

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LILIANE TOSTA COSTA

**NUMA FÔRMA SERIADA O CONTEÚDO É “CICLO”:
TERRITORIALIDADES DE ESCOLARES MIGRANTES, DO
TEXTO AO CONTEXTO.**

Goiânia
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

- 1. Identificação do material bibliográfico:** **Dissertação** **Tese**
2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Liliane Tosta Costa		
E-mail:	lilianetc@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Numa fôrma seriada o conteúdo é "ciclo": territorialidades de escolares migrantes, do texto ao contexto		
Palavras-chave:	Ensino, migrantes, ciclo e prática docente.		
Título em outra língua:	Un contenido de mohos de serie es "ciclo" : territorialidades de los estudiantes migrantes , a partir del texto al contexto		
Palavras-chave em outra língua:	Educación, migrantes, ciclo y práctica educativa		
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica		
Data defesa: (28/08/2015)			
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.		
Orientador (a):	Dra. Ruscênia Luiza Batista Rodrigues da Silva		
E-mail:	rusvenia@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / ____
 Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

LILIANE TOSTA COSTA

**NUMA FÔRMA SERIADA O CONTEÚDO É “CICLO”:
TERRITORIALIDADES DE ESCOLARES MIGRANTES, DO
TEXTO AO CONTEXTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Professora orientadora: Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

COSTA, Liliane Tosta

Numa fôrma seriada o conteúdo é "ciclo": territorialidades de
esoclares migrantes, do texto ao contexto [manuscrito] / Liliane Tosta
COSTA. - 2015.

133 f.

Orientador: Profa. Dra. Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

Bibliografia.

1. Ensino. 2. Migrantes. 3. Ciclo. 4. Prática docente. I. Silva,
Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da, orient. II. Título.

LILIANE TOSTA COSTA

**NUMA FÔRMA SERIADA O CONTEÚDO É “CICLO”:
TERRITORIALIDADES DE ESCOLARES MIGRANTES, DO
TEXTO AO CONTEXTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, aprovada em 28 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Rusvênia Luiza B. R. da Silva (CEPAE-UFG)

Prof^o Dr^o. Danilo Rabelo

Prof^a. Dr^a Sônia Santana da Costa

*Dedico este trabalho a todos os
migrantes que como eu, tiveram que
redescobrir a vida em outro lugar.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o reconhecimento por uma dádiva recebida. Hoje quero compartilhar a gratidão que está explodindo no meu coração. Uma gratidão tão grande que não cabe dentro de mim, está transbordando através de sorrisos, brilho nos olhos, coração acelerado, vontade imensa de gritar, de chorar, de falar para o mundo inteiro ouvir. Não posso deixar de reconhecer que sem ajuda dessas pessoas seria mais difícil chegar ao fim dessa trajetória. A quem sou grata?

Aos meus pais que durante essa caminhada espinhosa estiveram ao meu lado com palavras de conforto e orações. A minha irmã Dayane Tosta que mesmo estando sobrecarregada com sua pesquisa esteve presente em todos os momentos com a escuta atenta, emprestando seus ouvidos, opinando, aconselhando e acreditando no meu potencial.

À minha irmã Daniela pelas orações e palavras de incentivo.

Ao meu grande amor, Fábio, por compreender minha ausência e se manter presente apesar de tudo.

Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram e compreenderam os momentos de tensões e stress.

Aos colegas de trabalho da escola *lócus* da pesquisa que se dispusera a participar da pesquisa e partilhar de algumas experiências vividas durante a trajetória profissional.

Ao professor Danilo Rabelo e Rafael Saddi por terem lido meu trabalho na qualificação, sugerido leituras e acima de tudo, por acreditarem em um projeto que ainda era tão embrionário.

À minha orientadora, Dra. Rusvênia, por me dar liberdade de escolha, por acreditar nas minhas crenças e fazer com que minha caminhada fosse menos dolorosa.

A Deus, pois é ele quem capacita o incapaz, quem faz o sonho se realizar, quem traz expectativa onde não há, quem dá chance a quem não tem mais esperança.

Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.

Danilo Gandim (2006)

RESUMO

A pesquisa “Numa fôrma seriada o conteúdo é ‘ciclo’: territorialidades de escolares migrantes, do texto ao contexto” surgiu a partir da minha prática pedagógica em uma escola periférica da Rede Municipal de Ensino em Goiânia. Durante a minha experiência como professora e coordenadora pedagógica, observei que as crianças oriundas de outras regiões do país, sobretudo do nordeste, apresentavam um comportamento peculiar. Tímidos, geralmente não participavam das aulas e quando falavam, recebiam críticas dos outros alunos por causa do sotaque característico da região da qual vieram. É notória a dificuldade de inserção dessas crianças à nova cultura à qual estão expostas. Assim, o objeto dessa pesquisa são os migrantes nordestinos no contexto escolar. O objetivo principal é problematizar o lugar do migrante nos documentos oficiais e no contexto escolar. Dentro da abordagem qualitativa, recorreremos ao estudo de caso como metodologia. Fizemos observações, entrevistas e aplicação de questionários com professores e alunos migrantes. A pesquisa constatou que um dos desafios, a (re) territorialização escolar, refere-se à organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano a que as escolas municipais em Goiânia estão submetidas. Os alunos oriundos de outras redes de ensino têm a sua trajetória escolar desrespeitada e são matriculados por idade nas escolas em Goiânia, isso pode provocar uma defasagem curricular se considerarmos alunos migrantes que iniciaram sua escolarização tardiamente ou que nunca estudaram. Os projetos relacionados a temáticas ligadas à diversidade cultural podem contribuir para que práticas pedagógicas desenvolvam ações que visem a tolerância cultural. Faz-se necessário um projeto pedagógico que perceba que as identidades regionais são fluídas, híbridas e que a troca cultural é a melhor maneira de auxiliar ao aluno migrante no processo de negociação de aprendizagem, de saberes e de vivências.

Palavras-chave: ENSINO, MIGRANTES, CICLO, PRÁTICA DOCENTE.

RESÚMEN

Una búsqueda de "un contenido de mohos de serie es" ciclo ": territorialidades escuela migrante, del texto al contexto" vino de mi práctica docente en una escuela periférica Escuela Municipal en Goiania. Durante mi experiencia como profesor y coordinador de educación, señaló que los niños de otras regiones del país, especialmente el noreste, tuvieron un comportamiento peculiar. Tímido, generalmente no participan en clase y cuando hablaban, recibió críticas por parte de otros estudiantes debido al acento distintivo de la región de la que proceden. Es muy difícil la inserción de estos niños a la nueva cultura a la que están expuestos. Por lo tanto, el objeto de esta investigación son los migrantes del noreste en el contexto escolar. El principal objetivo es discutir el lugar de los migrantes en los documentos oficiales y en el contexto escolar. Dentro del enfoque cualitativo, nos dirigimos a el estudio de caso como metodología. Hicimos observaciones, entrevistas y cuestionarios con los profesores y los estudiantes migrantes. La encuesta encontró que uno de los retos, la (re) territorialización de la escuela, se refiere a la organización de ciclos de Formación y Desarrollo Humano que se hayan presentado las escuelas municipales de Goiania. Los estudiantes procedentes de otros sistemas escolares han faltado el respeto a su vida escolar y están matriculados por edad en las escuelas en Goiania, esto puede causar una brecha currículo teniendo en cuenta los estudiantes migrantes que iniciaron sus estudios estudiado tarde o nunca. Las cuestiones relacionadas con los proyectos relativos a la diversidad cultural pueden contribuir a la enseñanza de las prácticas se desarrollan acciones dirigidas a la tolerancia cultural. Un proyecto educativo que se da cuenta de que las identidades regionales son fluidas, híbrido y que el intercambio cultural es la mejor manera de ayudar al estudiante migrante en el proceso de aprendizaje de la negociación, conocimientos y experiencias es necesario.

Palabras clave: EDUCACIÓN, MIGRANTES, CICLO, PRÁCTICA EDUCATIVA.

ABSTRACT

A search for "a serial mold content is 'cycle': territorialities migrant school, from text to context" came from my teaching practice in a peripheral school Municipal School in Goiania. During my experience as a teacher and educational coordinator, noted that children from other regions of the country, especially the Northeast, had a peculiar behavior. Shy, generally do not participate in class and when they spoke, received criticism from other students because of the distinctive accent of the region from which they came. It is notoriously difficult insertion of these children to the new culture to which they are exposed. Thus, the object of this research are the northeastern migrants in the school context. The main objective is to discuss the place of migrants in official documents and in the school context. Within the qualitative approach, we turn to the case study as a methodology. We made observations, interviews and questionnaires with teachers and migrant students. The survey found that one of the challenges, the (re) territorialization school, refers to the organization in Cycles of Training and Human Development at the municipal schools in Goiania are submitted. Students from other school systems have disrespected their school life and are enrolled by age in schools in Goiania, this can cause a curriculum gap considering migrant students who started their schooling late or never studied. The issues related to projects relating to cultural diversity can contribute to teaching practices develop actions aimed at cultural tolerance. An educational project that realizes that regional identities are fluid, hybrid and cultural exchange is the best way to assist the migrant student in the learning process of negotiation, knowledge and experiences is necessary.

Keywords: EDUCATION, MIGRANTS, CYCLE, TEACHING PRACTICE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: ESCOLA E IDENTIDADE.....	18
1. Educação escolar espaço dicotômico.....	20
2. Possíveis diálogos entre fenomenologia e Educação.....	36
3. Educação escolar e formação identitária.....	47
4. Organização escolar e ciclos de formação.....	53
CAPÍTULO II: O MIGRANTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	65
1. Currículo e intencionalidade.....	66
2. Parâmetros Curriculares Nacionais.....	73
3. Diretrizes Curriculares Municipais de Goiânia.....	83
4. Projeto Político Pedagógico.....	88
CAPÍTULO III: O MIGRANTE NORDESTINO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	95
1. Itinerários da pesquisa de campo.....	97
2. Territorialização e desterritorialização.....	100
3. Alunos migrantes: bichinhos do mato?.....	104
4. Skine lá é petisco, laranjinha é dindim: diversidade linguística na escola.....	113
5. (Re) territorialização escolar.....	117
6. Produto.....	124
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130

INTRODUÇÃO

Pesquisar o migrante no contexto escolar pode ser visto como uma investigação nostálgica das raízes perdidas da minha própria história. Esse processo foi trabalhoso porque em vários momentos precisei separar a pesquisadora da criança silenciada e hostilizada por carregar uma identidade cultural muito distante da realidade na qual estava sendo inserida no início da década de 1990. Passadas mais de duas décadas através da pesquisa foi possível perceber que o aluno migrante precisa ser (re) territorializado² na cidade destino. Esse processo é complexo, segundo (Malta 1982), e pode ter consequências como “perturbações psicológicas” causadas pela dificuldade de identificação com uma nova realidade espacial.

O encontro entre o passado e o presente se deu durante a minha prática pedagógica em uma escola periférica da rede municipal de ensino em Goiânia quando percebi uma grande quantidade de alunos migrantes, sobretudo da região nordeste do Brasil. Observei que alunos migrantes apresentavam um comportamento peculiar. São tímidos e, geralmente, não participavam das minhas aulas assim como não participavam das aulas dos meus colegas. Quando falavam, recebiam críticas dos outros alunos por causa do sotaque característico da região da qual vieram. Naquele momento, percebi que havia um conflito entre alunos migrante e não migrantes. Isso, ao menos inicialmente implicava certo estranhamento nas relações estabelecidas entre os alunos.

Minha hipótese inicial era que havia um silenciamento dos migrantes na interação com os alunos não migrantes. No entanto, de algum modo isto também estava no currículo oficial e na prática docente. Essa pesquisa se propôs a investigar estas suspeitas. Destarte, o problema em questão foi compreender como se deu o encontro de diversas “identidades regionais” dentro de uma escola da rede municipal de ensino em Goiânia. Ao ministrar aulas de História para o agrupamento “E³”, que aborda principalmente os conteúdos de História do Brasil a História Regional, comecei a me questionar se a identidade do migrante é contemplada nos conteúdos ministrados. Que

² O conceito de (re) territorialização é da Geografia e foi desenvolvido por Rogério Haesbaert (2006). Esse conceito refere-se a forma como o indivíduo relaciona-se com o território em todas as suas esferas: econômica, política e cultural. Assim, sujeitos que são “desterritorializados” temporariamente, seja por questões políticas, econômicas ou culturais podem buscar sua (re) territorialização em outro território. Nessa perspectiva, (re) territorialização é o processo que possibilita a integração do sujeito com o espaço vivido em todas as suas dimensões.

³ Corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental 1, alunos com dez anos.

histórias são selecionadas e fazem parte do currículo oficial? Que concepção de identidade é legitimada no currículo oficial e no currículo oculto?

A pesquisa empírica se configurou pela abordagem qualitativa, e foi um estudo de caso em que utilizamos diversos instrumentos como observações, questionários, análise documental⁴ e entrevistas. As observações foram realizadas nos vários espaços da escola: sala de aula, o pátio e a sala dos professores. O foco principal da nossa observação era a relação estabelecida entre os migrantes e o espaço escolar. Os questionários foram entregues aos professores para que respondessem. Isto porque em todos os momentos em que estive na escola, os professores estavam em horário de trabalho. Elegi o questionário indireto por acreditar que seria o instrumento capaz de atender à realidade dos professores da instituição e por ser a única possibilidade da pesquisa. Optei por dialogar com professores efetivos da rede municipal de ensino e que estivessem lotados na escola há pelo menos dois anos. A escola pesquisada está localizada na periferia da região oeste da capital e por isso há uma rotatividade grande de professores. Os professores que são contratos temporários acabam não conhecendo a realidade da comunidade escolar, por isso, acreditamos que os professores efetivos há um tempo na escola conseguiriam nos auxiliar a perceber essa realidade sob o ponto de vista de quem exerce a função pedagógica. As entrevistas foram realizadas com alunos que estivessem matriculados no Ciclo II (agrupamentos D, E, F – 9, 10 e 11 anos). Primeiramente através das pastas de matrículas dos alunos fizemos o mapeamento dos alunos migrantes, a origem de cada um deles. Em seguida selecionei com o auxílio da coordenação pedagógica alunos migrantes nordestinos recém-chegados (no máximo dois anos) e migrantes mais antigos (no máximo cinco anos). Um dos objetivos foi de perceber a importância da relação espaço-tempo no processo migratório.

Em 2014, ano em que realizamos a pesquisa, estavam matriculados na escola 1.126 alunos, destes, 23.9% eram migrantes oriundos das várias regiões: norte, nordeste, sudeste e outros municípios do Estado de Goiás, mas a maioria das regiões norte e nordeste.

O primeiro capítulo apresenta a relação entre Educação, Escola e Identidade. A Educação, segundo Paro (2010), é o processo de atualização histórico-cultural que tem por objetivo possibilitar que o sujeito se aproprie da herança cultural deixada pela humanidade. A Escola é a guardiã legítima desses saberes e enquanto tal tem a

⁴Os documentos analisados foram as pastas de matrículas dos alunos com o histórico escolar e a certidão de nascimento.

responsabilidade de construir junto às novas gerações a herança histórico-cultural da humanidade. Diante da análise das tendências pedagógicas, pudemos constatar que a escola tem tanto potência de transformação quanto a potência de manutenção da realidade social. A escola participa ativamente da constituição histórica do sujeito. A forma como as escolas estão organizadas na rede municipal de ensino em Goiânia foi ponto crucial para nossa análise, haja vista, as escolas de Goiânia estarem organizadas em Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano que tem características peculiares com relação a escola seriada. Partimos do pressuposto de que a escola é o “entre-lugar”, espaço de negociação que possibilita vivências e trocas culturais. O campo das identidades surge a partir da preocupação científica e política com a diferença; logo, a identidade é marcada pela diferença. Essas diferenças são marcadas por meios simbólicos; assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Estado de Goiás caracterizou-se por receber grandes quantidades de migrantes de vários estados, sendo classificado como área de média absorção migratória (Oliveira, Ervatti e Neill, 2011). Entre os estados de onde partiram os migrantes podemos citar a Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Tocantins, Pará, Piauí e Maranhão. O interesse de migrantes pelo estado de Goiás demonstra que neste estado existem fatores de atração já que e os migrantes vêm em busca de melhores condições de vida e trabalho. Existem hierarquias de status, segundo a hegemonia socioeconômica, política e cultural do centro sul.

Cada população, ao se deslocar, traz consigo aspectos culturais próprios da sua região. Goiás como um lugar que atrai migrantes, se tornou território de encontro de várias identidades regionais, o que significa viver na fronteira cultural. A fronteira é o local onde o outro se faz presente. Esse processo não é engessado, mas é híbrido, fluido e intencional. A diversidade cultural abre a possibilidade das trocas culturais. A educação pode ser um retorno às experiências vividas, a fim de construir relações ou propor rupturas com essas experiências e ressignificá-las. Para isso é necessário um olhar atento que busque apreender as intencionalidades que perpassam os fenômenos sociais.

Considerando a função da educação e observando o aluno migrante no contexto escolar, propomos no segundo capítulo encontrar o “lugar” do migrante nos documentos oficiais. Partimos do pressuposto de que o currículo é um documento histórico, político e intencional; é um instrumento de poder que delimita o que deve ser ensinado pela educação escolar. Assim, os conteúdos que são delimitados fazem parte

de uma seleção, por isso não são neutros. Destarte fizemos uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História, das Diretrizes Curriculares Municipais e do Projeto Político Pedagógico da escola em questão. Fizemos essa análise apoiados na concepção da teoria de currículo de autores como Apple (2006), Sacristán (1998) e Silva (2002).

Já no terceiro capítulo fizemos uma verticalização do assunto. A análise dos dados foi consolidada a partir do entendimento das teorias de territorialização e desterritorialização discutidos por Haesbaert (2006). A desterritorialização precede a (re) territorialização. O fenômeno migratório é um exemplo de tentativas de (re) territorialização, pois é o fenômeno em que o sujeito perde a conexão com o território em alguma de suas esferas: social, política, econômica e/ou cultural e por isso, buscam manter essa possibilidade de conexão em outro espaço. Pudemos corroborar que os alunos, migrantes nordestinos, chegam ao espaço escolar “desterritorializados” e os efeitos dessa desterritorialização se manifestam sob vários aspectos, tanto físicos, quanto linguísticos (socioculturais). Além disso, os migrantes nordestinos são considerados portadores de defasagem de aprendizagem, elemento amplamente apontado no discurso da maioria dos professores que responderam aos questionários.

