

LIMITES E LIMIARES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIFERENÇAS (INTER)CULTURAIS

LIMITS AND THRESHOLDS OF BRAZILIAN EDUCATION: EDUCATIONAL PRACTICES AND (INTER)CULTURAL DIFFERENCES

Fabício Oliveira da Silva¹
Maria Helena da Silva Reis Santos²

Resumo

O texto reflete sobre algumas concepções de práticas educativas e diferenças culturais, e traz como base teórica, os princípios da abordagem intercultural como uma proposta problematizadora/questionadora de processos educacionais arraigados, homogeneizadores, de modelo etnocêntrico no trato das diferenças, e necessária para promover a humanização que a modernidade fez desaparecer. Para tanto, utiliza-se das narrativas orais de estudantes protagonistas do movimento secundarista das ocupações das escolas públicas no Brasil, como dispositivo para a coleta de informações, tendo em vista que tais narrativas nos provocam a refletir sobre a escola como espaço sociocultural, especialmente sobre as práticas educativas presentes na escola pública no contexto contemporâneo, frente às questões das diferenças. A primeira seção discute sobre as práticas educativas e as diferenças culturais, a partir de um breve panorama histórico-sociocultural brasileiro, com base teórica na interculturalidade; a segunda traz uma análise interpretativa-compreensiva possível dos excertos narrativos dos estudantes, protagonistas no movimento das “ocupações” das escolas públicas no Brasil, buscando refletir sobre o que “eles nos dizem” sobre a escola, em especial sobre as práticas educativas presentes no cotidiano das escolas públicas, bem como aquelas ocorridas no contexto das ocupações; por fim, as considerações (in)conclusas das narrativas estudantis desvelaram não apenas as (in)consistências da dinâmica educativa presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras, como também apontam para mudanças viáveis e necessárias nas práticas educativas que chegam ao chão da escola pública na contemporaneidade, em especial, sobre o olhar para as questões das diferenças culturais.

Palavras-chave: Prática Educativa. Narrativas. Diferenças. Educação Intercultural.

Abstract

The text reflects on some conceptions of educational practices and cultural differences while bringing the theoretical basis of intercultural approach principles as a problem-proposal/questioning of entrenched, homogenizing educational processes of an ethnocentric model in dealing with differences, necessary to promote the humanization process that modernity made disappear. We use the oral narratives of the students as protagonists of the “secondary schools” movement regarding the occupations of public schools in Brazil, as a device for

¹ Doutor em Educação pelo PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia. Professor Assistente, nível B da UNEB - Universidade do Estado da Bahia, lotado no Departamento de Ciência Humanas e Tecnologias - DCHT -Campus XVI - Irecê -Ba. E-mail: faolis@ig.com.br.

² Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduc-UNEB. Professora da Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa (Produção de Leitura e Textos, Gramática e Literatura) e Língua inglesa; na EJA; no Ensino Superior, no componente Linguística e Educação. E-mail: faolis@uol.com.br.

collecting information, given that such narratives elicits from us the need to reflect upon the school as a sociocultural space, especially on the educational practice present in the public school in the contemporary context, relative to the issues of differences. The first section discusses and reflects on the educational practices and cultural differences, starting from a brief historical and socio-cultural panorama about Brazil, with its theoretical basis on interculturalism; the second session brings an interpretative-comprehensive analysis, taken as narrative excerpts from the students as protagonists of the movement of “occupation” of public schools in Brazil, seeking to reflect on what “they can tell us” about school, especially about the practices of the educational system in the daily routine of public schools, as well as about the ones occurring in the context of the occupation movement. Last but not least, there is a reference to (in)conclusive considerations. The students’ narratives unveiled not only by the (in)consistencies of educational dynamics in the daily routine of Brazilian public schools, but they show also feasible and necessary changes in educational practices, which reach the floor of the public school in contemporary times, particularly when it comes to issues of cultural differences.

Keywords: Educational Practice. Narratives. Differences. Intercultural Education.

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais têm provocado diálogos com os poderes públicos e com a escola a fim de discutir sobre diferenças, sob o olhar da não naturalização ou da compensação das diferenças, identificando-as no currículo escolar como uma questão política. Produzir uma educação da diferença requer trazer ao cotidiano escolar discussões politizadas e desconstrutivas da ordem “naturalizada” das identidades. Os estudantes precisam ser provocados a questionar suas próprias identidades e seus processos de construção. É preciso inserir práticas educativas no cotidiano escolar, que problematizem ações educativas de modelos etnocêntricos. Tratar de questões sobre diferenças em educação perpassa o ato educativo, por conduzir obrigatoriamente a necessárias discussões sobre a cultura.

No processo de ensinar e de aprender ocorre a partilha de culturas. Desta ação derivam conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações simbólicas construídas pelos sujeitos inseridos nesse processo. A prática educativa do “profissional professor” é uma atividade dialógica, pois envolve a presença de “outros”, embora ela seja momentaneamente individual (NÓVOA, 1992). Daí surge a relevância de pensar sobre a educação contemporânea e de problematizar as práticas educativas que chegam ao chão da escola, reveladas nas diferenças culturais.

Refletir sobre as práticas educativas no trato das diferenças traz um desafio, pois requer um olhar e uma escuta atentos, de respeito pelo que nos dizem as narrativas estudantis sobre as experiências pedagógicas. Conscientes desse desafio, optamos pelas narrativas orais de estudantes secundaristas, protagonistas do movimento de ocupação das escolas pública no Brasil, como dispositivo metodológico para a coleta de dados, e por considerar sua relevância nas pesquisas (auto)biográficas em educação. E em especial, por entender que, através delas, serão desveladas as culturas das práticas educativas, presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras, no contexto da Educação Básica, ao levantar questões relevantes sobre as diferenças culturais.

Adotamos, nesta investigação, uma postura teórico-metodológica que coloca o humano com sua subjetividade no centro da produção e do conhecimento. Esta relação está aqui compreendida como portadora e produtora de significados constituídos pelos sujeitos, no encontro com o mundo compartilhado por todos (RIOS, 2011). Como sujeitos da linguagem, estudantes e professores carregam consigo o potencial de significar o mundo. Assim, os discursos dos estudantes protagonistas das ocupações evidenciarão não só a vida interior dos sujeitos e suas ações, como também os contextos interpessoais e sociais que eles atravessaram. Objetiva-se, contudo, que as narrativas desvelem os sentidos que esses sujeitos atribuem às experiências individuais e coletivas nos bastidores do movimento, sobretudo quanto à educação pública no Brasil.

É a partir deste cenário que contextualizamos o movimento de ocupação das escolas públicas, que surgiu em novembro de 2015, em reação ao Plano de Reorganização das Escolas Estaduais, anunciado em setembro do mesmo ano pelo governo do Estado de São Paulo. Este movimento social estudantil teve a cobertura da imprensa nacional e internacional, por mídia impressa, virtual e radiofônica, e o apoio da sociedade brasileira, das comunidades de artistas e de sindicatos. Segundo as narrativas dos estudantes secundaristas, vinculados a mídias virtuais, o evento buscou inspiração na mobilização estudantil conhecida informalmente como “Revolução dos Pinguins”, ocorrida entre abril e junho, e entre setembro e outubro de 2006 no Chile. A “desocupação” das escolas públicas no Brasil ocorreu em 4 de janeiro do ano de 2016. Todavia, o movimento das ocupações reverberou mobilizações em outros Estados, como na Bahia, em junho daquele mesmo ano.

Por fim, convém demarcar que este artigo se configura como um recorte de pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do estado da Bahia, cujo objetivo foi compreender como as práticas educativas de professores da Educação Básica evidenciam o tratamento dado às diferenças culturais presentes no cotidiano escolar, bem como sua relação com a formação docente. Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica, e insere-se na linha dos que discute Educação, Práxis e Formação do Educador no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

A escrita do texto tem como âncora as considerações teórico-metodológicas-epistemológicas de Candau (2011), Fleuri (2003), Fernet-Bentacourt (2008), Souza (2004), Giddens (1991) Nóvoa (1992), Rios (2011), entre outros. Estes autores contribuem para pensarmos sob a perspectiva de um novo paradigma interpretativo do contexto educacional, por articularem os acontecimentos e pressões reais do cotidiano humano, com a consciência e as intencionalidades, culturas, relações subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos. Nessa perspectiva, as narrativas legitimam-se como fontes possíveis de compreensão dos fenômenos humanos, particularmente ao potencializar os trabalhos investigativos no campo da educação, os quais, de alguma maneira colocam em evidência as “transformações” e “(in)consistências” da escola, bem como os limites e os limiares da educação contemporânea.

O texto está estruturado em duas seções. A primeira discute as práticas educativas e as diferenças culturais, a partir de um breve panorama histórico-sociocultural brasileiro, alicerçado na abordagem intercultural. A segunda traz uma análise interpretativo-compreensiva possível dos excertos narrativos dos estudantes protagonistas do movimento das “ocupações” das escolas públicas no Brasil, buscando refletir sobre o que “eles nos dizem” sobre a escola, e, em especial, sobre as práticas educativas presentes no cotidiano das escolas públicas, como aquelas ocorridas no contexto das ocupações; por fim, seguem-se as considerações (in)conclusas.