Entretanto, a pesquisa constatou que o maior desafio dos alunos migrantes refere-se à forma como as escolas da rede municipal de ensino em Goiânia estão organizadas – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Os alunos que nunca estudaram, ou que são oriundos de uma rede seriada, apresentam dificuldade em se desenvolver na nova realidade, haja vista que são matriculados por idade e, muitas vezes, estão em defasagem com relação aos seus pares, pois o seu histórico escolar não é respeitado.

A análise dos dados se confrontam demonstrando que entre o discurso proferido sobre os migrantes e a realidade: o “ciclo” (Escola de Goiânia) e a “rede seriada” (presente em todas as escolas de onde eles partiram), há um choque de situações que impedem o desenvolvimento acadêmico dos alunos. No entanto, essa realidade se mostra de outra maneira no espaço escolar: dificultando o processo de territorialização dos alunos migrantes da região nordeste em Goiânia. Acreditamos que a escola pode ser um espaço de novas territorialidades; assim, as práticas educativas podem auxiliar o processo de inserção dos alunos a realidades culturais distantes das que eles têm como referência. É preciso ajudar esses alunos a superar a defasagem de aprendizagem.

Portanto, diante da realidade observada no contexto escolar, a proposta de produto é confeccionar o “Mapa da minha vida” que apresente a origem dos alunos e dos antepassados que estão matriculados na escola. Com os dados obtidos na confecção do mapa será organizado uma feira cultural cuja temática seja a diversidade cultural presente na escola. Propomos também apresentar o resultado da pesquisa em um momento de formação continuada para professores com o objetivo refletir a respeito do migrante nordestino na Rede Municipal de Ensino em Goiânia. Acreditamos que essa reflexão pode dar visibilidade ao migrante e, dessa maneira, auxiliar os professores a desenvolverem ações que visem apropriar-se das diversas realidades encontradas no espaço escolar e, assim, caminharem na direção de outro processo, cujo objetivo principal é superar os preconceitos e desenvolver o processo de (re) territorialização desses alunos em todas as esferas possíveis.

CAPÍTULO I – ESCOLA E IDENTIDADE

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves, 2004.

Lembro-me, como se fosse hoje, da tentativa frustrada de ser matriculada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no início da década de 1990. Apesar de ter idade, não tinha a estatura adequada para ser aluna conforme a secretária da escola alegou à minha mãe quando negou a vaga na unidade escolar e solicitou que ela voltasse no ano seguinte. Fiquei muito desapontada, pois o meu objetivo maior era aprender a ler. Queria eu mesma poder ler a bíblia e recitar os versículos bíblicos solicitados pelo pastor durante os cultos. Para amenizar minha ansiedade, minha mãe brincava de “escolinha” comigo e me ensinava a desenhar números e letras. Isso era o máximo para mim. Um ano se passou e lá estava eu no meu primeiro dia de aula, em 1991. Recebi da escola todo o material que precisava para estudar: um caderno brochura, um lápis e uma borracha. Não tinha mochila, então minha mãe providenciou uma sacola plástica para que eu guardasse meus materiais. Na escola, todos pareciam gigantes e eu muito pequena. Não me lembro de falar nem interagir com os meus pares. Em silêncio, mantinha minha rotina e fazia tudo aquilo que me era determinado.

Idas e vindas, sempre mudando de residência, o itinerário era Salvador – BA / Goiânia – GO, em 2002 voltei definitivamente à Goiânia para morar e estudar. Já no primeiro ano de graduação do curso de Pedagogia, comecei a trabalhar como professora regente da segunda série do Ensino Fundamental I, em uma escola da região noroeste de Goiânia. Foi um desafio. Sem experiência, não imaginava o que teria que fazer diante dos 35 alunos que me esperavam na sala de aula. Aqueles pequenos pareciam gigantes diante da minha inexperiência. E foi através das experiências que vivi como aluna que minha identidade foi se consolidando como professora. Elegi alguns professores que tive durante a Educação Básica como “heróis” e outros como “vilões”, modelos a serem seguidos ou não. O primeiro referencial que tive foi o que vivi na escola, a metodologia que meus professores utilizavam para me ensinar. O curso de graduação em Pedagogia, proporcionou-me acesso a conhecimentos filosóficos e metodológicos extremamente importantes para a minha *práxis* pedagógica, mas naquele momento não foram cruciais para a formação da minha identidade de professora do Ensino Fundamental I.

E hoje, 2015, após doze anos exercendo a função de professora, não consigo me ver em outro lugar. As escolas nas quais passei como aluna e, posteriormente, como professora foram como asas que possibilitaram meu voo e me permitiram chegar a lugares inimagináveis. Concebo a escola como um espaço permeado por intencionalidades, bem como um lugar conflituoso de encontros e desencontros que é capaz de engaiolar pássaros, mas que, acima de tudo, tem a potência de encorajar voos.

Neste capítulo, proponho refletir algumas questões sobre a Educação, percebendo a escola como espaço legítimo onde a Educação formal é operacionalizada. Assim, apresentaremos as tendências pedagógicas que perpassam as práticas escolares com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas da escola pesquisada. Discutiremos a educação escolar entendendo-a como um dos espaços de formação identitária. Penso a educação como processo humanizador. Proponho apresentar as teorias não-críticas e as teorias críticas que permeiam o processo educativo. Em seguida, faremos um recorte sobre o sistema de ensino da Rede Municipal de Educação de Goiânia buscando entender como funciona o Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. E, por fim, apresento a escola escolhida neste universo, para observá-la e que será o *locus* de nossa pesquisa de campo.

1. Educação escolar: espaço dicotômico

O termo *educação* é polissêmico e reporta a diversas possibilidades de aplicação; usualmente é associado à ideia de ensino. Assim, as diversas práticas de ensino, institucionalizadas ou não, nas várias esferas sociais como família, instituições religiosas, grupos sociais, instituições formais de ensino, podem ser consideradas possibilidades de práticas educativas. A etimologia da palavra *educação* vem do latim *educare* significando literalmente *conduzir para fora*, ou seja, levar outrem ao que é alheio à sua constituição natural, assegurando a apropriação de conhecimentos que não são inatos no genoma humano. Assim, a educação pode ser entendida como o processo que possibilita a condução do ser humano à humanização. É através desse fenômeno, seja ele institucionalizado ou não, que as novas gerações vão se apropriar da herança cultural deixada pelas gerações anteriores.

O processo educativo, então, vê o indivíduo como um constante *vir-a-ser*, um ser de possibilidades que constrói sua essência a partir da sua relação com o outro. É no convívio social que os valores morais e culturais serão repassados para o sujeito, possibilitando que ele se reconheça como um ser histórico-cultural e que construa sua identidade a partir da interação social. Paro (2010) apresenta um conceito de educação que está atrelado a essa concepção de formação histórico-cultural. Para ele,

A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*. Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no

momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento (PARO, 2010, p. 25).

É pela via da educação nas diversas esferas sociais (familiar, religiosa, institucional, social) que o homem se torna um ser histórico-cultural, político e social. Assim o processo educativo transcende a perspectiva de repasse de ensinamentos, sucedendo o processo de constituição histórica do sujeito. Esse fenômeno não é neutro. É permeado por intencionalidades que seleciona o que é pertinente ou não à determinada cultura, sociedade ou classe social.

Destarte, a educação em todas as esferas em que ela ocorre é um processo dicotômico, pois em sua operacionalização apresenta a potência de transformação do sujeito, e conseqüentemente da sociedade, ou, pelo contrário, carrega a potência de manutenção da ordem social vigente.

A educação, nessa perspectiva, pode ser entendida, segundo Paro (2010), como exercício do poder já que os elementos histórico-culturais são selecionados e transmitidos com a intenção de que sejam perpetuados ou não nas novas gerações. Sendo assim, há a seleção de um arcabouço de ensinamentos de valores morais e concepções sociais e políticas que propiciarão a reprodução ou a ruptura com a ordem vigente. Desse modo, há intenções que perpassam qualquer projeto educativo, por mais simples e/ou informal que ele seja.

Todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados (educandos). Todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito geral, seja em estado potencial, seja em estado atual. (PARO, 2010, p. 46)

Paro (2010) propõe uma distinção entre poder atual e poder potencial. O primeiro caso refere-se ao poder em ato, já o poder potencial caracteriza-se pela possibilidade de exercício do poder. Considerando essa premissa, a relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende é conflituosa, podendo ocorrer tanto o “poder-sobre⁵” como o “poder-fazer”. O “poder-sobre” é aquele que coage, manipula e impõe

⁵Paro (2010) utiliza o termo “poder-sobre” e “poder-fazer” para designar o exercício de poder presente nas práticas educativas. O primeiro termo refere-se ao poder atual em que o sujeito será coagido a agir de determinada forma, pelas regras impostas que são seguidas de punições caso o indivíduo não aja de acordo com o que é estabelecido. Já o poder-fazer refere-se ao poder potencial, em que o sujeito será persuadido a agir de determinada forma. Persuadir carrega a possibilidade de êxito ou frustração, assim

determinados valores sociais e políticos, já o “poder-fazer” está relacionado ao exercício de persuasão, de convencimento. Aquilo que é ensinado não é dado de forma objetiva e obrigatória. Pelo contrário aquele que ensina procura estratégias e metodologias que possam convencer o sujeito a aceitá-las. Essa relação de poder se torna latente dentro das instituições formais de ensino (escolas), pois é o espaço legítimo designado pelo Estado onde se dá a aprendizagem daquilo que é considerado pertinente e válido para ser repassado para as novas gerações.

Detentora desse “poder”, a escola é um espaço que tem a possibilidade de potencializar o sujeito a conhecer e transformar a sua realidade. A Educação é o instrumento para dar voz ao indivíduo e possibilitar a sua emancipação. Torna os participantes desse processo agentes ativos que atuam na sua própria história e são capazes de dialogar e construir uma nova realidade.

A Educação pode ser pensada como exercício do poder. Sendo assim possibilita através de sua prática a manutenção e/ou a ruptura com a ordem vigente. Quando o Estado assume a responsabilidade pela Educação formal através do estabelecimento de escolas públicas, promove políticas voltadas para a democratização da educação. A configuração da escola está completamente vinculada à estrutura social para romper com determinados traços sociais e/ou para sustentar aspectos considerados relevantes para manutenção da ordem vigente.

O fenômeno educativo que acontece de forma sistematizada nas instituições de ensino fundamenta-se em conceitos referentes à sociedade, cultura e ao indivíduo. Isto é, as práticas educativas que acontecem no interior da escola vão partir desses pressupostos, nos quais estará definido, *a priori*, qual indivíduo pretende formar, a partir da cultura escolar e para a sociedade. Nessa perspectiva, a educação é um retorno às experiências vividas a fim de construir relações ou propor reflexões à sociedade. Sendo assim parte de uma intenção que tem um fim específico e, enquanto tal, precisa ser pensado em uma perspectiva que procure compreender as relações humanas, abrangendo sua dimensão intencional.

A escola é o espaço legítimo onde ocorre essa “atualização histórico-cultural” (PARO, 2010, p. 25). Assim, não se pode pensar a escola como um espaço neutro e desinteressado, haja vista que é a instituição responsável pela educação formal das novas gerações, por meio do saber escolar, segundo Libâneo (1985),

não há uma imposição baseada na coação, antes existe a tentativa de convencer de forma democrática os sujeitos envolvidos no processo educativo.

O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (LIBÂNEO, 1985, p. 12 e 13).

A escola, detentora e articuladora desses saberes, não deve ficar em uma redoma de vidro, “protegida” das interferências socioeconômicas, antes suas bases estão fincadas na realidade econômico-social em que a sociedade está inserida e que muitas vezes beneficia apenas uma parcela da sociedade. Uma sociedade estratificada pode gerar uma escola estratificada.

Preparar o sujeito desde a infância para se reconhecer e entender a cidadania em um Estado “democrático” tornou-se ponto crucial para o desenvolvimento da sociedade. A escola pode se tornar um espaço onde essa modelagem é efetivamente possível. Nessa perspectiva, o espaço escolar omite a possibilidade de ruptura e indivíduos de diferentes culturas são passíveis de serem massificados e homogeneizados a partir da cultura da classe dominante e, por meio das regras, dos valores, dos conteúdos ensinados, dos horários e das relações instauradas na instituição, o indivíduo adquire a característica que o sistema exige.

O modo como concebemos a educação institucional interfere diretamente na forma como as práticas educativas serão operacionalizadas. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem está vinculado às concepções filosóficas que permeiam a educação. Considerando a dicotomia existente na educação escolar presente na relação entre potência de transformação e potência de manutenção, se torna crucial resgatar as teorias educacionais a fim de compreendermos quais concepções permeiam as práticas da educação escolar. Saviani (2007) dividiu as teorias educacionais em dois grandes grupos: as teorias não críticas⁶ e as teorias crítico-reprodutivistas. Essa classificação toma como critério o teor de criticidade que cada teoria compreende o processo educativo. Veremos a seguir as concepções que permeiam as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas da educação.

As teorias não críticas são aquelas que entendem o processo educativo como “um instrumento de equalização social, portanto, superação da marginalidade.”

⁶Essa temática também é discutida por Libâneo (1985) e ele nomeia de forma diferente esses dois grupos, as teorias não críticas ele denominou de tendência liberal e as teorias crítico-reprodutivistas ele denominou de tendência progressista.

(SAVIANI, 2007, p. 3). O fundamento dessas teorias baseia-se na perspectiva de que a educação é um processo neutro e que não sofre interferência do meio econômico-social em que está inserida. Fazem parte das teorias não críticas: a concepção tradicional de educação, a escola nova⁷ e a concepção tecnicista da educação. Essas abordagens compreendem que a educação tem uma missão redentora, pois é capaz de resolver os problemas sociais. Assim, a escola é um espaço onde todos têm igualdade de oportunidades e isso é capaz de eliminar as desigualdades sociais, sexuais e étnicas, de modo a colocar as minorias na mesma posição das classes mais favorecidas.

A concepção tradicional foi predominante no Brasil até final do século XIX, entretanto, temos influência dessa concepção durante o século XX. Nessa abordagem, o processo educativo é visto como uma simples transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor é a figura principal, pois é o único detentor do conhecimento e os alunos são receptores desse saber. Todo o processo se resume nisso. O saber do professor é incontestável e os alunos são como folhas de papéis em branco a serem preenchidas. Qualquer fracasso nesse processo remete à figura do aluno.

Freire (1987) denunciou a concepção tradicional de educação. Em suas obras ele criticou esse modelo e o denominou como “*concepção bancária da educação*”, na qual o professor detém o conhecimento e tem a função de transmitir os saberes construídos ao longo da história aos alunos. Nessa concepção, o saber já está determinado e aparece como verdade absoluta, imutável, estática. O saber é desvinculado da vida e da experiência do educando e a qualidade do processo educativo está em “encher” o educando de conteúdos e, depois, medir a capacidade dele de entendimento por meio das notas. O “processo” ensino-aprendizagem se dá de forma mecânica, e o professor, como agente do saber, é o único responsável por essa transmissão.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1987, p.57).

A educação, na concepção tradicional, não é significativa para o aluno, pois não considera a cultura e a carga de conhecimentos que o educando traz de casa e que são construídos a partir do convívio e da relação com o grupo social ao qual pertence.

⁷ Esse movimento também é conhecido como pedagogia nova ou movimento escolanovista.

Dessa forma, ele não se constitui sujeito do processo, mas, passivamente, é cheio e preenchido por informações que são selecionadas por determinado grupo e, intencionalmente, excluem os que não se adequam ao sistema vigente. “Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.58). A essência da educação na concepção bancária está na formação de indivíduos passivos que se submetam e aceitem a realidade imposta.

O ato de transmitir informações, valores e, até mesmo, uma visão de mundo não é um ato neutro, antes intencional e político. Com essa afirmação, não temos o objetivo de colocar os educadores em uma posição de “vilões” dessa prática educativa, pois, muitas vezes, esta é fruto de uma má-formação e de uma atuação mecânica que não pressupõe uma reflexão crítica sobre a própria prática. Segundo Paulo Freire (1987, p. 67)

É que, envolvidos pelo clima gerador da concepção “bancária” e sofrendo sua influencia, não chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora. Paradoxalmente, então, usam um mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador.

Assim, os educadores que, na maioria das vezes, pertencem à classe popular, não se percebem como agentes transformadores, não veem que foram “domesticados⁸” e que em sua prática prescrevem as determinações da classe dominante para a educação escolar.

Atrelada a essa concepção, a escola exerce a potência de manutenção da ordem vigente e o educando é passivo nesse processo. É manipulado e coagido a aceitar o que está sendo imposto. A concepção tradicional de educação escolar é considerada superada, entretanto ela deixou sua herança nas práticas educativas. A escola ainda impõe saberes que muitas vezes estão distantes da realidade dos educandos e, em algumas práticas educativas, o professor é o único que tem voz dentro da sala de aula. Aliados aos diversos fatores sociais, econômicos, institucionais e sistêmicos que influenciam diretamente nas relações que se constituem no espaço escolar, há ainda o fracasso e a evasão escolar.

⁸Termo utilizado por Freire (1987) para enfatizar a passividade diante da imposição da ideologia dominante.

O oposto disso, ou seja, a superação de práticas que têm suas raízes fincadas na concepção tradicional de educação escolar se perfaz sob uma ótica que desconfie daquilo que é imposto. Dessa forma, o “poder-sobre” é substituído pelo “poder-fazer”. Assim, o educando se torna sujeito histórico e ativo no processo educativo. Ganhando voz, as suas experiências e vivências são valorizadas e são consideradas ponto de partida e fio condutor para aquilo que vai ser ensinado. O professor é mediador entre o saber e o aluno. O conhecimento não é medido, mas avaliado continuamente e este é visto como um instrumento que auxilia o professor a diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos e, dessa forma, ele pode avaliar a sua própria prática e as metodologias que são utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Nova foi um movimento filosófico e metodológico que se fundamentou no tripé: teoria, novas metodologias e vivências práticas. Assim, passou a agregar às discussões da educação e da prática pedagógica conhecimentos de outras áreas científicas, como, por exemplo, a biologia, a medicina, a psicologia, influenciando na proposta de metodologias que estavam ligadas à apropriação do conhecimento por meio da prática, cuja metodologia estava voltada ao “aprender a aprender”. A execução dessa nova proposta se deu por meio de experiências isoladas, na última década do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, mas que promoveram uma revolução nas discussões sobre a Educação na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

Na Europa, teve como principais representantes Ovide Decroly⁹ que propôs uma metodologia voltada para os centros de interesse. Em sua proposta, Decroly pretendia interligar os conteúdos da escola tradicional de forma interdisciplinar¹⁰ de maneira que “(...) se ligassem uns aos outros através de laços lógicos ou psicológicos, apoiando-se e completando-se mutuamente” (Di Giorgi, 1992, p.31).