DIÁLOGO INTERCULTURAL: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIFERENÇAS CULTURAIS

Refletir sobre diferenças nos leva a recorrer à memória histórico-cultural do Brasil e a reconhecer que somos uma sociedade multiétnica, constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade cultural, de relações socioculturais desenvolvidas entre os europeus com os índios e os afrodescendentes, com centenas de línguas e dialetos agrupados em famílias linguísticas. A constituição da população brasileira é híbrida. Em razão disso, entendemos que as diferenças culturais permeiam a vida cotidiana de brasileiros, alunos, professores, de toda a comunidade escolar, e para além da escola. E assim, podemos pensar a educação como um contexto integrador entre diferentes sujeitos e seus respectivos contextos socioculturais.

A educação e a escola se inserem no desafio do contato com outras realidades marcadas pelas questões das diferenças. Sobretudo porque isso implica na disposição do olhar ao “estranho, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito” com quem nos interrelacionamos social e culturalmente, “mas também o outro que habita em nós mesmos” (FLEURI, 2003, p. 31), com a nossa cultura e as dos outros. Isso significa viver com a alteridade e entender a nossa cultura como apenas mais uma entre as muitas possíveis.

Por sua vez, exige a adoção de práticas educativas que questionem as propostas pedagógicas com modelos homogeneizadores, para tratar das questões que envolvem as diferenças culturais, como propõe a abordagem intercultural. A cultura escolar dominante prioriza o comum (o uniforme, o homogêneo), considerado como elemento constitutivo do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas “problemas” a resolver. Naturalizar as diferenças, segundo Fleuri (2003), mostra-se como uma forma redutora e basilar na construção de estereótipos, preconceitos e discriminação.

A abordagem intercultural se fundamenta na cultura como eixo ético-político, e no diálogo como caminho metodológico para promover o encontro entre diferenças nas relações interpessoais. O objetivo deste é construir relações recíprocas entre grupos socioculturais diferentes, por meio da convivência pacífica com a diversidade em sua real expressão na sociedade e na escola (CANDAUI, 2011). Em vista disso, ela prima por práticas educativas que promovam oportunidades, ações e experiências pedagógicas a todos os alunos e a todas as alunas, respeitando-os em suas subjetividades, incluindo a diversidade de cada sujeito e seus pontos de vista.

Recordar a constituição histórico-cultural brasileira também nos permite perceber que o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. Contudo, o amadurecimento para com a temática das diferenças culturais é uma conquista recente. Esta tem sido enfrentada e resolvida sob uma perspectiva etnocêntrica, que pretende impor um ponto de vista como sendo único e válido. Sobre isso, Fleuri (2003, p. 18) aponta em seus estudos que a própria escola tem desempenhado o papel de agenciar e fortalecer a relação entre culturas com poder desigual, binário, contribuindo para a manutenção e a difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram “consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.”

A diferença marcou historicamente os lugares sociais e culturais dos sujeitos, e fortaleceu a ideia de uma identidade fixa e estável. Porém, o avanço das ciências sociais e culturais desestabilizou os sujeitos, fragmentou as identidades, e nos provocou a questionar a naturalização dos discursos que permeiam as questões das diferenças. A escola se configurou como um espaço social densamente significativo. O seu cotidiano se tornou cercado por discursos, práticas e teorias permeadas pelas culturas e pela diversidade, por conflitos e posições antagônicas. A contemporaneidade desafiou a escola e toda a sociedade.

Subverter essa ordem imposta como natural não é uma tarefa fácil, principalmente se considerarmos que a escola tem sido uma das grandes responsáveis pela manutenção desses discursos. Assim sendo, falar sobre as diferenças culturais é subverter a ordem da própria estrutura escolar, que, além de pedagógica e curricular, passa por discussões sobre cultura, e sobre os modos como os sujeitos foram “preparados”, dentro do contexto das subjetividades e da ordem social capitalista. Este é um exercício complexo que vem sendo construído lentamente. Ele implica na atenção às atitudes e às práticas educativas voltadas para as questões das diferenças culturais, que chegam ao “chão da escola” pública de Educação Básica.

As diferenças têm relação com a história e a cultura. Elas não estão simplesmente definidas, não é algo natural; elas são impostas e perpassadas por uma relação de poder. Elas só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações de identidades (SILVA, 2013, p. 74), precisam ser produzidas, fazem parte das culturas, e só têm sentido quando relacionadas a uma cadeia de significações em oposição a outro elemento, pois aí está a condição do que é o outro, do que é distinto. Assim as afirmações sobre as diferenças culturais acontecem. Nesse sentido, a diferença cultural se constitui como um processo de enunciação

da cultura, um sistema de significações, por meio do qual as afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de “capôs de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1988, p. 63, apud FLEURI, 2003, p. 23). Os fatores constitutivos da diversidade são caracterizados por meio das diferenças. Em suma, o hibridismo presente nas identidades culturais é marcado pela diferença.

O contexto contemporâneo expõe a emergência de novos modos de vida e formas de organização social, que divergem das criadas pelas instituições modernas. Conforme adverte Giddens (1991), vivemos as consequências da modernidade, que se radicaliza e se universaliza com o advento de uma ordem diferente, pós-moderna, que criou novos modelos de sociedade, que não se limitam nem à esfera do Estado-nação, nem às dimensões institucionais da modernidade. É óbvio que a visão capitalista mudou as formas de pensar o sujeito, a religião, a ciência e a escola.

Ainda sobre isso, Souza (2004) aponta que vivemos a fragmentação do outro, o esvaziamento, o distanciamento da ética. As sociedades da contemporaneidade vislumbram a busca da convivência entre os diferentes grupos socioculturais, o reconhecimento de várias histórias no mundo, e não apenas uma única. Estamos experimentando uma aceleração acentuada dos processos de inovação tecnológica e de desenvolvimento industrial (SCHAFF, 1995). As informações agora estão ao alcance de todos e, como consequência, a imagem do professor e da escola deixou de ser vista como a única instituição do saber. A circularidade do conhecimento novo (conceitos, teorias, descobertas) afeta, em primeira instância, o mundo social, alterando sua natureza, projetando-o para novas direções. Isso reflete no contexto escolar e tem relação com as práticas educativas. Lá estão alunos e professores, em meio às tensões e aos conflitos, ambos os grupos envolvidos no processo de formação.

Além disso, o avançar dos movimentos sociais e suas lutas por usufruir dos bens comuns e de seus direitos, tem gerado tensões no modelo escolar. Os conflitos, as reivindicações por igualdade e reconhecimento são evidenciadas nos múltiplos canais de comunicação e de informação, bem como pelas tentativas de diálogo e de negociação que se multiplicam. As dispersões culturais, os sentimentos subjetivos, e os valores “fluidos” são visíveis (BAUMAN, 2005). As consequências da sociedade do saber ecoam no cotidiano escolar, chegam às salas de aula, impactam a vida de alunos e professores, da comunidade escolar, e para além da escola.

Em vista disso, torna-se possível pensar em “educação intercultural” como uma proposta problematizadora/questionadora de práticas educativas com visão homogeneizante, binária, na medida em que esta prima sobremaneira por uma relação entre pessoas concretas, promovendo mudanças estruturais nas relações entre grupos, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação.

Segundo Fornet-Betancourt (2008), o “diálogo intercultural” cria um paradigma interpretativo novo, que opera pela interpretação do próprio indivíduo e do outro, como resultado da interdependência comum, mútua, em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade. Daí decorre o fato de que seu caráter intimamente dialógico destitui qualquer forma de radicalismo e fundamentalismo. Assim, ser professor no contexto intercultural “exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido” (RIOS, 2011, p. 283), uma vez que a escola, os docentes e toda a comunidade produzem cultura, o que dinamiza as relações pessoais e fomenta múltiplos diálogos.

A abordagem intercultural se funda no desejo de solidariedade social, democrática, e constitui-se na relação horizontal das diferenças culturais. Pauta-se na “alteridade concreta”, o que implica em atitudes éticas, no encontro, no permanecer disposto ao “outro” concreto, além de nossas representações do ainda desconhecido; é o que desestabiliza nossas certezas, que se apresenta frente a um acontecimento concreto (SOUZA, 2004), o que é determinado pela diferença. É dar-se em sua presença não prevista. Segundo este autor (2004), a ética é o próprio fundamento da condição humana, o sentido da vida do indivíduo desde o encontro com o outro.

A partir dessa perceptiva, entendemos que as diferenças e as identidades são constituídas e (re)constituídas na dinâmica das relações cotidianas entre os sujeitos (CANDAUI, 2011), e que não são estáticas, pois são o resultado de construções sociais, logo, são dinâmicas, históricas e culturais.

O papel da prática educativa do “profissional professor” é fundamental nesse processo. Embora esta atividade seja momentaneamente individual, ela é uma atividade dialógica, pois envolve a presença de outros. Por isso, concordamos com Nóvoa (1992) quando diz que a mudança educacional depende dos professores, de sua formação, e das transformações de suas práticas. É por acreditarmos na força que a docência tem para as

mudanças sociais, a partir das intervenções no contexto escolar, que nos apoiamos na base teórico-epistemológica da interculturalidade. Tal abordagem visa não apenas a busca por apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, por compreender os sentidos que as ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais, assim como na disponibilidade de os sujeitos se deixarem interpretar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas também, na aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significado. O ambiente é formativo, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003). É, portanto, propício para não neutralizar as diferenças culturais.

Nesse sentido, a escola se configura como um espaço onde se torna possível uma intervenção de maneira a produzir, conciliar e/ou responder aos conflitos que estão sendo colocados pela sociedade contemporânea, pela base material e pelas relações socioculturais. Ela se constitui como uma ramificação do campo social. Os sujeitos (seres individuais e sociais) passam a ser compreendidos como portadores de subjetividade, de “identidades moventes” e de diferenças culturais inscritas em um contexto mais amplo, com formação ética e política, autores de seus saberes e fazeres. Por isso, precisamos entendê-los no contexto em que se inserem “no mundo” (FREIRE, 1999), pensar estes sujeitos no cotidiano escolar e para além da escola.