Maria Montessori¹¹ também foi uma grande representante dos ideais escolanovistas. Ela criou um método baseado em jogos que buscava respeitar as características da infância, dentre elas, a ludicidade. Criou alguns jogos para o ensino da matemática e a alfabetização que até hoje são utilizados como metodologias de ensino.

⁹Médico belga que se dedicou ao trabalho com crianças deficientes mentais fazendo uma relação entre medicina e educação.

¹⁰Decroly não utilizou esse termo, mas a sua proposta dos centros de interesse é o embrião do que hoje chamamos de interdisciplinaridade.

¹¹Médica italiana que desenvolveu seu trabalho com crianças excepcionais e propôs metodologias educacionais voltadas a atividades lúdicas e a um ambiente condizente a fase da infância.

Nos Estados Unidos, o seu principal representante foi John Dewey¹². Segundo Di Giorgi (1992, p.24), seu principal legado foi sistematizar uma metodologia baseada em atividades que estivessem no campo de interesse dos educandos, nos problemas que são suscitados pelas atividades, que são colocados de acordo com níveis de dificuldades, na coleta de dados que buscam resolver as situações-problemas, nas hipóteses que são levantadas a partir da coleta de dados e, por fim, na experimentação, que é uma forma de colocar à prova as hipóteses que foram formuladas.

Através da metodologia proposta por John Dewey, vemos que a base metodológica da pedagogia nova baseia-se na atuação dos alunos diante das vivências propostas nas instituições de ensino. Os holofotes do processo educativo estão voltados para o aluno, que de forma autônoma deve conduzir a sua aprendizagem. O empenho do educando é que definirá o seu sucesso ou fracasso na escola. É necessário que o ambiente escolar propicie e instigue essa aprendizagem.

De acordo com Di Giorgi (1992), as experiências escolanovistas foram executadas primeiramente em internatos situados no campo. Havia uma ligação estreita entre o ensino teórico e o conhecimento prático, assim o ambiente de aprendizado tornou-se ferramenta importante para o desenvolvimento e o sucesso da educação. As características fundamentais da infância passaram a ser valorizadas. Desse modo jogos, brincadeiras e diversas atividades lúdicas passaram a fazer parte das metodologias de ensino.

A educação, nessa perspectiva, deve objetivar a autonomia intelectual do educando, capacitando-o a resolver as situações problemáticas que a vida oferece. Preocupava-se com a formação para a democracia contribuindo para a constituição de uma ordem social harmônica e organizada, na qual seus membros se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade. A escola deve partir do interesse do aluno constituindo-se num ambiente estimulador, capaz de mobilizar o interesse do aluno pelo que é proposto. O professor, nessa perspectiva, é o facilitador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno é ativo e o centro do processo educativo.

A proposta escolanovista buscava romper com vários aspectos da perspectiva tradicional de educação, inclusive no que diz respeito ao papel do professor, com a descentralização do ensino. O ensino e a aprendizagem dependem agora muito mais do educando que do professor. A criança passa a ser sujeito do processo educativo

¹²Filósofo pragmatista norte-americano que sistematizou as concepções filosóficas e metodológicas do escolanovismo.

e isso colocava em xeque toda a proposta pedagógica da concepção tradicional de educação e tem como base a valorização das diferenças individuais. Na concepção tradicional de educação, um dos objetivos da escola era “homogeneizar” os educandos, enquanto no escolanovismo há uma tendência de direcionar o ensino e as metodologias de acordo com a especificidade de cada educando. Segundo Di Giorgi (1992, p.25)

Para a Pedagogia Nova, são normais as diferenças entre os indivíduos, não apenas as diferenças de cor, raça, religião, mas também as diferenças quanto à capacidade cognitiva, quanto à participação no saber. Por isso, é uma pedagogia que defende um tratamento diferenciado para indivíduos diferentes; tratamento diferenciado não para diminuir as diferenças, mas por aceitá-las como naturais.

A educação, nessa concepção passa a valorizar as diferenças. Essa perspectiva concebe que cada indivíduo tem aptidões diferentes e tempo de aprendizagem diferenciado. O papel do professor então seria montar planos de ensino que atendessem a cada um individualmente. Por isso, tornou-se crucial a inserção das teorias da psicologia nas práticas pedagógicas.

Temos na proposta da pedagogia nova grandes avanços em relação ao processo de ensino-aprendizagem, dentre eles a forma como os educandos são considerados sujeitos participantes do processo educativo; ele passa a ser o centro, passa a ter voz e é participante das metodologias propostas. Neste caso, temos uma educação que procura vincular a realidade histórico-cultural do educando com as práticas educativas. Outro avanço é o respeito que foi estabelecido às especificidades individuais.

Apesar desses avanços, o movimento escolanovista, segundo Saviani (2007, p.11), “apresentava sinais visíveis de exaustão”. Recebeu grandes críticas e não houve possibilidade de ser implantada em larga escala, ficando restrita a escolas experimentais. A proposta corroborava para uma escola neutra, colocando as instituições de ensino em uma redoma de vidro e se distanciando dos problemas sociais. Fica claro que o movimento deixou como herança algumas concepções e metodologias que, de certa forma, estremeceram as bases da perspectiva tradicional de educação e deixou um legado que permeou outras concepções filosóficas ao longo da história da educação.

Uma das críticas à escola nova se circunscreve sob a perspectiva de que ela não apresenta uma pedagogia voltada aos interesses das classes populares. Não há uma

preocupação com a transformação social; pelo contrário, o aluno é conduzido a aceitar a ordem vigente e resolver os problemas que aparecem no decorrer da sua história de forma harmônica. Há uma preocupação exacerbada com a metodologia. Assim, “a ideia é que o conteúdo pouco importa: qualquer um serve, desde que sirva para uma atividade que ajuda o aluno a aprender a aprender” (DI GIORGI, 1992, p. 47).

O cerne da proposta da Escola Nova surgiu a partir do aprimoramento metodológico, por isso viu a necessidade de investimentos na estrutura escolar, de forma que esse espaço deveria ser composto por laboratórios, ateliês, poucos alunos por sala, materiais de pesquisa. Toda essa mudança aconteceu para que a proposta viesse beneficiar o ensino de determinadas camadas sociais e acabasse influenciando a filosofia das escolas públicas, mas não houve investimentos que pudessem adequar a proposta da pedagogia nova à estrutura das escolas.

Temos de um lado a concepção tradicional da educação que passou a ser vista como detentora de todas as deficiências educacionais; por outro lado, a pedagogia nova que concentrou propostas aceitáveis e inovadoras, mas “impossíveis” de serem colocadas em prática. E, nesse conflito, outra concepção teórica se constrói, no âmbito dos debates educacionais, a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista predominou na educação brasileira a partir da década de 1970, sua proposta pretendia importar a eficiência das fábricas para as instituições de ensino. Assim o foco do processo educativo não seria mais o professor ou o aluno, mas as técnicas utilizadas pelo professor. O fracasso escolar era resultado da não apropriação das técnicas ensinadas na escola e que seriam úteis à vida ocupacional adulta. Nesse período houve uma burocratização da educação. O estabelecimento de técnicas, métodos e programas de ensino estava restrito aos especialistas da educação e o professor, nessa abordagem, seria o técnico que aplicaria o programa previsto. Segundo Libâneo (1985, p.30), “O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto”. O professor não tem autonomia para exercer sua função, antes segue um roteiro com expectativas de aprendizagem pré-definidas, sendo estas muitas vezes distantes do contexto sociocultural no qual os alunos estavam inseridos. A relação professor-aluno é apenas técnica, cujo objetivo é “garantir a eficácia da transmissão técnica do conhecimento” (LIBÂNEO, 1985, p.30).

Na perspectiva tecnicista, a educação escolar deve ser planejada, controlada e avaliada cientificamente. Sua função é produzir mudanças comportamentais permanentes e socialmente desejáveis, seja pela manutenção da ordem social, formando

assim indivíduos eficientes, seja pela instauração de novos padrões que estejam aliados ao interesse das classes dominantes. A escola se torna um espaço de “modelagem do comportamento humano”, de forma que, através de técnicas específicas, se alcancem as mudanças sociais pretendidas para os alunos. Os conteúdos são verdades absolutas, imutáveis, inquestionáveis extraídos da ciência objetiva. O segredo do sucesso no processo educativo está nas técnicas utilizadas, pois são elas que irão definir o papel do professor e do aluno. Nessa perspectiva, o professor é apenas o sujeito que vai aplicar os planos de ensino que são impostos de “cima para baixo”.

A proposta tecnicista se fundamentava nos moldes metodológicos e procedimentos emergentes no sistema industrial brasileiro. Ela sofreu grande influência da teoria norte-americana, porque a preocupação com a tendência pedagógica esteve aliada à formação de um novo contexto econômico e sociocultural - a industrialização do país. Havia necessidade de se formar mão de obra trabalhadora que atendessem a nova demanda de organização social do trabalho.

Apresento essas concepções para compreendermos que as práticas educativas são frutos de uma construção histórica e que cada uma das tendências pedagógicas expostas deixou marcas que são refletidas no processo de ensino-aprendizagem. Os professores de hoje passaram por escolas que eram influenciadas por algum aspecto dessas tendências. Convém refletir até que ponto essa experiência vivida durante a educação básica, enquanto aluno, pode influenciar na prática, enquanto profissional. Cada tendência é perpassada por concepções de homem, de sociedade e de educação que visam à manutenção da ordem vigente, assim a potência das escolas que são direcionadas por essas abordagens está voltada para atender os anseios da classe dominante. Não há práticas que visem à transformação do sujeito enquanto agente social, mas de que o sujeito possa se adequar à sociedade em que vive.

Pesquisar o migrante no contexto escolar alude à relação e ao posicionamento da escola com as identidades regionais que são diferentes do que é proposto no cenário educacional goiano. A forma como o aluno migrante se integra e é integrado à escola pesquisada está diretamente ligado às concepções educacionais que partem das tendências pedagógicas apresentadas. Isso refere-se à prática pedagógica e também às políticas de ensino que perpassam os documentos oficiais que são diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo se faz necessário reportarmos ao desenvolvimento das tendências crítico-reprodutivistas a fim de compreendermos as concepções que são

perpassadas pela ideia de que a educação escolar não é neutra, antes pode ser influenciada por agentes externos. As concepções que compõem o grupo de teorias crítico-reprodutivistas têm em comum a percepção de que a relação escola/sociedade é uma via de mão dupla, da mesma forma que a escola pode exercer influência sobre a sociedade. O contrário também ocorre porque a sociedade exerce influência sobre a escola. Assim, as instituições de ensino não estão ilhadas e, muitas vezes, reproduzem as relações sociais comuns de uma sociedade estratificada. Nessa perspectiva, a escola é vista como um espaço conflituoso que beneficia determinado grupo social em detrimento de outro. Saviani (2007, p.16) divide esse grupo em três concepções: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica é predominante no Brasil a partir da década de 1980. Fundamenta-se na perspectiva de que o sistema de ensino, seja ele institucionalizado ou não, é permeado por relações de poder na medida em que impõe significações arbitrárias de forma legítima. Essas significações são geradas em uma cultura arbitrária e são impostas por meio da inculcação, são cultivados como saberes objetivos e neutros e passados de geração em geração de forma tácita. Essa teoria foi desenvolvida no livro *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1992).

As relações de poder, segundo Paro (2010, p.33), podem ser caracterizadas de duas formas: “o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento de outros.” Temos então no sistema de ensino o poder de determinar comportamentos a partir da relação de objetividade que é alicerçada nas instituições de ensino. Isso acontece de forma dissimulada e é caracterizado por Bourdieu & Passeron (1992) como uma violência simbólica. Assim, “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1992, p.20).

Os saberes e valores morais que são ensinados através da rotina das instituições de ensino corroboram hábitos eleitos pelas classes dominantes. Isso acontece pela via da inculcação de um arbitrário cultural. O currículo, as metodologias, as regras e os valores são entendidos de forma objetiva e tacitamente naturalizados dentro das instituições de ensino, como apresenta Bourdieu (1992),

É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre-assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e, com isso, “naturalizar” as relações significantes que são o produto da história (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p.23).

O arcabouço cultural a ser transmitido às novas gerações está ligado às culturas que se pretendem preservar. O fato é que há uma seleção arbitrária, que é tratada como legítima e que, por meio de condições sociais de exercício da autoridade pedagógica, se naturaliza através do trabalho pedagógico. Isso significa que os sujeitos inseridos no trabalho pedagógico muitas vezes não se dão conta do teor “violento” presente nas práticas educativas, considerando o “sempre-assim” que reproduz as relações de forma prescritiva. Isso legitima as práticas que acontecem no interior da escola, por meio da inculcação e da eternização do arbitrário cultural, além de auxiliar na produção de um *hábitus* que passa a ser comum a determinado grupo social de acordo com as intencionalidades presentes nas determinações políticas e econômicas de determinada sociedade.

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a AuP¹³, isto é, uma delegação de autoridade [...], a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo [...], a AP¹⁴ implica o **trabalho pedagógico** (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um **hábitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 43 e 44).

O cerne do trabalho pedagógico está na inculcação de um arbitrário cultural constante e durável que favoreça a apropriação de um capital cultural que auxilia na construção de um *hábitus*¹⁵. O conceito *hábitus* então seria a base que nos ajuda a compreender a mediação presente nas contingências sociais exteriores e a subjetividade do sujeito.

Esse processo de inculcação, que se dá por meio da ritualização de práticas, da criação de rotinas que possibilitam a apropriação de determinados valores, a seleção

¹³AuP: Autoridade Pedagógica.

¹⁴AP: Ação Pedagógica.

¹⁵Nessa perspectiva, não existe mais o antagonismo presente na lógica indivíduo e sociedade. Há uma troca entre a objetividade e a subjetividade. Assim o conceito de *hábitus* é compreendido como um sistema de esquemas individuais, mas que são construídos socialmente de forma fluída e transponível.

de conteúdos e o estabelecimento de expectativas de aprendizagem, se constitui por meio da autoridade pedagógica construída socialmente nas instituições de ensino. Isso é caracterizado como uma violência simbólica, por sua arbitrariedade e por privilegiar determinados grupos sociais.

O processo educativo, então, age na tentativa de possibilitar a construção de *hábitus* que seja durável e que relacione interesses sociais e políticos a comportamentos individuais.

Saviani (2007) evidencia que a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica limita a possibilidade de ruptura como a ordem vigente, tendo em vista que considera a escola como instrumento de reprodução social. Entretanto, essa teoria nos ajuda a compreender um dos papéis da escola e nos aponta para a necessidade do sistema de ensino transcender esse papel reprodutor.

É necessário desnaturalizar a função social da escola. Suas relações não são objetivas. A escola tem um papel político e intencional que carrega possibilidades de ruptura e transformação social na medida em que percebe as condições de violência simbólica a que submetem sua clientela. Convém pensar que o processo educativo nos termos de Rubem Alves (2004) engaiola, mas também é capaz de “encorajar voos”.

Outra concepção apresentada por Saviani (2007) faz referência a Teoria da Escola Como Aparelho Ideológico do Estado, foi predominante no Brasil no final da década de 1980. Essa abordagem foi desenvolvida por Louis Althusser (1985) na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Ao analisar que “a condição última da produção é a reprodução das condições de produção” (Althusser, 1985:53), ele identificou no Estado os Aparelhos Repressivos (o governo, o exército, a polícia, os tribunais) e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). As instituições de ensino, segundo Althusser (1985), fazem parte dos aparelhos ideológicos do Estado.

Temos uma distinção importante entre os aparelhos ideológicos do estado (AIE) e os aparelhos repressivos. Distinguem-se pelo uso ou não da violência. Os Aparelhos Repressivos tem autorização do Estado para usar a violência caso seja necessário, enquanto os Aparelhos Ideológicos do Estado só agem através da inculcação de ideologias. Nessa perspectiva, temos uma violência velada, que se dá por meio de imposição de valores e cultura. Os sujeitos serão convencidos a aceitar a ordem social vigente. A escola exerce sua função de AIE da seguinte forma:

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as ‘regras’ do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, de definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a ‘falar bem o idioma’, a ‘redigir bem’, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber ‘dar ordens’, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc (ALTHUSSER, 1985, p.58).

Nessa perspectiva, a escola age inculcando no sujeito desde a infância e, por anos a fio, a ideologia da classe dominante e, assim, vão alocando o indivíduo na função social que deve ocupar e, de acordo com os interesses econômicos do Estado, de explorador ou de explorado. Ou seja, a base econômica vai influenciar diretamente nas relações pedagógicas. As instituições de ensino é que vão preparar o indivíduo para a vida ocupacional adulta, e são as perspectivas do mercado de trabalho que vão ditar os moldes que o futuro trabalhador deve ter.

Mais uma vez as relações escolares são naturalizadas, e acredita-se na possibilidade da neutralidade das práticas pedagógicas. Isso garante a submissão à ideologia da classe dominante e a manutenção da ordem vigente. A escola como aparelho ideológico do estado tem por objetivo reproduzir as relações de exploração capitalista. Os alunos vão sendo formados de maneira alienada e aprendendo as técnicas necessárias para sua inserção no mercado de trabalho. Essa abordagem não descaracteriza o espaço conflituoso em que se configuram as instituições de ensino, mas denuncia o poder arbitrário da classe dominante. Nessa abordagem teórica, vemos que as instituições públicas não tem possibilidade de fugir da função de AIE; logo, é um espaço de tensões e conflitos.

Saviani (2007) apresenta a Teoria da Escola Dualista desenvolvida por C. Baudelot e R. Establet, exposta no livro *L'École Capitaliste em France* (1971). Segundo essa teoria, apesar da aparência homogênea e unificada da escola, ela é dicotômica, permeada pela dualidade presente na sociedade estratificada, própria da sociedade capitalista. Esse sistema econômico é baseado em duas classes fundamentais: burguesia e o proletariado.

Baseada nessa premissa, o sistema de ensino se divide em dois: o que é organizado e proposto para a burguesia e aquele que é, de certa forma, imposto ao proletariado. Assim, temos uma formação geral, acadêmica, endereçada àqueles que

pretendem cursar o ensino superior e outra formação primária, de cunho profissionalizante.

Essa realidade é segregadora e excludente, pois a uns possibilita condições de acesso ao curso superior, enquanto às classes subalternas são submetidas a formações aligeiradas e voltadas para a formação profissional e que atenda a demanda do mercado de trabalho. Essa concepção, assim como a perspectiva de Althusser, concebe a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, cuja função prioritária é “(...) formação de força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.” (Saviani, 2007:26). E isso não significa que a escola está omissa ou indiferente aos problemas sociais, mas ela é fruto da lógica do capital. A transformação do sistema educativo exigiria uma revolução social e uma transformação interior, ou seja, uma mudança do sistema econômico. Isso significa que:

(...) as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade. (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

Nas palavras do Mézáros, não adianta a elaboração de políticas educacionais, sejam elas em projetos de leis, ou propostas curriculares que visem à emancipação social se a lógica que rege a sociedade permaneça de acordo com o modelo capitalista.