Diante dessas reflexões, devemos considerar a relação entre educação e contemporaneidade como uma das dimensões fundantes da luta pela promoção da dignidade humana e da emancipação do sujeito. É considerar a abordagem intercultural como uma “utopia”, ou seja, o delineamento de horizontes a serem buscados, além de ser a descoberta de caminhos que possam levar à “reumanização” daqueles que foram descartados como “refugio humano, no estabelecimento de condições de vida digna para todos” (NASCIMENTO, 2006, p. 56), tornando-se uma proposta possível para tratar das diferenças culturais no contexto das sociedades contemporâneas.

A CENA QUE SE REVELA: NARRATIVAS, ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS (IN)CONSISTÊNCIAS DA DINÂMICA EDUCATIVA

Pensar o estudante secundarista como cidadão contemporâneo, é considerá-lo um ser real, inacabado, incompleto, portador de subjetividades, de “identidades moventes”, segundo Hall (2003), de diferenças, imerso na “sociedade da informática”, de acordo com Schaff (1995), e globalizada, diante de múltiplas formas de linguagem e de hibridismo cultural, sujeito em ligação constante com o mundo. Aí está a importância de “compreendê-lo no mundo”, na sua cotidianidade, segundo Freire (1996). Escutá-los, então, é um caminho.

Desse modo, realizamos uma leitura atenta, desenvolvendo uma análise interpretativo-compreensiva, segundo Ricoeur (1996), dos excertos selecionados das narrativas orais de seis estudantes/protagonistas do/no movimento de “ocupação” das escolas públicas no Brasil, os quais foram identificados por numerais arábicos, no intuito de preservar as identidades estudantis, em atendimento ao comitê de ética da pesquisa científica. Os fatos narrados são sempre significativos por causa da riqueza de significados que se atribuem às experiências de cada um. O que importa na análise compreensivo-interpretativa não é a causa, mas as significações que as narrativas encerram. Assim, o sentido que se atribui aos fatos narrados emerge do que o próprio sujeito produz, isto é, há sentido quando se atribuem significações que sejam relevantes para aqueles que narram sobre suas experiências, relatando-as, de modo a produzir sua própria significação. Desse modo, buscamos, nessa análise, perceber como os estudantes compreenderam e explicaram o que estava acontecendo à sua volta, no contexto das ocupações das escolas.

Para Ricoeur (1996), a compreensão é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e também não humanas. Isso sugere que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade num significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem, ou por meio de signos linguísticos que nos permitam uma comunicação compreensiva do real. Nossa intenção, portanto, foi a de compreender os sentidos que as ações desses estudantes assumiram no contexto de seus respectivos padrões culturais, e na disponibilidade de se deixarem interpelar pelos sentidos das ações e pelos significados constituídos por diferentes contextos. Ao fim, buscamos desvelar o que eles nos disseram sobre a escola pública brasileira, em especial, acerca das práticas educativas e das diferenças culturais, que estão presentes no cotidiano da Educação Básica, além das ocorridas durante o movimento das ocupações. Os fragmentos narrativos foram coletados do ambiente virtual de vídeos, cujos endereços eletrônicos estão descritos nas referências. Adotamos

como critério para a seleção das narrativas, as que evidenciavam, nas falas dos sujeitos, as experiências de práticas educativas no contexto escolar e em relação às diferenças.

Em busca dos sentidos atribuídos às vivências e experiências formativas desses estudantes, inicialmente nos deparamos com o hino que entoou o movimento estudantil iniciado em 9 de novembro do ano de 2015: “Ocupar e resistir.” Com ele, frente ao iminente perigo do fechamento de 94 escolas públicas do Estado, em que 66 escolas seriam entregues para o Município, e outras 1.464 seriam reconfiguradas para atender a um único ciclo de ensino. Das 5.147 existentes, surge o grito simbólico: “*Não fechem a minha escola*”, como reação à proposta do governo do Estado de Reorganização das Escolas Públicas no Estado de São Paulo. Este foi o slogan do movimento de ocupação das escolas públicas brasileiras.

Assim, os secundaristas implicaram em novos modos de vida e formas de organização social, com “engajamentos radicais”, segundo Giddens (1991), articulando-se em múltiplos veículos de comunicação e informação, principalmente via redes sociais. A medida proposta pelo governo do estado é contrária às conquistas do Plano Nacional de Educação – PNE, documento que estabelece metas para a melhoria da educação até 2020, desde a educação infantil até a pós-graduação. Tal medida corresponde à privatização da educação pública.

A exigência se tornara uma realidade, conforme previu Schaff (1995). Vejamos estas duas falas: “[...] *Eu acho que, além da luta pela qualidade, uma luta pela adequação da educação [...]*” (Estudante 1). “*Quem vê de longe acha que estamos fazendo bagunça, mas estamos aqui porque queremos melhorar a qualidade da nossa escola*” (Estudante 2). “*Agora, eu aprendi a cuidar da escola, não é uma coisa só sua, você também vai dividir com outras pessoas*” (Estudante 3). Fica evidente para toda a sociedade que a educação de qualidade é um direito, de fato, de todos. A ação, como a desses estudantes, revoluciona a vida política da sociedade, no sentido de uma maior democratização, aponta (SCHAFF, 1995). Além disso, eles reivindicam, sobretudo, a efetivação do direito à educação diante da sociedade e do Estado, conforme preconiza o Artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, que garante a educação como “um direito de todos”.

O movimento estudantil convoca a todos (escola e sociedade) para refletir sobre o sentido da ocupação e, particularmente, sobre a realidade da educação brasileira. Os alunos secundaristas promoveram a interação da população com a ocupação nos espaços públicos da

cidade, e nas vias urbanas, para onde foram levadas as cadeiras de sala de aula, como símbolo de luta pela educação, pelo ensino, pela escola pública. A mensagem: “Hoje a escola é na rua” esteve impressa em cartazes de variadas formas e tamanhos, e foi levada à rua, circulou por toda a sociedade brasileira, e teve visibilidade via imprensa nacional e internacional. A população interagiu com a “ocupação”. O movimento configurou uma atitude de contestação prática, com vistas a viabilizar possibilidades de vida satisfatória para todos (estudantes, docentes, comunidade escolar, seu entorno, familiares do público escolar, a sociedade brasileira).

O discurso midiático sobre o desinteresse de alunos e/ou a não importância dada à escola pública se inverte como uma imagem refletida no espelho. A compreensão das subjetividades, construídas por esses jovens, problematiza as imagens e os estereótipos predominantes no “nosso imaginário”, na nossa cultura, despertando um olhar cuidadoso para as diferenças culturais.

O desenvolvimento dos contextos educativos na ocupação permitiu a articulação entre diferentes planos subjetivos, sociais, culturais, mediante as próprias relações desenvolvidas nos bastidores do movimento secundarista. A compreensão do contexto construído pelos próprios estudantes, em interação, configura os significados de seus atos e relações, a contradição, o conflito, o paradoxo, tudo foi peculiar nesse contexto: “*Muita gente que eu não tinha amizade, já briguei várias vezes e conversando, acabou virando amigo*”; e “*Eu enxergava os professores como [...] meus inimigos. Na ocupação eu percebi que [...] era bem diferente*” (Estudante 1). Isso demarca a dimensão do viver com os “outros”, o encontro na alteridade: “*Aí a gente conseguiu conviver mais*” (Estudante 4).

A ênfase no caráter relacional e contextual dos processos sociais é evidenciada por meio da expressão “*conviver*” (FLEURI, 2003). “Acontece o encontro com o desconhecido, o outro que se apresenta frente a um acontecimento concreto, que é determinado pelas diferenças culturais” (SOUZA, 2004).

Nos bastidores da “ocupação”, a organização e a distribuição das tarefas aconteceram através das comissões e dos departamentos criados por eles. Isso serviu para criar os sentidos das identidades e das diferenças: “*A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro*” (Estudante 4). Elas se constituíam e se (re)constituíam no processo colaborativo de revezamento de

atividades, a partir da assunção de múltiplos papéis sociais, necessários nos bastidores da ocupação: de repórter, redator(a), fotógrafo(a), pesquisador(a), assessor(a) de imprensa, cozinheiro(a), faxineiro(a), entre outros. A alteridade é mostrada como “uma condição humana” (FREIRE, 1996), conforme revela o seguinte fragmento: “*Você sabe que tem responsabilidade. [...] Tem pessoas para ficar no seu lugar? [...] pra não deixar a pessoa na mão*” (Estudante 5). As aprendizagens da prática da ocupação contribuíram para o exercício dos papéis sociais. A formação do aluno na sua individualidade e coletividade, para a função na vida escolar, e para além dela. Assim, a prática educativa que promove o exercício da participação e do diálogo entre os diferentes se constitui em significativo recurso educacional.

A relação entre identidade e alteridade fica demarcada. Foi no contato com o outro, o diferente, que o sujeito foi se (re)constituindo como ser (individual/social), sua determinação, suas identidades, no movimento dialético com as diferenças. As identidades moventes formaram-se e modificaram-se no processo das interrelações e das representações dos sistemas culturais, de forma múltipla, nos e pelos discursos, práticas e posições, frequentemente sendo intercruzadas e antagônicas (HALL, 2003).