As concepções crítico-reprodutivistas possibilitaram um novo olhar sobre a escola, pois esta deixou de ser intocável e passou a ser instrumento principal de transformação e emancipação social ou de reprodução das relações capitalistas de produção. A utopia de uma escola neutra e desvinculada dos interesses sociais cedeu lugar a concepções críticas que colocaram a escola a serviço do sistema econômico de determinada sociedade. A interpretação dessas concepções pode ser considerada uma via de mão dupla. Por um lado pode desmotivar os profissionais da educação a acreditarem na possibilidade de transformação social pela via da educação; por outro lado, pode levar a uma compreensão crítica que veja a escola como o único meio de emancipação social.

Diante do exposto, vemos que a escola sempre esteve intrinsecamente ligada à estrutura social. Esta serve aos interesses de uma parcela da sociedade, reproduzindo as relações que acontecem fora dela e impondo valores. Logo, a escola não é espaço

neutro onde o saber é ensinado sem intenções, pois, através do currículo e da metodologia utilizada, excluirá os que não se adequarem e “promoverá” aqueles que possuem “capacidade intelectual”.

A função da escola legitimada na sociedade capitalista é, então, para alguns, a preparação de mão de obra e, para outros, a ascensão social. A lógica da educação escolar na sociedade capitalista é excludente e não pensa no educando como um sujeito de possibilidades. Assim, esses valores ensinados na escola, a princípio, acontecem de forma conflituosa, mas com o tempo são internalizados e aceitos. Nessa perspectiva, a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades do educando tornam-se “chavões” de discursos ideológicos que, na realidade, se processam com o objetivo de conservar a sociedade atual.

As teorias não críticas e crítico-reprodutivistas nos mostram a dicotomia presente na educação escolar, ora vista e entendida como espaço neutro com potência de manutenção da ordem vigente, ora concebida como instituição detentora de potência transformadora, mas que muitas vezes está destinada aos interesses do Estado. As concepções não críticas e críticas apresentadas nas tendências pedagógicas não conseguem resolver o problema presente na dicotomia manutenção *versus* transformação que perpassam as práticas escolares. Diante disso, proponho pensar a educação sob outro paradigma, a saber, a abordagem fenomenológica. Não tenho a intenção de apresentar a fenomenologia como solução para todos os problemas presentes no contexto escolar, mas acredito que o olhar apreensivo proposto pela fenomenologia possibilita que o sujeito seja visto a partir de suas intencionalidades, como uma consciência que intenciona. Isso significa dar voz ao fenômeno educativo. O próximo tópico trata sobre a fenomenologia em diálogo com a educação e como a fenomenologia pode nos ajudar a compreender os migrantes nordestinos no contexto escolar.

2. Possíveis diálogos entre fenomenologia e educação

A Fenomenologia entendida como uma corrente filosófica com um método próprio foi sistematizada por Edmund Husserl¹⁶ (1859-1938), no final do século XIX.

¹⁶O desenvolvimento da filosofia e metodologia fenomenológica foi desenvolvido em várias obras; aqui recorreremos a “Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica” (Husserl, 2006).

Na abordagem husserliana, a fenomenologia busca fundamentar as ciências humanas, cujo tema principal é a vida na complexidade humana, enquanto relação com o outro, uma vida criadora e intencional em uma perspectiva que busca superar as relações de causalidade entre o ser e o outro, a fim de compreender o fenômeno enquanto correlato de uma consciência. Husserl (2006) diferencia a orientação natural da orientação fenomenológica. Esta exige uma postura que esteja estruturada por meio de reduções fenomenológicas para a compreensão dos correlatos da consciência. Assim a fenomenologia apresenta três categorias importantes para a reflexão e a prática fenomenológica: a redução fenomenológica ou *epoché*, a redução eidética e a intencionalidade da consciência.

A apreensão dos conceitos referentes à orientação natural e orientação fenomenológica é precípua para compreendermos a forma como a fenomenologia abrange as vivências da consciência. Husserl (2006) chama de orientação natural a concepção do senso comum. Segundo ele, “o conhecimento natural começa pela experiência e permanece na experiência” (HUSSERL, 2006, p.34). Logo, o mundo circundante que é experienciado pelo ouvir, pelo ver, pelo tocar e pelo sentir mediante diferentes modos de percepção da realidade. O mundo circundante está “*a disposição*” e é visto de forma superficial. Os acontecimentos da vida são vistos de forma objetiva, como se fossem realidades cristalizadas e sem possibilidade de transformação.

A consciência (ingênua) vê os objetos como sendo exteriores e reais, ou seja, a orientação natural “parte de uma objetividade dada, sem questioná-la” sem a busca por uma reflexão crítica (ZILLES, 1996, p.36). Na atitude natural, a verdade é aquela que é mais bem adequada à determinada realidade ou representação dessa realidade. Essa percepção imediata é mais cômoda, pois não exige do sujeito uma análise reflexiva que busque a compreensão ampla do processo e não concebe a correlação existente entre sujeito e objeto, entre homem e mundo. Nessa perspectiva, o sujeito não age, não intervém na realidade, já que a relação existente é de causalidade, restringindo o conhecimento à percepção de causa e efeito presente nos fenômenos.

A orientação fenomenológica transcende a orientação natural partindo da volta “às coisas mesmas” para compreender as vivências da consciência a fim de perceber os sentidos do fenômeno. Segundo Bueno (2003, p.24), “a atitude fenomenológica parte do questionamento da objetividade e relaciona a vivência em que se dá (...)”. Esta parte da orientação natural, isto é, do mundo da vida, tornando-se “fundamento e fio condutor” (ZILLES, 1996, p.42 e 43) da ciência, na qual a vida

humana com toda sua complexidade a fundamenta e a conduz. Na atitude fenomenológica, a verdade está no desocultamento da essência¹⁷, ou seja, busca captar a essência dos fenômenos. Nessa perspectiva, “as essências são as maneiras características do aparecer dos fenômenos” (ZILLES, 1996, p.19), logo a essência é imanente ao fenômeno e não é abstraída a partir de comparações de fatos. Então, essa atitude é para a vida e pela vida, na qual o humano é o centro da compreensão. O “passo a passo” da orientação fenomenológica se configura pela modificação radical da orientação natural. Perfaz-se através de um método de reduções fenomenológicas.

O conceito de atitude natural e atitude fenomenológica são importantes para a análise da pesquisa empírica, através das observações, entrevistas e questionários buscaremos perceber se a prática dos professores com relação a alunos migrantes está pautada numa atitude natural ou atitude fenomenológica. Qual a postura dos professores diante da percepção dos conflitos culturais existentes dentro do espaço escolar? Tais conflitos são vistos de forma natural? Há uma postura reflexiva que busca compreender a intencionalidade que perpassa tais fenômenos? Retomaremos esses questionamentos no terceiro capítulo.

A redução fenomenológica ou *epoché* consiste na suspensão de pré-conceitos a fim de apreender o fenômeno, evitando que as ideias pré-formadas influenciem o entendimento do fenômeno. Seria colocar entre parênteses a realidade que é concebida na orientação natural. Consiste ainda em olhar a realidade sem os rótulos corriqueiros e os mitos do senso comum. O fenômeno humano tem vida, é intencional, logo não é preciso recorrer a concepções que são inerentes a um contexto histórico-cultural específico, basta estar à volta “às coisas mesmas”, já que o fenômeno é anterior a qualquer concepção teórica.

Tiro, pois, de circuito todas as ciências que se referem a esse mundo natural, por mais firmemente estabelecidas que sejam para mim, por mais que as admire, por mínimas que sejam as objeções que pense lhes fazer: eu não faço absolutamente uso algum de suas validades. Não me aproprio de uma única preposição sequer delas, mesmo que de inteira evidência, nenhuma é aceita por mim, nenhuma me fornece um alicerce – enquanto, note-se bem, for entendida tal como nessas ciências, como uma verdade sobre realidades deste mundo. Só posso admiti-la depois de lhe conferir parênteses (HUSSERL, 2006. p.81).

¹⁷Husserl (2006:35/36) designa essência como aquilo que se encontra no ser próprio de um indivíduo como o que ele é. Mas cada um desses ‘o quê’ ele é, pode ser ‘*posto em ideia*’. A intuição empírica ou individual pode ser convertida em *visão de essência (ideação)* – possibilidade que também não deve ser entendida como possibilidade empírica, mas como possibilidade de essência. O apreendido intuitivamente é então a essência *pura* correspondente ou eidos, seja este a categoria suprema, seja uma particularização dela, daí descendo até a plena concreção.

Essa operação permite recortar o fenômeno de um contexto amplo, focalizar as operações realizadas pela consciência, o que implica em dar voz ao fenômeno e, depois, contextualizar o fenômeno apreendido. Com esse movimento, percebemos a relação noético-noemática, em que a consciência só existe para um objeto e vice-versa, permitindo uma compreensão ampla.

A *epoché* nos permite perceber a correlação presente nos fenômenos sem traduzir como efeito de causalidade, ultrapassando a leitura superficial, a fim de compreender a essência intencional que anima os fenômenos humanos. Para a fenomenologia, só através da volta “às coisas mesmas” podemos chegar à essência dos fenômenos, e só através da redução fenomenológica podemos apreender a “coisa-em-si”.

Só na volta “às coisas mesmas” o filósofo encontrará a realidade de maneira plenamente originária e com evidência plena. Portanto, a fenomenologia não se propõe a estudar puramente o ser, mas o ser tal como é enquanto se apresenta à consciência como fenômeno. (ZILLES, 1996, p.18)

Isso pressupõe um olhar voltado para o fenômeno tal como se manifesta à consciência. Esse olhar permite uma leitura ampla, na qual será apreendida a relação “noéma” (conteúdo de uma consciência) e “noésis” (consciência de). Essa relação é dialética, já que o objeto só existe para uma consciência que o intenciona. Como foi citado, através da redução é possível captar a evidência plena ou evidência apodítica que, para a fenomenologia, é a ausência total de dúvidas. Quando há esse alcance, o efeito da *epoché* é a vivência pura, que vem antes de qualquer análise; basta descrever os aspectos essenciais do fenômeno.

A redução eidética é a fase da descrição dos dados significativos na qual o olhar da consciência volta-se para a “coisa em si”, a fim de apreender sua essência. Segundo Bueno (2003, p.28), “a redução eidética seria uma análise descritiva das vivências da consciência, da relação com o mundo”.

Um dos requisitos para a redução eidética é a *epoché*. Na fase da descrição, é essencial que o fenômeno seja visto de forma pura, sem a influência de qualquer tipo de concepção. Nesse momento, o pesquisador deve tentar apreender aspectos essenciais do fenômeno através do que os sujeitos envolvidos no fenômeno dizem dele. Assim, será captado um olhar, uma percepção que aponta para a vivência do fenômeno que se busca compreender. “O pesquisador busca apreender aspectos do fenômeno por meio do que dele dizem outros sujeitos com os quais vive interrogando-os de modo a focar seu

fenômeno” (GARNICA, 1999, p.17). A partir das descrições, será feita uma análise que deve ter por base a pergunta inicial do pesquisador. Essa perspectiva permite uma abordagem reflexiva, já que o fenômeno fala por si mesmo e o pesquisador capta sua essência e a relaciona com os aspectos que conduz a pesquisa. Podemos perceber que, após a apreensão descritiva dos aspectos relevantes, o mundo pode ser “tirado do parêntese” para que o fenômeno possa ser contextualizado em seu real sentido.

Podemos perceber que, no método fenomenológico, existe a necessidade de um diálogo, no qual, primeiramente, o fenômeno é apreendido como o é e, depois, é relacionado ao seu contexto. “Descrever o noéma é descrever as diversas maneiras como o objeto se mostra quando é intencionado, quando é significativo, quando é noésis para uma consciência” (CAPALBO, 1996, p.37).

Essa articulação permite perceber a relação intencional; por isso, é essencial voltar-se para o fenômeno. Nessa perspectiva, a redução eidética se perfaz na análise descritiva das vivências da consciência, permitindo, assim, uma dimensão de totalidade na dinâmica sujeito-objeto. “Para atingir as essências, portanto torna-se necessário depurar o fenômeno de tudo o que não seja essencial, ou seja, é preciso promover a redução eidética” (MOREIRA, 2002, p.90 e 91), compreendendo, assim, que o fenômeno tem voz e que ele existe antes de qualquer teoria científica. Dessa forma, é possível captar sua essência.

Nessa análise, a redução eidética não é a explicação dos fenômenos porque a explicação pode se fundar em relações causais. A descrição eidética pretende compreender o fenômeno chegando à sua essência a partir da descrição dos dados significativos, ou seja, descrição do que é. Na abordagem husserliana toda consciência é intencionalidade e existe uma correlação entre a consciência e objeto intencionado. Nessa perspectiva,

Tal como a percepção, *todo* vivido intencional possui – é justamente isto que constitui o ponto fundamental da intencionalidade – seu “objeto intencional”, isto é, seu sentido objetivo. Tão somente noutras palavras: ter sentido ou “estar com o sentido voltado para” algo é o caráter fundamental de toda consciência, que, por isso, não é apenas vivido, mas também vivido que tem sentido, vivido “noético” (HUSSERL, 2006, p.206 e 207).

Husserl (2006) denominou *noema* os componentes reais e intencionais do vivido. A consciência é intencional, isso significa que ela é fonte de sentido e significado, assim, o mundo existe enquanto produto intencional, o mundo torna-se correlato de uma consciência, ou seja, o fenômeno ou objeto só existe enquanto existir

para uma consciência que o intenciona. A perspectiva *noemática* transcende concepções que compreendem as vivências fora do que é significativo para a consciência.

A consciência é intencionalidade, significa: toda consciência é “consciência de”. Portanto, a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, avaliação, paixão etc), com os quais visa algo (ZILLES, 1996, p.29).

Nessa perspectiva, a consciência é libertadora e doadora de sentido. Essa concepção pressupõe uma nova relação entre sujeito e objeto, já que a consciência intencional é dirigida a um objeto. Não há objeto separado de sujeito. O objeto será sempre objeto-para-uma-consciência, isto é, ele não tem existência fora do ato da consciência, ele só existe enquanto objeto intencionado, percebido, imaginado. Essa correlação noése (atividade da consciência) e noéma (objeto constituído por essa consciência) permite pensar que o fenômeno é inconcebível fora do ato da consciência. A fenomenologia pretende entrar nesse mundo através da “volta às coisas mesmas”, buscando nas vivências da consciência a essência do fenômeno.

Husserl (2006, p.204) apresenta um exemplo: “Suponhamos que estejamos olhando com satisfação para uma macieira em flor num jardim, para o gramado com seu verde vicejante etc.” Na atitude natural, concebem-se duas macieiras, a do jardim e a da consciência. Para a fenomenologia, o processo ocorre de maneira diferente. A partir da análise intencional, será percebida uma única macieira que, apreendendo o correlato intencional, será um grande passo para a compreensão do fenômeno.

Toda ciência é de certa forma, uma “ciência do ser no mundo”, “do ser perdido no mundo”, só a fenomenologia da análise radical da intencionalidade, poderá ser a ciência das ciências, justamente por “perder o mundo” através da redução fenomenológica para encontrá-lo pela análise da intencionalidade da consciência (ZILLES, 1996 p.26).

Por meio do exposto, vemos a importância da *epoché*, já que tem o objetivo de suspender os pré-conceitos a fim de apreender dados essenciais e descrevê-los através da redução eidética e, só então, compreender a essência das vivências da consciência a partir da análise intencional. O fato de voltar-se para o fenômeno a fim de compreendê-lo é animado por uma intencionalidade que garante um aspecto peculiar de determinada compreensão. Segundo Machado (1997, p.36), “compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total”. Para isso, é necessário apreender o

fenômeno em sua intencionalidade, percebendo a relação que a consciência intenciona o ente. Essa atitude implica em problematizar a realidade de forma crítica e autônoma.

As categorias redução fenomenológica e redução eidética foram basilares durante a pesquisa empírica. Ir à escola, ouvir os migrantes, observar os espaços e as relações estabelecidas, conversar com professores exigiu que os preconceitos e hipóteses iniciais fossem suspensas só assim foi possível perceber a intencionalidade nas atitudes de professores e alunos migrantes.

Para Merleau-Ponty (1999, p.19), “estamos no mundo, estamos condenados ao sentido (...) e a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. Assim, a busca da fenomenologia está na volta às, “volta às coisas mesmas”, já que, nessa perspectiva, não existe consciência se não voltada para um objeto, e não existe objeto se não o existir para uma consciência.

A partir do exposto, vemos que a fenomenologia exige uma mudança de postura, a orientação fenomenológica é que possibilita a compreensão da intencionalidade que perpassa qualquer consciência e, dessa forma, é possível chegar à essência dos fenômenos. O principal postulado da fenomenologia é a possibilidade de transcender a orientação natural em busca da orientação fenomenológica. Se nos reportamos a esses conceitos para pensarmos a educação, vemos que as práticas educativas que estão pautadas em concepções tradicionais, escolanovistas e tecnicistas partem de uma premissa que não veem a possibilidade de mudança. As raízes do processo educativo estão fincadas na potência de manutenção. Enquanto as abordagens que compreendem o ensino como violência simbólica, aparelho ideológico do Estado e a escola dualista compreendem que a escola tem uma função adestradora, que estão a serviço do interesse de uma pequena parcela da sociedade, mas não apresenta possibilidade de superação dessa realidade.

Se analisarmos a educação escolar a partir da orientação fenomenológica temos que “estar direcionado para”. Essa prática exige uma atenção apreensiva. Esse olhar aceita a possibilidade de vir-a-ser e busca compreender o ser na sua essência, nas suas peculiaridades. Se compreendermos o processo educativo como um objeto intencional a ser apreendido, ele deixa de ser objetivo, superficial e passa a ser apreendido, notado, objeto intencionado. Segundo Husserl,

Ora, nesse atentar ou apreender não se trata do modo como o cogito em geral, do modo da atualidade, mas trata-se, vendo com mais exatidão, de um modo particular de ato, que toda consciência, isto é, todo ato que ainda não o

possua, pode assumir. Se ele o assume, então não se está apenas consciente de seu objeto intencional, ele não está apenas sob o olhar do “estar voltado para” espiritual, mas é objeto apreendido, notado (HUSSERL, 2006, p.91).

A educação escolar entendida como objeto apreendido se perfaz pela volta ao vivido e pressupõe novas relações entre sociedade, cultura e indivíduo, pois parte de um princípio que valoriza a experiência vivida pelo indivíduo. Concepções ligadas a teorias não críticas visavam apenas à formação instrumental a partir da apreensão de conteúdos e técnicas. A educação na perspectiva fenomenológica contrapõe essas concepções, propondo uma ruptura. “A educação numa dimensão fenomenológica deve ser comprometida com a pessoa, com a vida, com a existência humana” (SILVA, 2003, p.82). Assim, a educação pautada nos princípios fenomenológicos parte da vida e é pela vida, numa perspectiva que possibilite a formação do ser em sua completude, percebendo o ser humano como um constante vir-a-ser, em uma perspectiva crítica que rompa com a realidade alienante do mundo contemporâneo.

A educação, na perspectiva fenomenológica, deve ser aquela que, além da informação, possibilita a formação, completude ao ser humano, ser este que está em constante desenvolvimento, ser inacabado, incompleto, mas ser sensível, perceptível e, acima de tudo, humano, ser capaz de transcender (SILVA, 2003, p.85).

Pensar a educação escolar nessa perspectiva significa olhar a educação sob outro prisma, numa abordagem que vise compreender as conotações que são conferidas a esse fenômeno, a fim de posicionar-se e relacionar-se com o fenômeno educativo em uma atitude que transcenda posições preconceituosas e que consiga apreender sua essência, olhando para o fenômeno sem os rótulos tão comuns nas instituições de ensino.

Para compreender a realidade e apreender a essência do fenômeno, é necessário dar voz ao fenômeno. Isso implica em suspender preconceitos e sínteses apressadas que explicam o fenômeno a partir da sua funcionalidade, reduzindo-o a relações de causa e efeito. É preciso romper com essas concepções que Husserl chama de orientação natural em busca de um olhar que transcenda essa visão superficial. “É preciso, pois, romper com as opiniões pessoais, as ideias do senso comum, dos filósofos e cientistas e partir das ‘coisas e dos problemas’, em sua pureza essencial, independente de sua existência” (COELHO, 1999, p.58).

A orientação natural, própria do homem comum, vê a realidade como algo pronto, acabado. Assim, a escola e os fenômenos educativos que acontecem no interior do espaço escolar, isto é, a relação professor-aluno, os saberes que vão ser ensinados e os processos avaliativos aparecem como algo completamente determinado, estático. Então, por meio do planejamento e da metodologia utilizada, é possível saber previamente o que vai acontecer, de forma que em momento algum o percurso pode ser mudado. Segundo Coelho,

O saber educativo situa-se, então, no plano do previsível, podendo e devendo ser antecipado enquanto ideia, planejado e executado de acordo com o que as descobertas científicas e as inovações tecnológicas propiciam. E a função das ciências, das técnicas, da didática, do planejamento é justamente viabilizar essa antecipação e antevisão (COELHO, 1999, p.60).

Nessa compreensão, a escola de qualidade é aquela que alcança com eficiência os fins pré-estabelecidos por um grupo de pessoas e, nessa abordagem, a qualidade deve ser quantificada numericamente. Vemos que a educação na atitude natural centra-se nos conteúdos, na metodologia, na ciência, e o aluno, muitas vezes, é visto como uma “folha de papel em branco” a ser preenchida. Essa atitude preconceituosa não vê o educando como um ser de possibilidades, mas, antes, um ser que está pré-determinado pelo próprio contexto.

Dizer que a educação escolar é dotada de uma dimensão intencional significa dizer que os fenômenos educacionais são movimentados por uma intenção. A ideia de intencionalidade elaborada por Husserl nos diz que a consciência é intencional, ou seja, é posicional, voltada para um objeto.

Nessa perspectiva, há uma correlação direta entre o ser e o objeto, na qual, a consciência que intenciona é também livre. Se a consciência é liberdade, o homem constrói sua essência; a realidade não está pronta, acabada, mas pode ser transformada e pensada de forma crítica.

A educação escolar para a fenomenologia não é algo determinado, mas pode ser recriada. Para isso, é necessário romper com a atitude natural que permeia o campo educacional. Torna-se essencial, portanto, suspender os preconceitos e as conclusões que se têm sobre o fenômeno educacional, e observar a educação escolar de forma pura, livre de conceitos ou teorias filosóficas.

A fenomenologia nos educa para a contínua insatisfação com as conclusões alcançadas, a busca incessante da verdade, a preocupação quase obsessiva

com o rigor e a evidência, a fidelidade ao que no texto está dito. Sabendo de antemão que há sempre mais a revelar e a dizer, a compreensão se retoma a cada instante, sem jamais se dar por acabada. Não dá tréguas à superficialidade e banalização do saber, à falta de rigor, aos “pré-conceitos”, à acomodação e a preguiça mental. Mas sem cair no dogmatismo (COELHO, 1989, p.88).

A educação que parte dos princípios fenomenológicos, atenta para a verdade como uma realidade viva, por isso nunca está acabada. É necessária uma busca constante e rigorosa que não fragmente o conhecimento, mas que seja apreendido em sua totalidade. Assim, o ensino vai estar pautado na realidade do educando, naquilo que é significativo para ele, não se preocupando apenas com o cognitivo, mas com o ser em sua totalidade. Nessa perspectiva, a educação é entendida como:

Pro-jeto humano que abrange ações, escolhas, análises, reflexões e processos de ensino e de aprendizagem. Pro-jeto que entende no fazer e transfazer de cada um individualmente e de todo um conjunto, em que o indivíduo e o coletivo não encontram limites divisórios, mas se interpretam formando redes interconectadas (BICUDO, 1999, p.11 e 12).

Nessa perspectiva, o “pro-jeto” é o que lança à frente a educação pautada nessa lógica. Percebe as possibilidades do sujeito, vendo-o como um constante vir-a-ser, proporcionando oportunidade de ele integrar-se ao mundo vivido com autonomia, se percebendo como sujeito livre que individualmente, e na relação com o outro, cria sua essência. Assim, a educação escolar passa a centrar-se no educando, preocupando-se com a realização do ser do estudante. Isto é, é preciso assumir uma postura ética que vise à totalidade do ser, pois a docência precisa ser intencionalmente voltada para o aluno.

Um trabalho consciente, portanto intencionalmente voltado para o que está sendo dito efetuado em termos de decifrar símbolos, metáforas e outros recursos que a comunicação se utiliza na busca de dizer o intencionado, permitido pela compreensão e interpretação da lógica subjacente à linguagem que veicula o dito (BICUDO, 1999, p.66).

A comunicação (linguagem, gestos e práticas), sendo o recurso mais utilizado na educação formal, precisa ter sentido para o educando, devendo ser pensada, decifrada e voltada para o contexto e a vida dele.

A educação, que tem por base os princípios fenomenológicos, busca significados, voltando-se para as vivências do educando. Logo, os conteúdos a serem ministrados, as práticas e relações incorporadas à escola, primeiramente, devem estar ligadas aos interesses do educando, partindo deles. Nessa perspectiva, a educação é

entendida como uma totalidade que não pode ser dividida ou parcelada, mas está concatenada com as relações que o educando faz dentro e fora do espaço escolar. Ou seja, a educação tem que ser significativa para o educando, pautando a prática em uma reflexão que vise o desenvolvimento da totalidade do ser. Dessa maneira, os fenômenos educacionais vão ser problematizados, buscando compreendê-los em sua totalidade.

A educação escolar, uma vez compreendida, é um constante estranhamento para aquilo que está posto, buscando novas possibilidades, reconhecendo o conhecimento como uma construção cultural, possibilitando ao educando se reconhecer como ser livre. Essa abordagem transcende as perspectivas que se baseiam em uma formação voltada para a vida ocupacional adulta, já que o educando passa a ser o centro do processo educativo em seu momento real, já que o aluno é um ser de possibilidades. Logo, sua formação deve ser contínua em uma perspectiva de totalidade vista sem preconceitos em uma abordagem humanizadora.

Para refletir sobre o migrante no contexto escolar nos propusemos a construir um embasamento teórico que estivesse fundamentado na função social da escola na sociedade contemporânea e, para isso, fizemos um levantamento histórico das várias tendências pedagógicas que ainda permeiam as práticas educativas da escola brasileira. A tensão entre potência de manutenção e potência de transformação sempre foi tênue dentro do espaço escolar. Essas concepções estão permeadas por uma visão de sujeito, de cultura e de sociedade. Como proposta de superação, fizemos uma analogia entre a orientação fenomenológica e a postura dos sujeitos que atuam dentro do espaço escolar; o olhar atento que concebe a intencionalidade da consciência é crucial à apreensão da essência dos fenômenos.

Assim, não apenas os migrantes, mas toda a comunidade escolar ganha voz e são sujeitos históricos, ativos, que podem construir uma prática pedagógica que transcenda a dicotomia manutenção/transformação, na medida em que o sujeito inserido no espaço escolar é ponto de partida e fio condutor do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, no próximo tópico apresentaremos algumas concepções de cultura e identidade para entendermos como a escola pode se tornar o “entre-lugar” que possibilita a negociação entre as várias identidades que fazem parte da instituição de ensino observada nessa pesquisa.

3. Educação escolar e formação identitária

O conceito de identidade é complexo e ganha uma nova dimensão a partir dos estudos pós-colonialistas¹⁸. As concepções que se ampliaram em torno desses estudos podem ser consideradas um divisor de água para os estudos culturalistas e contribuiu para a construção de novos significados para o conceito de identidade. Os holofotes teóricos estão voltados para os grupos periféricos e/ou marginalizados permeados pela ideia de que as estruturas de poder são mais visíveis nesses lugares. Bhabha (2013), teórico pós-colonial, no livro “O local da cultura” alicerça suas bases teóricas fincadas na perspectiva de que é necessário transcender narrativas que impõe identidades fixas, rígidas e focar nos momentos de negociação em que são produzidas nas relações interpessoais, ou seja, no cerne das diferenças culturais.

Nessa abordagem, a fronteira cultural não é apenas o que limita e engessa as diferenças culturais, mas se torna o ponto de encontro, lugar de divergências e convergências, e são nesses espaços onde o outro se torna visível que haverá abertura para negociação. Estes “entre-lugares”, segundo Bhabha (2013),

(...) fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p.20).

Essa possibilidade de negociação desconstrói o conceito de identidade que concebia o *self* como se fosse uma moldura que engessava o sujeito àquilo que era determinado socialmente e que era permeado por representações estabelecidas por questões de gênero, etnia, classe social, território etc. Esse paradigma anuncia um novo formato para o tratamento da identidade que não é vista de forma objetiva, tornando-se importante perceber as entrelinhas da construção histórica e dialética em que a identidade se circunscreve, pois dialoga e negocia com quem está na fronteira. A identidade nessa perspectiva se perfaz sobre a concepção de um sujeito que é ativo diante do que é proposto culturalmente. Bhabha anuncia que,

¹⁸Designa-se pós-colonialismo o estudo teórico dos impactos políticos, filosóficos, artísticos e literários do processo de colonização em que o referencial de análise são as colônias e ex-colônias. Os principais representantes dessa abordagem teórica são: Aimé Césaire (1950), Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1965), Kwame Nkrumah (1970) e Homi Bhabah (1994).

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2013, p.21).

Bhabha propõe uma concepção que analisa as identidades como construções culturais, que são permeadas por processo de negociações, isso inviabiliza os discursos epistemológicos concebidos a partir de ideias etnocêntricas, que valorizam determinadas representações identitárias e culturais em detrimento de outras. Ao “suspender” os discursos etnocêntricos, outras vozes ganham espaço na historiografia em uma perspectiva que inclui o que é dissonante das propostas impostas por abordagens que determinavam o que era válido como verdade e que estavam dentro de uma perspectiva eurocêntrica. Isso porque os deslocamentos culturais propõem outra relação com o espaço que vai se modificando através dos processos migratórios e dos grandes deslocamentos sociais que acabam delineando novas formas de relação com o espaço e com o outro. Bhabha (2013, p.277) pontua que processos referentes a fenômenos migratórios, como diáspora e deslocamentos, são elementos que fazem parte de uma dimensão transnacional da transformação cultural. Dessa forma, a rigidez de uma identidade regional abre espaço para as possibilidades de negociações e trocas culturais.

Essa perspectiva propõe o estabelecimento de uma nova relação entre território e espaços culturais. A estrutura binária abre espaço para novas possibilidades de organizações culturais que fogem da rigidez que o conceito de identidade carregou por tanto tempo. É sob a luz dessa abordagem que pretendemos repensar a construção de identidades no contexto escolar a partir do olhar do aluno migrante nordestino.

As identidades regionais muitas vezes são compreendidas como construções historicamente constituídas que fazem parte de uma tradição, assim, as relações estabelecidas culturalmente no território geográfico acabam determinando as construções de identidades nesses espaços. Isso delimita no imaginário social o que é ser goiano, maranhense, baiano, tocantinense, paraense, etc. A identidade é constituída por significações simbólicas que estão associadas a subjetividades individuais e coletivas, logo, pode estar relacionada a grupos sociais ou pertencimento territorial. A relação do sujeito com o território vivido é uma dimensão importante para a construção das identidades.

Hall (2006) apresenta a tese de que as identidades nacionais e regionais estão se enfraquecendo devido ao processo de globalização. Segundo Hall (2006),

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”. As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar. (HALL, 2006, p.69)

Apesar das identidades nacionais e regionais estarem sendo enfraquecidas em função do processo de globalização, existe movimentos que buscam fortalecer ou “recriar” as identidades locais e/ou regionais. Podemos observar a valorização de aspectos da cultura ligados à culinária, manifestações artísticas, danças que buscam reforçar a cultura de determinada região. Movimentos migratórios podem colocar em “risco” a manutenção de determinadas tradições que tem por objetivo a manutenção de determinados aspectos da identidade regional.

Goiás é um estado multifronteiral, ou seja, faz fronteira com Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Tocantins e com o Distrito Federal. Na década de 1980, os deslocamentos populacionais no Brasil passam a ter uma nova configuração, antigos espaços de atração migratória deixam de ser atrativos e novos centros urbanos passam a ser foco de atenção e distribuição espacial. Conforme Oliveira,

(...) os deslocamentos de população iniciam uma fase de mudanças no sentido das correntes principais, com antigos espaços de atração migratória perdendo expressão. Rompe-se o processo bipolar da distribuição espacial no Brasil, que se mantinha desde o início do Século XX. De modo que surgem novos eixos de deslocamentos envolvendo expressivos contingentes populacionais (...) (OLIVEIRA, 2011, p.11 e 12).

Nessa nova configuração espacial, o Estado de Goiás passa a ser rota de interesse dos migrantes e caracteriza-se por receber grandes quantidades de migrantes de vários estados, sendo classificado como área de média absorção migratória. O interesse de migrantes pelo estado de Goiás demonstra que neste estado existem fatores de atração migratória.

Ao se deslocarem, cada população traz consigo aspectos culturais próprios da sua região, cuja bagagem cultural, no discurso colonial, pode desestabilizar a organização cultural de determinada região. Assim, “o outro perde seu poder de

significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (Bhabha, 2013, p.65). Uma forma de silenciamento e negação estão presentes na imagem estereotipada que se constrói na fronteira cultural. Pensar no migrante no contexto escolar requer analisar até que ponto o discurso colonial tem sustentado as práticas educativas e sociais do aluno migrante. Será que a cultura escolar tenta estabelecer um padrão cultural para os alunos que passam a fazer parte daquele contexto?

Goiás se tornou “palco” do encontro de várias identidades regionais, significando viver na fronteira cultural. Esses limites não são apenas geográficos, são também culturais e são questionados quando há uma tentativa de homogeneização social que se constrói através do estabelecimento discursivo de uma identidade nacional e/ou regional que se consolida, principalmente, nos vários cenários da vida social da qual o indivíduo participa, quer seja no ambiente de trabalho, em instituições religiosas ou no discurso pedagógico dentro das escolas.

A identidade regional compreendida sob o prisma discursivo colonial deforma e/ou nega o que é diferente. Assim, os agentes formadores de identidades regionais como diversidade linguística, comidas típicas, música, teatro e representações culturais passam a ser submetidas ao olhar modelador do que é padronizado. Essa negação, por vezes, discrimina o que é ser ou não ser goiano, ficando o forasteiro – migrante – no limite cultural, por apresentar características diferentes do que é ser goiano.

Bhabha (2013) fala das possibilidades de construção identitária que se formam no “entre-lugar”; existe um espaço de negociação que possibilita a reinterpretação e a releitura daquilo que é imposto. Nessa perspectiva, os discursos hegemônicos são filtrados abrindo novas possibilidades de representações e interpretações. O discurso hegemônico e silenciador que coloca o outro no “não-lugar” é negado pelo antagonismo presente na lógica do dever-ser *versus* o querer-viver¹⁹ que ultrapassa os limites da tradição, o que acaba por conferir autoridade ao hibridismo cultural e identitário emergente no contexto sócio histórico.

O discurso pós-colonial busca compreender o processo de negociação cultural existente nos países que estão em situação de pós-colônia. Sendo assim,

¹⁹A concepção “dever ser *versus* querer viver” é fundamentada na sociologia compreensiva cujo principal representante é Michel Maffesoli, que é professor de Sociologia na Sorbonne/Paris cuja obra vai de encontro aos debates atuais sobre a vida cotidiana.

comunidades inteiras, que estiveram no “não lugar” e durante muito tempo foram reprimidos pelo “dever-ser” imposto pelos colonizadores, emergem a partir da possibilidade de negociação social através da invenção de novas tradições na constituição da nação. Ao resgatar o conceito de Fanon (1986), Bhabha (2013) evidencia que o colonizado tem que seguir os padrões do discurso hegemônico do colonizador, e esses sujeitos coloniais estão sempre “sobredeterminado de fora” (Bhabha, 2013, p.81). Isto caracteriza uma posição sempre subjugada para o ser colonizado.

Aqueles que ocupam o “não lugar” no âmbito discursivo, e aqui nessa pesquisa são “os migrantes”, está na periferia do poder subjugado a um discurso que vem de fora e o nega. O migrante que está no não lugar, que tem a sua história e participação histórica negada na historiografia, pode ter isso resgatado nos espaços de negociações. Assim, a seguir, pretendemos analisar como esse discurso hegemônico é consolidado nos discursos pedagógicos e como se constroem os espaços de negociação dentro das instituições de ensino.

Hall (2006) apresenta um conceito de identidade que corrobora para essa concepção dos estudos pós-colonialistas e que buscam romper com os discursos coloniais que estão fixados na lápide da tradição. Segundo o autor, as identidades são móveis, flexíveis. Cada situação vivenciada pelo sujeito exige dele outra relação com a identidade. Assim, diferentes momentos exigem diferentes identidades.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

O sujeito carrega consigo várias identidades culturais que são cambiantes e confrontantes. Assim, um mesmo indivíduo pode carregar aspectos identitários referentes à etnia, à classe social a que pertence, ao gênero, à sexualidade, dentre outras. Esses aspectos identitários podem sobressair em momentos diferentes reforçando determinado aspecto identitário em detrimento de outros.