Diferentemente da dinâmica educativa narrada pelos estudantes em relação ao cotidiano escolar, as práticas educativas e o currículo da escola pública foram reorganizados pelos estudantes nos bastidores das ocupações. Em um processo colaborativo, “*mas sem nível hierárquico*” (Estudante 5), eles previram e prepararam recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre os sujeitos ali envolvidos, de modo que se auto-organizaram, em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente. Os horários e os conteúdos das aulas seguiram em conformidade com as suas necessidades. Assim ocorreram as discussões políticas, as atividades culturais, entre outras ações: “*Várias pessoas de vários lugares visitaram a gente[...] veio fazer projetos [...] grafites, aula de percussão, música [...]; achei interessante. É uma coisa que a escola não tem muito [...] abrir a biblioteca [...] o livro é uma forma de se divertir também [...]*” (Estudante 6). Desse modo, a escola ganhou novos arranjos, as salas foram dilatadas, surgiram novos recursos e espaços. “*A gente teve muito mais atividade cultural do que o ano inteiro. Tivemos teatro e oficinas*” (Estudante 6).

As narrativas estudantis reiteram o pensar de Arroyo (2011) quando diz que o currículo pode ser um grande aliado na luta por visibilidade e garantia de direitos na

sociedade, além de causar rupturas no campo educacional, no trato de todas as formas de discriminação, no contexto da democratização. *“A aula não é o professor explicando pra gente o que ele quer, mas sim uma aula de debates com todos presentes”* (Estudante 2). Além disso, elas indicam o sentido da escola de ensinar práticas que permitam aos alunos estabelecer relações mútuas, com influências recíprocas entre as partes e o todo, em sua complexidade. Isso significa usar de outro modo o conhecimento, capaz de apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade, no seu conjunto, isto é, práticas educativas que contextualizem e signifiquem conteúdos para a vida na escola e para além dela, para a vida cotidiana dos alunos, em pleno respeito às suas culturas.

Todavia, algumas narrativas evidenciam que as práticas educativas presentes no chão da escola pública ainda levam em conta os valores da cultura homogeneizante, que desconsidera os saberes e as culturas dos alunos. O saber sistematizado é imposto e único, como evidencia a seguinte fala: *“É uma coisa que a escola não tem muito [...] todos os anos que estudei aqui, nunca teve a biblioteca aberta [...]”* (Estudante 6). O caráter monocultural está presente na dinâmica escolar, quanto às relações entre diferentes atores, às estratégias utilizadas no cotidiano escolar, aos valores privilegiados, etc. Além disso, fica exposto que o conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade (MORIN, 2003).

Sobre essa questão, Fleuri (2003) adverte que fixar uma identidade como norma é uma das formas “privilegiadas” de hierarquização das identidades e das diferenças. Para o autor, a homogeneização se mostra sempre redutora e basilar na sustentação de estereótipos, de discriminação e de preconceito. Contudo, podem tais atributos ser questionados, e até mesmo superados, à medida que os sujeitos diferentes se reconheçam a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas ações.

As narrativas dos estudantes secundaristas mostram que, nos espaços das ocupações, ocorreu o movimento do encontro, da alteridade concreta, da troca de saberes, em variados ângulos e em diversas perspectivas, culturas e vivências. Os sujeitos envolvidos no processo educativo se expuseram a um sistema de relacionamento entre diferentes culturas, ou seja, diferentes visões do humano e da heterogênea escala de valores que permitiram o contato de versões axiológicas e ontológicas (FORNET- BETANCOURT, 2001). Expôs-se, assim, a

significância do diálogo no processo escolar como forma de construir história e de compreender a vida.

Por fim, a cena que aqui se revelou indica que a escola pública brasileira apresenta ainda práticas educativas (in)consistentes no trato das diferenças culturais. A dinâmica educativa no cotidiano da Educação Básica é marcada por práticas educativas homogeneizantes, na medida em que não prima por considerar a realidade social e cultural dos estudantes, a cultura híbrida característica da sociedade brasileira, bem como o contexto sociocultural das sociedades contemporâneas. O processo educativo e, conseqüentemente, o pedagógico naturalizam as diferenças culturais. Contudo, é preciso situar a educação imersa em processos culturais. A escola se constitui em um espaço de cruzamentos de culturas, fluido e complexo, perpassado por tensões e conflitos, em que não há como dissociar cultura e escola. Além de apontar para uma crise na educação brasileira, considerando o que motivou o movimento estudantil, também evidenciou a urgência da educação, em particular da escola brasileira, ao se situar no contexto contemporâneo, mas que seja capaz de sobrepor o respeito mútuo e a ética da alteridade. Promover ações pedagógicas com vistas a emancipar o sujeito aprendiz é uma meta ainda a ser alcançada. As narrativas sinalizaram que, mais do que problematizar/contestar ações pedagógicas arraigadas, com modelos etnocêntricos, é preciso viabilizar a compreensão do sujeito no processo de aprendizagem acerca do contexto, que construído pelos sujeitos em interrelação, configura os significados de seus atos e relações, de si próprio e do outro.