As instituições de ensino, como espaço legítimo onde ocorre a educação escolar, é um dos ambientes que auxilia a validação ou não das construções culturais feitas pela sociedade. A escola promove o encontro de diversas culturas e também

insere a cultura do conhecimento científico. Assim, a instituição de ensino é um espaço conflituoso, onde indivíduos que são plurais podem ser reféns de uma concepção cultural homogeneizadora que não considera a fluidez cultural e identitária.

Pensar o migrante no contexto escolar requer um olhar apreensivo e atencioso que percebe a intencionalidade que perpassa a consciência dos sujeitos envolvidos no fenômeno. Logo, o que nos interessa é a forma como a relação dos migrantes com uma instituição de ensino da Rede Municipal em Goiânia é estabelecida. É preciso apreender a forma como o fenômeno é representado na consciência de quem o intenciona, assim a consciência é se torna doadora de significado.

Grignon (1995) apresenta a tese de que a escola conduz ao monoculturalismo que ocorre através da prática pedagógica, desde as regras estabelecidas no espaço escolar até a seleção curricular efetivada. Assim,

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura *padrão* (GRIGNON, 1995, p.182).

Neste ponto, apresentamos mais uma dicotomia presente nas concepções que permeiam a educação escolar. A escola, como espaço ditador de um padrão cultural fundamentado no discurso colonial, é regida pelo estabelecimento de uma cultura padrão que leva também à formação de identidades emolduradas. Mas ela também tem a possibilidade de superação o que Grignon (1995) chama de pedagogia relativista, capaz de perceber o antagonismo presente na lógica da cultura padrão e cultura popular, trabalhando com a perspectiva multiculturalista de forma efetiva e ultrapassando as fronteiras rígidas do que é legítimo ou não para permear o espaço escolar. Quando a escola aceita a possibilidade de “vir-a-ser” do educando, ela se compromete partir da bagagem cultural apresentada pelo aluno.

Considerando a influência que a organização escolar exerce sobre as práticas educativas, no próximo tópico pretende apresentar a forma como o sistema da rede municipal de ensino em Goiânia está disposto a fim de compreendermos as consequências da organização escolar e o acolhimento de alunos migrantes nordestinos.

4. Organização escolar em ciclos de formação

Com o objetivo de elucidar algumas concepções acerca do migrante no contexto escolar, se faz necessário compreender a forma de organização da educação escolar em Goiânia. Esta questão foi colocada à pesquisa pela heterogeneidade da organização dos sistemas de ensino da educação básica no Brasil. Em consonância com os critérios estabelecidos pela Lei das Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96, cada estado e/ou município tem a liberdade de estabelecer uma política de rede que melhor atenda a realidade socioeconômica da comunidade escolar. A LDB, no capítulo II, da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, no artigo 23, estabelece que,

[...] educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Essas múltiplas possibilidades de organização da educação escolar podem influenciar diretamente na relação que o migrante estabelece no contexto educacional. Temos a hipótese de que se houver incompatibilidade entre o sistema de ensino da cidade de origem e o sistema de ensino da cidade para a qual o aluno está migrando, podem ocorrer dificuldades no processo de inserção desse aluno à cultura escolar.

Mainardes (2009, p.50) apresenta uma tabela²⁰ com dados referentes ao número de escolas organizadas em séries e em ciclos. Conforme o censo de 2006, no Brasil 9,72% das escolas estavam organizadas em ciclos de formação e desenvolvimento humano e 83,11% são escolas seriadas. No nordeste, esse número é ainda mais reduzido, apenas 1,95% das escolas está organizada em ciclos, enquanto 95,67% são escolas seriadas. Como já foi exposto, o migrante nordestino é o objeto de nossa pesquisa. Considerando que o sistema de ensino em Goiânia é organizado em ciclos de formação e desenvolvimento humano, fica evidente que o aluno migrante precisará de ações que visem incluí-lo na proposta de ciclos, caso a origem dele não seja esta e também o contrário. Esses conflitos ocorrem principalmente na dicotomia que se configura entre escolas que são organizadas em ciclos e escolas seriadas.

A proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano tem suas bases teóricas fundamentadas na reorganização do tempo e do espaço escolar, assim o

²⁰Fonte MEC/INEP.

processo de ensino e aprendizagem deve se adequar à maturação psicológica do educando. Essa reorganização prioriza estabelecer uma relação entre os saberes que são ensinados e os ciclos da vida: infância, pré-adolescência e adolescência. Entende-se que a aprendizagem se dá por meio da interação dos alunos com seus pares, entretanto, o caráter biológico natural do desenvolvimento humano é mais importante que o aspecto cultural.

As bases epistemológicas entre escolas cicladas e seriadas são completamente diferentes; as principais diferenças estão nas concepções concernentes aos tempos e espaços escolares, currículo e avaliação.

A escola seriada agrupa os alunos conforme os seus níveis de conhecimento, assim os alunos de uma mesma série precisam ter se apropriado de conteúdos que se tornam critérios de aprovação ou reprovação. Nesse processo o aluno é avaliado de forma quantitativa, alcançando o percentual mínimo; depois, ele prossegue para uma progressão mais elevada e se não alcançar o mínimo exigido anualmente ele será retido e terá que rever os conteúdos propostos para aquela série. O conhecimento é dividido em disciplinas e distribuído por anos e os anos são subdivididos em partes menores. Essa organização controla o tempo de aprendizagem dos educandos, o conhecimento é organizado de forma graduada, logo determinados saberes se tornam pré-requisitos para a apropriação de outros saberes.

O princípio que sustenta a implantação de ciclos é que o sistema seriado gerou alguns problemas na educação como altos índices de reprovação, evasão escolar, distorção idade/série, o que tornou a proposta seriada excludente e seletiva. A organização em ciclos busca romper com esse paradigma de forma que suas práticas sejam voltadas para a democratização da educação proporcionando a inclusão dos alunos das classes sociais menos favorecidas.

Segundo Mainardes (2009), a proposta de ciclo prima por reorganizar o tempo e o espaço da educação escolar de forma que as peculiaridades do educando sejam respeitadas; logo, a concepção de que os sujeitos têm tempos diferenciados de aprendizagem é basilar para todas as ações que são realizadas na proposta de ciclo. Todos os atores que atuam na educação escolar precisam estar engajados com o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos que estão na escola, independente de suas limitações ou possibilidades.

O princípio de que cada sujeito tem um tempo diferenciado para aprender, impossibilita subjugar o processo de ensino-aprendizagem a conteúdos e tempos

engessados em séries. Os ciclos de formação buscam romper com essa lógica propondo uma flexibilidade do currículo e do tempo de aprendizagem. Os objetivos são estabelecidos para o ciclo e neste projeto busca-se respeitar os ritmos e necessidades que cada aluno tem. A avaliação é contínua, formativa, diagnóstica, descritiva e qualitativa, logo se torna um instrumento de diagnóstico que objetiva perceber as necessidades de aprendizagem dos alunos de forma que os professores consigam propor intervenções necessárias para o trabalho com as dificuldades específicas.

Os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos (MAINARDES, 2009, p.62).

Nessa organização, as salas de aula são heterogêneas, significando que há uma multiplicidade de níveis de aprendizagem dentro de um mesmo agrupamento. Para isso, é necessário que o professor prepare atividades diferenciadas para atender os alunos que estão em diferentes níveis. Uma das principais características da escola organizada em ciclos é que o aluno é matriculado de acordo com sua idade, independente do nível de sua aprendizagem, podendo ficar um tempo a mais, se necessário, na última etapa de cada ciclo. Para isso, a escola tem que desenvolver um plano de ação que contemple a recuperação da defasagem do aluno.

Conforme a organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, o Ensino fundamental está composto por três ciclos. O Ciclo I - infância 6 a 8 anos, o Ciclo II - pré-adolescência 9 a 11 anos e o Ciclo III- adolescência 12 a 14 anos. Independente do histórico escolar do aluno no ato da matrícula ele é alocado no agrupamento de acordo com a idade, independente da série que ele tenha cursado anteriormente. Há uma mudança radical no conceito de reprovação e avaliação. As defasagens e dificuldades de aprendizagem devem ser eliminadas sem reprovação anual.

Há avanços e retrocessos na implantação dessa proposta, Mainardes (2009:69) apresenta algumas desvantagens que a implantação do ciclo pode gerar, reproduzindo as mesmas desigualdades da escola seriada.

- a reprovação pode ser apenas postergada para o final do ciclo (quando há reprovação no final);

- os alunos podem ser aprovados de um ano para o outro, mas apresentarem dificuldades de aprendizagem ou um nível restrito de apropriação dos conhecimentos (quando as medidas pedagógicas adequadas não são providenciadas);
- a escola em ciclos pode reproduzir práticas de exclusão e de seletividade. L. Freitas (2002, 2007), ao explicitar o conceito de “eliminação adiada”, esclarece que as experiências de ciclos, progressão continuada ou progressão automática podem levar ao surgimento de novas formas de exclusão que atuam agora *dentro* da escola fundamental; o aluno em situação de dificuldade permanece e progride no sistema, mas não recebe o apoio necessário para avançar em sua aprendizagem;
- quando implantados de forma descuidada – sem a devida atenção à formação dos professores, definição de propostas claras de currículo e avaliação, criação de estratégias de suporte aos alunos – as experiências de organização da escola em ciclos podem levar a um empobrecimento ou esvaziamento dos conteúdos (MAINARDES, 2009, p.69).

Os ciclos de formação e desenvolvimento humano é uma proposta que exige engajamento político de todos os profissionais envolvidos no processo, se for implantados de forma “descuidada” pode provocar equívocos nas interpretações de suas práticas e falta de adesão por parte dos professores. Os momentos de intervenções, organizações de reagrupamentos, atendimentos individuais e em pequenos grupos têm que acontecer continuamente para que os alunos com defasagem e/ou dificuldade de aprendizagem consigam superar suas dificuldades e avançar. Nessa perspectiva, essa escola é democrática e a aprendizagem do aluno deve direcionar todos os projetos que mobilizam a escola.

Partindo desses pressupostos de organização, a escola ciclada teria capacidade para receber alunos migrantes oriundos de instituições seriadas. As possíveis disparidades entre a trajetória escolar do aluno migrante e a sua matrícula deveria ser alvo de um plano de ação que possibilitasse resolver os problemas que esse aluno possa apresentar. A pesquisa vai verificar se a escola pesquisada desenvolve algum projeto e/ou plano de ação que possa auxiliar os alunos oriundos procedentes de outras organizações de ensino.

Mundim (2009), na tese de doutorado intitulada “Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998 – 2008”, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado, apresenta uma análise acerca da desregulamentação do sistema seriado e regulamentação da organização da escola em ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia. Sua análise tem como referência a reorganização da gestão, organização do currículo e dos processos de avaliação.

De acordo com a análise de Mundim (2009), a implantação do ciclo na rede municipal de Goiânia esteve atrelada a uma política de modernização do sistema municipal de ensino, e a proposta de reestruturação do sistema de ensino da rede recebeu o título de “Escola para o século XXI”. A reorganização sistêmica durou quatro anos, e sua implantação se deu da seguinte forma: no ano de 1998, o ciclo I em todas as escolas, e o ciclo II em 39 escolas. Em 1999, a reestruturação ampliou o ciclo II para mais 11 escolas. Em 2000, o ciclo III foi implantado em 13 escolas, e, finalmente, em 2002 e 2003, o ciclo II e III respectivamente já eram uma realidade nas demais escolas. As escolas integrantes do projeto passariam pelas seguintes alterações:

- 1) eliminação do sistema seriado, com a implantação dos ciclos segundo as fases do desenvolvimento humano;
- 2) reformulação curricular, ancorada nos princípios da inter e transdisciplinaridade;
- 3) eliminação da reprovação e mudança nos princípios e nos instrumentos de avaliação;
- 4) formação e capacitação continuada dos professores e qualificação profissional dos quadros da SME;
- 5) implantação de laboratórios de informática nas escolas;
- 6) modernização e reestruturação administrativa pelo processo de descentralização para as Unidades Regionais de Ensino (UREs) (MUNDIM, 2009, p.92 e 93).

Segundo a autora, esse processo de implantação foi complexo. Inicialmente os professores apresentaram muita resistência à nova forma de organização, isso acarretou em falta de clareza acerca dos fundamentos e interpretações equivocadas, e a falta de assimilação de muitas ações tal como foram planejados, sobretudo com relação à avaliação e ao currículo.

O processo avaliativo passou a ser descritivo, os professores devem descrever o desempenho do aluno quanto a aspectos sócio afetivos e cognitivos durante o processo de ensino aprendizagem ao final de cada trimestre. Assim, são realizados Conselhos de Ciclo com a participação do coordenador pedagógico e de todos os professores de cada agrupamento com o objetivo de discutir a respeito do desempenho de cada aluno. Essas fichas avaliativas contemplam questões referentes à socialização do aluno com seus pares, e são elencados os objetivos estabelecidos para o trimestre, como também os avanços e dificuldades dos alunos. Diante dos resultados, os professores e a coordenação pedagógica devem desenvolver um plano de ação que consiga atender a demanda de alunos que estão com defasagem de aprendizagem. Podem ser realizados atendimentos individualizados, reagrupamento entre turmas, reagrupamento dentro da própria sala e atividades diferenciadas.

Uma das modificações que vieram com a implantação do ciclo está relacionada à quantidade de professores na escola, passou a ser 1.5 por agrupamento. Esse aumento possibilitou uma quantidade maior de professores na escola de forma que os professores passaram a ter 4h/aulas direcionadas a estudo e planejamento e outras 2 h/aulas para intervenção junto a alunos que não conseguiram atingir os objetivos propostos para o agrupamento.

As observações realizadas na escola mostrou que essa possibilidade de organização acaba sendo prejudicada pela falta de professores que é constante. Assim, quando há falta de algum professor, aquele que estiver com horário de intervenção e/ou estudo deve entrar na sala para substituir o faltoso. Os momentos de intervenções são cruciais para os alunos que apresentam dificuldade e/ou defasagem com relação aos objetivos propostos, mas ficam em segundo plano em situação de falta ou ausência de professores de determinada área. Durante o período da pesquisa, não havia sido lotados na escola professores de artes, inglês e educação física.

Outra mudança significativa se relaciona ao currículo. A estrutura curricular dessa proposta é composta por objetivos gerais e estão divididos por ciclos. Assim, o professor pode reorganizar e/ou dividir os objetivos por agrupamentos de acordo com a realidade social em que a escola está inserida. O professor elenca quais conteúdos e metodologias auxiliarão o aluno a alcançar o objetivo estabelecido. O ciclo abre possibilidade para o trabalho com eixos temáticos e tema gerador. Segundo Mundim (2009),

A proposição de organização em ciclos no município de Goiânia afirma sua opção por trabalhar o conhecimento numa perspectiva inter/transdisciplinar, priorizando a formação integral dos sujeitos e a indissociabilidade entre as dimensões instrutivas e formativas no sentido mais amplo. Ainda que com pequenas variações, as indicações metodológicas giram em torno do currículo integrado, do projeto temático ou eixos temáticos, do tema gerador e de forma mais recorrente dos projetos de trabalho (MUNDIM, 2009, p.124).

Essa nova organização curricular exige que o professor conheça bem a fase de desenvolvimento de cada aluno para que consiga estabelecer conteúdos e metodologias que atingirão os sujeitos que fazem parte do processo educativo. Segundo Mundim (2009), dificuldades de interpretação e compreensão da proposta levaram a um esvaziamento dos conteúdos.

De acordo com alguns relatos, as escolas têm encontrado muita dificuldade em diagnosticar a realidade dos alunos, as fases do desenvolvimento em que eles se encontram e, com base nos objetivos estabelecidos para cada ciclo, selecionar e distribuir os conteúdos nas diversas etapas no interior dos ciclos. As dificuldades em realizar esse recorte do conhecimento são expressivas e têm resultado, de acordo com algumas opiniões, em certo esvaziamento daqueles conteúdos sistematizados e historicamente trabalhados na escola (MUNDIN, 2009, p.126).

Essa flexibilidade do currículo dentro do ciclo levou a múltiplas possibilidades de elencar os objetivos e, por consequência, o estabelecimento de conteúdos por agrupamento. Dessa forma, o currículo pode ser organizado de maneira completamente diferente de uma escola para outra.

É uma proposta complexa, e sua operacionalização ainda é emblemática. É uma estrutura que exige muito investimento financeiro, compreensão e comprometimento dos profissionais que estão envolvidos no processo educativo. Os professores têm papel fundamental nesse processo, pois precisam estabelecer objetivos diferenciados para cada aluno de acordo com seu nível de aprendizagem. Essa proposta possibilita o reagrupamento temporário, atendimento individual ou em pequenos grupos. Avanços e retrocessos dessa proposta de organização sistêmica não é o foco da nossa atenção, mas compreender a fundamentação da escola organizada em ciclo é importante para perceber o lugar em que o aluno migrante está alocado, e como isso pode contribuir para o seu desenvolvimento.

A proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano não foi efetivada de forma plena na Rede Municipal de Ensino em Goiânia, o único critério realmente aplicado é a não reprovação do aluno e a matrícula por idade. A quantidade maior de professores acaba resolvendo outros problemas, como a falta de professores substitutos na rede municipal de ensino. Isso acaba levando os professores que estão com horário de intervenção e estudo serem os substitutos dos faltosos. Através das observações realizadas durante as reuniões de planejamento e conversas informais com os professores foi possível constatar que muitos estão em escolas cicladas, mas com práticas seriadas. Muitos não concordam com a não reprovação dos alunos e fazem disso a motivação das frustrações profissionais. A escola não disponibiliza espaços para os momentos de intervenções e reagrupamentos, geralmente ocorre nos corredores, o que dificultam a operacionalização desses momentos. Em minha opinião, a proposta pedagógica da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na rede Municipal de Ensino em Goiânia precisa ser reestruturada. Os momentos de

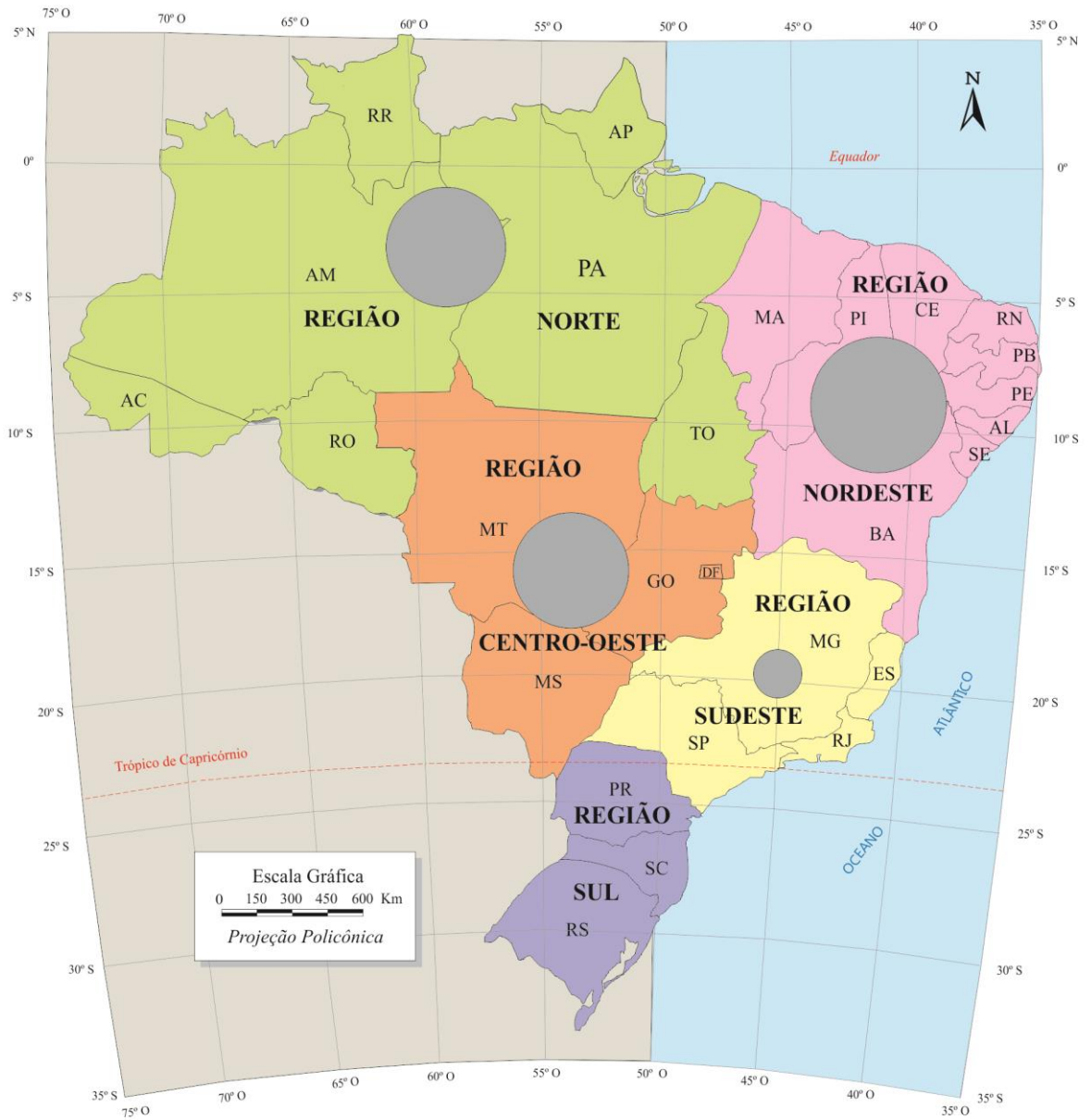
intervenção, reagrupamento e planejamento dos professores precisam ser efetivados e para isso, são necessárias políticas públicas que visem resolver as faltas de professores e de espaço físico. A escola de forma geral e os professores de forma específica devem ter mais autonomia com relação a não reprovação de alunos e a matrícula por idade.

A realidade da escola pesquisada é peculiar, porque ela atende 1.126 alunos nas seguintes modalidades: Ciclo I, II e III e EAJA. A comunidade que a escola atende caracteriza-se pelo seguinte perfil:

(...) uma minoria que já residia no setor e frequentava as escolas vizinhas; um grupo grande de crianças vindas de outros estados, sobretudo da região Nordeste; outro grupo que residia em áreas de risco ou invasões do município e, ainda, por se tratar de um setor novo, crianças oriundas de famílias que foram adquirindo lotes e construindo suas casas no local (GOIÂNIA, 2014, p. 9)

Como é citada no documento, a escola tem um grande número de migrantes oriundos do norte e nordeste. Ao constatarmos isso, concluímos que muitas crianças matriculadas na escola são oriundas de sistemas de ensino diversificados, geralmente de escolas seriadas. Ao se matricularem na escola de Goiânia, independente de sua trajetória escolar, vão ser matriculadas conforme a idade, assim, há uma distorção entre a trajetória do aluno e a “nova” proposta escolar. Conforme os mapas 1 e 2, podemos perceber a quantidade e a origem dos alunos migrantes na escola pesquisada.

ORIGEM DOS ALUNOS MIGRANTES DA E.M.B.V. POR REGIÃO - 2014



FONTE:

IBGE. *Mapa do Brasil*. Diretoria de Geociências (DGC).
 Dep. de Cartografia - DECAR, 2000. (Base cartográfica).
 Levantamento de campo. E.M.B.V. Matrículas, 2014.

ORGANIZAÇÃO:

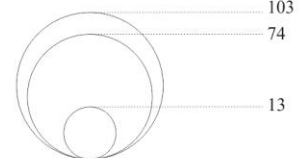
Liliane Tosta Costa

Cartografia digital:

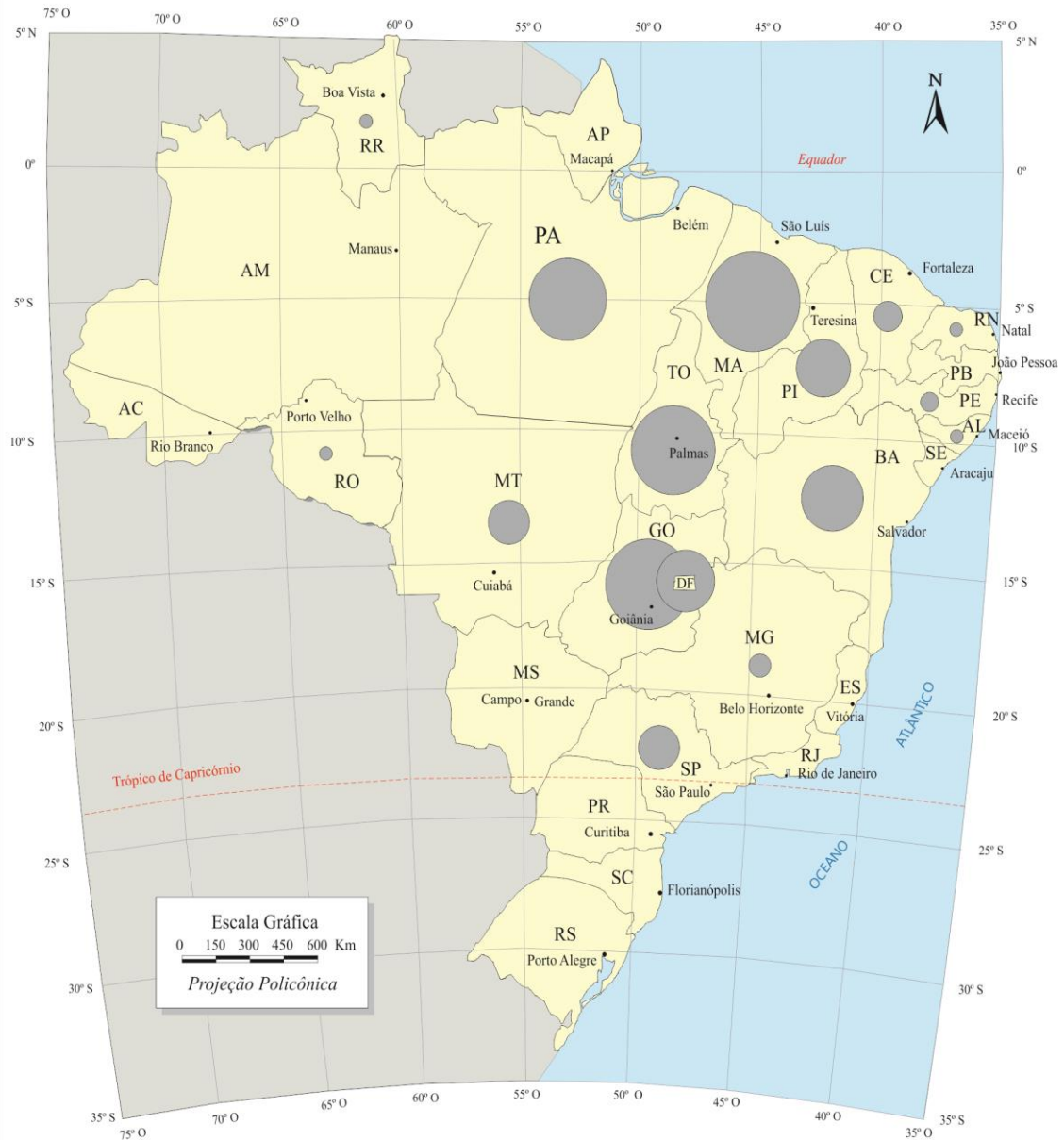
Ícaro Felipe Soares Rodrigues

LEGENDA

Quantidade de Migrantes:



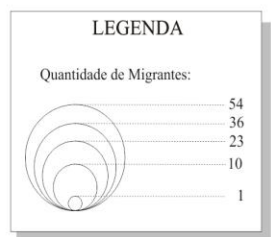
ORIGEM DOS ALUNOS MIGRANTES DA E.M.B.V. POR ESTADO - 2014



FONTE:
 IBGE. *Mapa do Brasil*. Diretoria de Geociências (DGC).
 Dep. de Cartografia - DECAR, 2000. (Base cartográfica).
 Levantamento de campo. E.M.B.V. Matrículas, 2014.

ORGANIZAÇÃO:
 Liliane Tosta Costa

Cartografia digital:
 Ícaro Felipe Soares Rodrigues



A quantidade de migrantes presentes na escola é resultado de um fenômeno comum no município de Goiânia e está ligada a questões econômicas, políticas e sociais. Maria de Lourdes Alves (2002) realizou uma pesquisa cujo título é “Goiânia cidade de migrantes” em que apresenta o fenômeno migratório como um processo “antigo” na historiografia goianiense, pois ocorre desde a fundação da construção de Goiânia na década de 1930. Para Alves (2002),

Goiânia era vista como possibilidade de obtenção de emprego. No entanto, esse não foi o único atrativo populacional para o Meio-Oeste, já que pelo Departamento de Propaganda e Venda de Terreno, órgão do governo estadual, o principal objetivo era propagar e incentivar a ocupação e incentivar a ocupação de áreas em território goiano. Buscava-se atrair mais capitais, investimentos e expandir o mercado interno, visando dinamizar as exportações, aumentar o mercado consumidor interno, fazer a especulação imobiliária (na nova capital) e gerar impostos. Desta forma, a propaganda e os convites para se vir morar em Goiás eram insistentes e atraentes (ALVES, 2002, p.51 e 52).

Essa política de incentivos para atrair capital financeiro para o Estado de Goiás chamou atenção não apenas de investidores, mas de várias famílias que buscavam melhorias nas condições de vida e oportunidades de emprego. Essa política de ocupação de Goiás estava em consonância à política nacional de interiorização do país, movimento que ficou conhecido como “Marcha para o Oeste”. A “Marcha para o Oeste” foi um projeto político implementado pelo governo que tinha como principal objetivo a interiorização do país. Até a década de quarenta, grande parte da população brasileira vivia na área litorânea. Para este fim, segundo Villas Bôas (1994), dois organismos foram criados: a Expedição Roncador-Xingu que tinha o objetivo de conhecer e analisar as possibilidades de povoamento da região do centro oeste do país e a Fundação Brasil Central, com função específica de implantar centros populacionais nos pontos marcados pela Expedição. Nesse projeto, “via-se também naquilo tudo um conjunto verdadeiramente formidável de recursos e condições indispensáveis para o completo desenvolvimento futuro do país (...)” (Villas Bôas, 1994, p.41).

Segundo Singer (1980, p.217) “as migrações internas são sempre historicamente condicionadas, sendo o resultado de um processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas”. O fenômeno migratório está associado a mudanças e transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Singer (1980) propõe que existem fatores de expulsão que estão ligados a cidade de origem e levam o sujeito a migrar para outra região, e fatores de atração que estão ligados a cidade destino e que

levam os migrantes a escolherem aquele território para se reestabelecerem. Há um consenso entre os teóricos que o principal fator de atração migratória refere-se ao setor econômico, como por exemplo, oportunidades de emprego e melhores condições de vida.

A escola pesquisada localiza-se em uma região periférica, e podemos constatar através do Projeto Político Pedagógico da escola, das observações e das entrevistas realizadas com os alunos que os fatores que levaram à “expulsão” dessas famílias da cidade de origem estão relacionados a questões econômicas. São alunos que fazem parte de uma classe econômica baixa e carente. Ferreira (2010), apresenta uma pesquisa que constata a existência de diferenças de renda *per capita* de acordo com as regiões do país, segundo o autor, “o fluxo migratório no Brasil acontece, em geral, dos estados com menor renda *per capita* para os estados de maior renda *per capita* (FERREIRA, 2010, p.5). Segundo a pesquisa, os estados com menor renda *per capita* estão no nordeste, a renda média do brasileiro por hora de trabalho é de R\$ 15,87, no nordeste é de R\$ 12,33 e no caso de alguns estados como Piauí pode chegar a R\$ 8,97 (FERREIRA, 2010, p.4).

Diante dessas transformações políticas, econômicas e culturais que acontecem no projeto de vida daqueles que migram, temos impactos estruturais, políticos e econômicos na cidade destino, é necessária a implantação de políticas públicas que auxiliem as famílias de baixa renda a se (re) territorializarem. Como a educação escolar pode auxiliar os alunos migrantes nesse processo. Como foi exposto no início do primeiro capítulo, a educação escolar é um espaço configurado pela dicotomia presente na potência de manutenção e potência de transformação. Propomos que a superação dessa dualidade está na postura fenomenológica que tem um olhar apreensivo que busca compreender a essência dos fenômenos através da percepção da intencionalidade que permeia a consciência. Assim, a melhor forma de compreender um fenômeno é dar voz a ele.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, discutiremos sobre o lugar do migrante no currículo tentando perceber a forma como essa temática é abordada nos documentos escolar. Faremos a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, das Diretrizes Curriculares Municipais de História e do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

CAPÍTULO II – O MIGRANTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O migrante nordestino dentro do espaço escolar é o sujeito de nossa pesquisa. A escola é um espaço conflituoso que recebe “sem” distinção sujeitos de culturas ligadas a diversas identidades regionais. O estudo do multiculturalismo tem se tornado recorrente e se oficializa sendo tema transversal dos PCNs. Entretanto, muitas vezes esses estudos tratam do respeito e aceitação às diferenças. Mas, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p.73), “Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença”.

As questões multiculturais, muitas vezes, são naturalizadas no seio das instituições de ensino e, nessa perspectiva, seguindo a lógica liberal, trata as diferenças como algo exótico que deve ser tolerado e respeitado de forma altruísta. Essa concepção não percebe que os discursos de identidade e diferença são produções culturais fomentadas por relações de poder que estão presentes nos sistemas de representação da identidade e da diferença.

O presente capítulo tem o objetivo de analisar os documentos oficiais que regulamentam a estrutura curricular da educação escolar. Para essa análise temos uma pergunta inicial que direciona o nosso olhar sob esses documentos: qual o lugar do migrante nos documentos oficiais? Responder essa questão é crucial para compreender a forma como os currículos oficiais conceituam a questão do migrante e até que ponto as questões oficiais legitimam a prática pedagógica.

Para essa análise recorreremos à teoria de currículo sob a fundamentação teórica de autores como Apple (2006) e Sacristán (1998). Em seguida analisamos os principais documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica, a saber, os **Parâmetros Curriculares Nacionais de História** – Segundo Ciclo do Ensino Fundamental I do Ministério da Educação e do Desporto e as **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência** da Secretaria Municipal de Ensino da Prefeitura de Goiânia e o **Projeto Político Pedagógico** da escola *lócus* de nossa pesquisa. Estes documentos, até o momento da pesquisa, são os que orientam a proposta curricular das instituições públicas de ensino.

1. Currículo e intencionalidade

O currículo escolar é um documento político construído em um contexto histórico-cultural. Ele estabelece uma ponte entre a educação escolar e a sociedade.

Assim, o currículo é tanto teórico, quanto prático. A função social do currículo é a seleção e organização de conteúdos, saberes e valores que devem ser perpetuados socialmente. É um documento flexível que dialoga com as realidades às quais estão sendo aplicadas.

Assim, este documento é elaborado mediante um projeto político que é operacionalizado de acordo com as condições políticas, administrativas e institucionais. A aplicabilidade do currículo é inerente à interpretação que os sujeitos envolvidos no processo educativo fazem dele e as condições institucionais de aplicação. Nessa perspectiva, uma concepção crítica “deve considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam” (SACRISTÁN, 1998, p.49).

A organização dessa herança cultural é delineada pelo currículo, que é o documento em que estarão elencados os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, sugestões metodológicas e uma proposta de avaliação. Dessa forma, não é um documento prescritivo em que os saberes são selecionados de forma desinteressada, mas são permeados por demandas políticas, econômicas e sociais que delimitam o que tem prioridade ou não.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo é constituído por conhecimentos que são considerados válidos. Em conexão com a produção de currículos está à produção de pessoas, “diferentes currículos produzem diferentes pessoas (...) produz identidades e subjetividades sociais determinadas.” (SILVA, 1995, p. 10). Isso significa que existe uma concepção de sujeito e de identidade que permeia o documento curricular.

Segundo Goodson (1995), o processo de construção de currículo constrói também mitos e tradições; portanto, concebe a existência de disciplinas que são consideradas tradicionais, imutáveis e que acabam sendo tacitamente aceitas pela comunidade escolar. Assim, os documentos oficiais são tidos como uma prescrição desinteressada de saberes que devem ser ensinados, pois “(...) a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição.” (GOODSON, 1995, p.27). O currículo nessa abordagem se torna um instrumento de poder que favorece determinado setor da sociedade a fim de formar identidades sociais pré-estabelecidas.

Nessa perspectiva, qual conhecimento tem mais valor? Qual história deve ser contada aos sujeitos envolvidos no processo educativo? Qual organização social deve ser reproduzida dentro das escolas? Que tipo de avaliação possibilita a exclusão ou

não dos alunos? Qual seleção de conteúdos é mais eficaz como ferramenta que reproduz a ordem social vigente? Qual identidade regional deve ser valorizada? Qual o lugar do migrante no contexto escolar? Todos esses questionamentos nos levam a perceber que o processo educativo não é neutro, mas é permeado por intencionalidades; logo, não devem ser naturalizados dentro das instituições de ensino.