Ficou evidente, por meio das narrativas, que a atitude de respeito às diferenças culturais no contexto da ocupação das escolas públicas no Brasil, ocorreu de modo horizontal, na alteridade, com o exercício da democracia pelos alunos, professores e comunidade escolar participante do movimento “Ocupa”, do agir sobre o lugar do sujeito civil de direito: o espaço escolar. Vimos que as diferenças foram concebidas como realidades socioculturais, em um contínuo processo de construção e de desconstrução, dinâmicas que foram se configurando nas relações sociais, sendo atravessadas pelas relações de poder. Como indica Fleuri (2003), elas são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais, e, por isso, precisam ser reconhecidas e valorizadas no que *têm* de marcas sempre dinâmicas de identidade, bem como ser combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, e, do mesmo modo, tornar o sujeito a elas referido como objeto de preconceito e discriminação.

Portanto, pensar uma educação problematizadora é pensar esses sujeitos, tanto estudantes quanto professores, em um processo contínuo de formação, sobretudo ao promover a prática educativa que prime por transformar a realidade vigente a partir do protagonismo e do empoderamento do sujeito. O objetivo real é a emancipação deste, estimulando e favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva.

Diante das provocações trazidas pelas narrativas, a abordagem intercultural se mostra como uma proposta “utópica” (NASCIMENTO, 2006), a de que a escola pública brasileira precisa empreitar no contexto da Educação Básica, e no que concerne às questões que envolvem as diferenças culturais.

AS MARCAS DAS NARRATIVAS: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS

O movimento estudantil de ocupação das escolas públicas no Brasil nos provocou frontalmente como “profissionais professores” em vários aspectos. Do ponto de vista político, social, econômico, ao tempo em que ratifica nossa compreensão de escola como um espaço social densamente significativo, permeado por discursos, práticas, teorias e culturas. Além disso, as narrativas estudantis puseram em evidência as transformações possíveis em relação às práticas educativas de professores presentes no cotidiano da Educação Básica, em especial quanto às diferenças culturais, mas, sobretudo, as (in)consistências dessas práticas na escola pública brasileira, na contemporaneidade.

As narrativas estudantis apontaram também que o projeto educacional contemporâneo precisa pensar uma nova concepção de currículo (de ensinar e aprender). Atrelado a isso, a prática educativa escolar deve primar por ações voltadas para os direitos humanos, pela cooperação pacífica, pela autonomia pessoal, pelo bem-estar coletivo, por promover ativamente a desconstrução de lógicas etnocêntricas, com vistas a desenvolver, na dinâmica escolar, saberes e epistemologias, que discutam e promovam ações voltadas para a alteridade, para a equidade, para o enfrentamento à violência, ao preconceito e à discriminação, promovendo a autonomia/emancipação do sujeito.

Conseqüentemente, empenha-se por construir novas maneiras de convivência social, baseadas na ética da alteridade, no diálogo intercultural, o que implica no respeito mútuo, na valorização das subjetividades e identidades, das diferenças culturais, compreendendo o sujeito em uma temporalidade e dimensão humanas em seu sentido sócio-histórico, em seus

processos formativos, como promotores do conhecimento, portadores e produtores de culturas, sujeitos de experiências e sentidos.

Diante disso, a questão que fica é a seguinte: a educação escolar brasileira encontra-se no limite ou no limiar da especulação utópica? Concluímos que esta questão está além de até onde esta escrita pode ir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, nº 2, p. 240-255, jul/dez 2011.

CARTA CAPITAL. **Carta Educação**. Redação de 15 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/ocupacao-de-escolas-coloca-reorganizacao-em-xeque/>> Acesso em: 02. jun. 2016.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO – EBC. **Conheça os bastidores da ocupação das escolas de SP**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/caminhos-da-reportagem-traz-bastidores-da-ocupacao-das-escolas-em-sp-assista>> Acesso em: 01. jun. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 23, p. 16-35, maio/jun/jul/ago, 2003.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La Filosofía Intercultural desde una Perspectiva Latinoamericana**. In: MEINHARDT, Giovani (Org.). *Alteridade Peregrina*. São Leopoldo: Oikos, Nova Harmonia, 2008, p. 46-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

FACEBOOK. **Não fechem minha escola, apoiadores**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/naotemarrego/timeline>> Acesso em: 02. jun. 2016.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade**. In: LIMA JR., Arnaud Soares de; HERKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 47-60.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Ser e não ser, eis a questão: identidades e discurso na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

SCHAFF, Adam. **A sociedade da informática: consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.) **Identidades e diferenças: perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

YOUTUBE. **ACABOU A PAZ, isso aqui vai virar Chile! Escolas ocupadas em SP - de Carlos Pronzato**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>> Acesso em: 03. jun. 2016.