Adotaremos nessa discussão a teoria de Michael W. Apple (2006) apresentada no livro *Ideologia e Currículo*. O autor apresenta o currículo como um instrumento de poder e a educação escolar como espaço de conflitos onde o poder se mantém ou é enfrentado. Segundo Apple (2006), a educação escolar através de seu currículo é espaço propício para a dominação econômica e cultural. A ideia fundamental da sua teoria baseia-se no conceito de hegemonia que atua principalmente na saturação da consciência. Para Apple (2006)

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem (Apple, 2006, p.37).

As instituições formais de ensino agem como guardiões do capital cultural²¹. Atuam prioritariamente preservando e distribuindo saberes, formando consciências, preparando as novas gerações para a vida ocupacional adulta, ou seja, para atuação como cidadãos em uma sociedade estratificada. A apropriação do capital cultural consolida papéis e funções sociais que determinam a manutenção e/ou a transformação social. Esse meio de inculcação cultural é velado e possibilita controle social sem que seja necessário o uso da força ou ações de repressão social.

²¹Bourdieu (2002:133) concebe a sociedade na “[...] forma de um espaço (a várias dimensões) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que actuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo. Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas regiões opostas do espaço - mesmo que tal seja concebível. Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital - quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses.” (BOURDIEU, 2002, p.133) A sociedade é composta por um conjunto de capitais, cujos principais são capital econômico, capital cultural, capital simbólico. As posições e funções sociais do sujeito serão definidas pela quantidade de capital e possibilidades de negociação que possuem.

Ao privar determinadas classes sociais de certos conhecimentos em detrimento de outros, é definido também qual a função social daquele sujeito na sociedade futura; essa apropriação de conhecimento possibilita a percepção do lugar a que o indivíduo terá acesso no mercado de trabalho. Essa lógica não é engessada, uma vez que podem ocorrer processos aleatórios que influenciam nesse percurso, ou seja, o sujeito, em determinado momento de sua vida, pode ter acesso a *hábitus* que geralmente não são comuns à classe social à qual pertence.

Segundo Bourdieu (1994), o conceito de *hábitus* nos ajuda a compreender como a apropriação de elementos culturais comuns de determinada classe social passa a fazer parte do modo de vida de indivíduos pertencentes economicamente a outras classes sociais. Nessa perspectiva, *hábitus* se configura como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p.15).

O conceito de *hábitus*, então, pode ser compreendido como um preceito mediador entre o individual e o coletivo. Assim, as estruturas estruturadas representam aquilo que é coletivo, social e as estruturas estruturantes ao que é mental e individual. Nessa perspectiva, não existe um maestro que determina como a orquestra deve ser tocada, mas aquilo que é social e individual dialoga e abre possibilidade para trocas.

Assim, sujeitos de classes sociais diversas podem ter acesso a aspectos culturais referentes ao capital cultural comum a outras classes sociais; isso possibilita, por exemplo, um aluno de escola pública de periferia tocar violino e ouvir música clássica por participar de uma comunidade religiosa que estimulou tal aspecto e que lhe dá acesso a esse capital cultural. Podemos dizer que isso seria exceção à regra que estabelece os conhecimentos e o lugar do indivíduo na sociedade.

É importante ressaltar que, apesar da intencionalidade envolvida no processo educativo e na construção do currículo, não existe uma “cúpula maligna” que fica elaborando planos e estratégias para manter o seu poder político e econômico. Tal compreensão parte de uma premissa maniqueísta de interpretação da realidade. Antes,

ocorre o que Apple (2006, p.9) denomina de saturação da consciência, que é resultado da hegemonia política e cultural.

Hegemonia, segundo Gramsci (1982), é a supremacia cultural intelectual de ideologias²² da classe dominante. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser visto como intencional e passa a ser visto como objetivo e factual. Os sujeitos envolvidos no processo educativo que tem sua consciência saturada por ideologias da classe dominante aceitam o currículo sem questioná-lo, como um documento estabelecido de forma neutra. Segundo Apple (2006),

A ideia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparam para acreditar que são participantes neutras na instrumentalização neutra do ensino (...) (APPLE, 2006, p.56).

Os sujeitos envolvidos no processo educativo que tem sua consciência saturada por ideologias da classe dominante aceitam o currículo sem questioná-lo, como um documento estabelecido de forma neutra, e acabam por reproduzir na educação escolar as mesmas desigualdades da sociedade estratificada na qual a escola está inserida. Além de controlar e distribuir o conhecimento, a escola também preserva a dominação ideológica de determinadas classes sobre as outras. Segundo Apple (2006), isso ocorre da seguinte forma,

(...) a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e anistórica, escondendo assim as complexas relações de poder político e econômico e de recursos subjacente a boa parte da organização e da seleção curriculares (Apple, 2006, p.64).

Na abordagem de Apple (2006), a escola ocupa lugar importante na reprodução do sistema de poder à medida que a seleção e a organização curricular são aceitas tacitamente pelos envolvidos no processo educativo. Assim, o currículo, além de estabelecer papéis e funções sociais, é aceito como legítimo, o que contribui diretamente para a preservação das desigualdades fora de tais instituições.

Ocorre que esse processo educativo é lento e, em longo prazo, durante os doze primeiros anos de escolarização, que inclui Ensino Fundamental I e II e Ensino

²²Apple (2006, p.54) apresenta a ideologia como um fenômeno complexo que apresenta três características básicas: legitimação, conflito de poder e estilo especial de argumentação.

Médio, o currículo oficial que pode ser conceituado como seleção e organização dos conteúdos, estabelecimento de objetivos gerais e específicos por instâncias oficiais. O currículo oculto que seria a forma como o currículo é delineado dentro da escola através das práticas dos professores, educadores e da organização do trabalho pedagógicos. Currículo oficial e oculto vão forjando através de sua operacionalização o futuro cidadão. O currículo pode se tornar um instrumento de manipulação, adiestramento e controle social servindo para a manutenção ou não da ordem vigente. Segundo Apple (2006, p.71), “(...) as escolas não simplesmente ‘produzem’ pessoas, mas também o conhecimento. Elas ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos relacionados a formas econômicas desiguais”.

A seleção, distribuição e organização curricular legitimam conhecimentos. O grande problema que se vincula a esta premissa é o fato de muitos professores envolvidos no processo educativo não conseguirem perceber o que está implícito em determinada seleção curricular.

Esse processo de estratificação do conhecimento não se dá apenas pela seleção de conteúdos, mas também por meio de regras estabelecidas e valores morais ensinados nas instituições de ensino. Sendo assim, consolidam a ideologia estabelecida pela classe dominante. Precisamos situar historicamente o processo educativo, e, como vimos anteriormente, “(...) devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social.” Apple (2006, p.85). Essas questões precisam ser problematizadas dentro das escolas. É preciso perceber a intencionalidade que permeia a organização curricular, as metodologias estabelecidas, o processo de avaliação dos conteúdos. Quando há uma visão crítica do processo educativo, há possibilidade de rompimento com o que é estabelecido de forma velada.

Compreendemos que o currículo tem duas nuances: o currículo oficial, aquele que é preestabelecido oficialmente pelos órgãos do governo, que define o mínimo a ser ensinado em cada nível de ensino, podendo estar organizado de forma seriada ou por ciclos de formação e desenvolvimento humano. Esse currículo geralmente é naturalizado dentro das instituições de ensino e aceito, como sendo o conhecimento prioritário e necessário a ser ensinado aos alunos, sem considerar o contexto histórico e socioeconômico em que está inserido. A outra face é o currículo oculto que, segundo Apple (2006, p.127), se configura como

(...) as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivo. De maneira similar, embora não tão orientados politicamente (...).

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada pelo professor no contexto da aula, os discursos criados e recriados dentro das instituições de ensino, a valorização de um conteúdo em detrimento de outros, a consciência política, as concepções que cada professor carrega consigo e que são marcados pela memória da história de vida de cada indivíduo influencia diretamente no que acontece dentro das instituições de ensino. Ou seja, o *hábitus* que compõe a prática educativa está no campo do currículo oculto e vai influenciar diretamente na forma como esse professor vai ensinar os conteúdos que são determinados pelo currículo oficial. Logo, o currículo oficial e o oculto vão legitimar o discurso hegemônico que é determinado por quem tem o poder.

Outro aspecto relevante é que a escola pode até oferecer conhecimentos elitizados, mas, pelo contexto histórico cultural, os educandos não conseguem se apropriar de tais conhecimentos como ferramenta de superação social. Nessa perspectiva, a escola não oferece condições iguais de oportunidades, tendo em vista que as experiências vividas são diferenciadas e, muitas vezes, excludentes e segregadoras. Como expressa Sacristán (1998),

(...) seja qual for a opção curricular que em cada caso se adote, que todos esses componentes culturais transformados em conteúdos do currículo oferecem desiguais oportunidade de conexão entre a experiência escolar e a extraescolar nos alunos procedentes de diferentes meios sociais (SACRISTÁN, 1998, p.61).

Essa conexão entre o que é estabelecido pelo currículo oficial e a realidade escolar precisam ser refletidas e planejadas pela comunidade escolar. É preciso ter clareza do que é estabelecido pelo currículo e as possibilidades de conexões entre a prescrição e as vivências dos alunos. O ponto de partida deve ser a realidade do aluno, que deve ser o vínculo com aquilo que é estabelecido a ser aprendido.

O currículo é um documento permeado de intencionalidades que se torna instrumento de poder na medida em que é visto de forma objetiva, como prescrições e verdades absolutas. Concepções assim podem corroborar para a reprodução das relações sociais que são estabelecidas fora da escola. Mas ele não é engessado, dialoga com o

contexto escolar e possibilita o estabelecimento de um vínculo que tem como base as vivências e a possibilidade de vir-a-ser.

Essa exposição acerca do currículo tem o objetivo de desmitificar o currículo como um documento descritivo e mostrar que setores políticos e econômicos pode influenciar na elaboração de propostas curriculares que estejam em consonância com políticas públicas que tenham a intenção de romper e/ou manter determinadas práticas sociais. A operacionalização do currículo acontece por intermédio dos professores. Segundo Sacristán (1998, p.165), “(...) o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”.

A orientação fenomenológica nos ajuda a pensar o currículo sob outro paradigma em uma abordagem que transcenda a naturalização da transcrição curricular. O professor reconhece o currículo como um instrumento de poder, e se posiciona como um mediador, que coloca entre parêntese seus preconceitos e tenta perceber a intencionalidade que permeia o documento curricular respeitando o contexto histórico-cultural em que a instituição de ensino está inserida ele pode propor rupturas, propor conteúdos que sejam significativos com uma linguagem que estimule os educandos condicionando assim a aprendizagem dos alunos.

O objeto da pesquisa é o migrante nordestino no contexto escolar, assim, considerando a importância dos documentos curriculares oficiais na educação escolar o próximo tópico trata-se da análise dos documentos oficiais em três esferas: nacional, municipal e local. Durante a análise dos documentos procuraremos responder ao seguinte questionamento: qual o lugar do migrante nos documentos oficiais?

2. Parâmetros curriculares nacionais

Em 1990, o Brasil participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, convocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Este evento trouxe algumas mudanças que propunham a reformulação da configuração da Educação dos países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) assumiu o compromisso internacional de apresentar metas que proporcionasse a efetivação da aprendizagem e acabasse com a evasão e a repetência escolar. Diante desse

compromisso, o MEC elaborou e coordenou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em consonância com as metas políticas estabelecidas estava a construção de parâmetros nacionais no campo do currículo.

Até 1996 a educação brasileira era regida pela lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Com relação ao currículo, esta lei estabelecia que as propostas curriculares fossem compostas por duas partes, núcleo comum e diversificado. O Conselho Nacional de Educação era responsável por estruturar o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional; e a outra parte, diversificada para atender as peculiaridades locais, ficaria a cargo de cada Estado.

O Plano Decenal²³ assinalava a necessidade da elaboração de uma nova proposta curricular. O processo de elaboração dos PCNs foi perpassado por algumas etapas específicas: 1) Estudo do núcleo comum e diversificado do currículo brasileiro; 2) Pesquisa e análise de experiências de outros países; 3) Discussão com diversos interlocutores: professores universitários, intelectuais da área do currículo e professores da educação básica. Entre 1995 e 1996 a primeira versão foi colocada à prova e mais de setecentos pareceres da proposta inicial foram apresentados ao MEC que serviu de referencial para a reformulação e escrita dos parâmetros.

A construção dos PCNs é fruto de uma política internacional proposta para a o Sistema Educacional de países em desenvolvimento, essa ação estava vinculada a políticas de financiamento e investimento de instituições importantes e que exercem muita influência sobre a economia nacional. Como vimos no tópico anterior, não podemos desvincular propostas curriculares do sistema econômico e político de um país. Dentre outras ações realizadas para atender o Plano Decenal, era através de uma nova proposta curricular que o Governo Federal pretendia atender ao acordo estabelecido entre o Brasil instituições como: Unesco, Unicef, Pnud e o Banco Mundial.

O Parâmetro Curricular de História²⁴ faz uma retrospectiva acerca da História como disciplina escolar e aponta que, desde o início da escolarização no Brasil,

²³Para elaboração do Plano Decenal da Educação, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo que eram compostos por representantes do MEC, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e entidades governamentais e não governamentais. Como parte dessa metodologia aconteceu a Semana Nacional de Educação para Todos (10 a 14 de maio de 1993). Durante esse evento as autoridades presentes assinaram o *Compromisso Nacional de Educação para Todos* que foi o documento norteador para elaboração do plano. São eixos norteadores do documento: profissionalização do Magistério, qualidade do Ensino Fundamental, autonomia da escola, isonomia na aplicação dos recursos e engajamento dos segmentos sociais mais representativos da Educação.

²⁴ Optamos por discutir o Parâmetro Curricular de História pela minha relação com o ensino de História na primeira fase do Ensino Fundamental.

um dos objetivos claros da proposta curricular do ensino de História esteve atrelado à formação de identidades. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 03), um dos objetivos para o ensino de História é: “Conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais, culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país”.

No século XIX, o ensino de História no Brasil teve suas raízes fincadas no solo religioso, fornecendo os requisitos básicos para uma formação política e a consolidação da moral cristã. “A História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos.” (BRASIL, 1997, p.19). Neste modelo não havia separação entre as ideais morais, religiosas e os conteúdos de História propriamente ditos. Assim, o seu foco era legitimar a moral cristã como sendo a única perspectiva aceita nos moldes da História.

Em 1837 houve uma mudança, e o ensino de História no Brasil passou a seguir a tradição curricular francesa, havendo uma divisão entre a História Universal e a História Sagrada, sendo que esta não deixou de existir nas escolas. Já em 1870, o contexto histórico aponta para uma série de acontecimentos²⁵ que levou ao fim da História Sagrada e a criação de um programa de História Profana. Entretanto, a prática, ainda era modelada pelo que foi consagrado pela História Sagrada, segundo o documento:

Os modelos de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos (BRASIL, 1997, p.20).

Vemos que os conteúdos de História ensinados estavam ligados à História dos “heróis”, focada em datas comemorativas, uma concepção tradicional que se distanciava da realidade histórico-social e tinha por objetivo construir uma memória coletiva voltada para a concepção eurocêntrica da História.

As mudanças políticas vão alterando lentamente a intencionalidade que permeia a composição curricular da disciplina de História. O novo cenário político no

²⁵ O contexto histórico de 1870 foi demarcado por discussões acerca do regime político do país, o fim da escravidão, debates sobre a necessidade da separação entre Estado e Igreja e sobre o ensino laico.

final do século XIX, que se configurou pelo fim da escravidão e o início da República, direcionou o ensino de História para uma necessidade básica de qualquer nação: o “mito de fundação”.

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (BRASIL, 1997, p.20).

A disciplina de História consolidaria os heróis da nação, os símbolos nacionais, as festas comemorativas que demarcavam os limites da História do Brasil enquanto nação republicana; além de projetar dentro dos muros da escola o perfil do futuro cidadão brasileiro. A disciplina de História tinha o papel fundamental de construir a memória do povo brasileiro em um cenário que, nessa perspectiva, era fruto da harmonia “forçada” da miscigenação das raças: o índio, o europeu e o africano. Essa História era aceita como verdade absoluta e inquestionável, mesmo diante do preconceito racial de um país até pouco tempo escravocrata. Essa homogeneização cultural tornou-se imprescindível para a formação de um cidadão trabalhador e patriótico que pudesse contribuir para o “desenvolvimento” da nação.

Para Hobsbawm (2013, p.33), “(...) a História é a matéria-prima mais fácil de trabalhar no processo de fabricar as ‘nações’ historicamente novas em que estão engajados”. A História pode ser fabricada, com o objetivo de consolidar os interesses políticos do elo que estabelecia o projeto político da república ao passado monárquico e escravocrata da ex-colônia.

Se considerarmos uma perspectiva histórica, a década de 1930 foi marcada por revoluções sociais cuja proposta política tinha como principal característica a centralização administrativa e constitucional. A História, enquanto disciplina escolar, passou a ser vista como importante instrumento para a formação do cidadão. Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, a disciplina de História foi consolidada “legalmente” como instrumento de inculcação patriótica, segundo o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, capítulo VII, artigo 24 que deixa bem claro que:

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de História Geral e de Geografia Geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a História do Brasil e a Geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de História do Brasil e de Geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

O decreto-lei deixa claro que, para a formação de uma consciência patriótica que estivesse em sintonia com a proposta política do governo preponderante, seria necessária a inculcação de valores morais tendo como principal instrumento as disciplinas de História e Geografia que deveriam estar em conformidade com as prescrições oficiais. Durante o período da ditadura militar, as disciplinas de História e Geografia sofreram fortes pressões político-ideológicas, havendo a substituição delas no currículo do antigo primeiro grau por “Estudos Sociais”, e a inclusão das disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Política Social do Brasil” (OSPB).

Essas reformas educacionais representaram muito mais que a eliminação e acréscimo de disciplinas, significou “no caso do estudo da história, uma versão ‘oficial’, legitimadora do regime político e dos governos autoritários então no poder, com forte caráter doutrinário, estava embutida nas novas disciplinas criadas” (MONTEIRO, 2009, p.81).

Assim, o currículo prescrito, as metodologias utilizadas e as formas de avaliação não são neutros, são permeadas por intencionalidades que determinam o que deve ou não ser ensinado para as novas gerações. Segundo Bittencourt (1990, p.63), “a distribuição dos conteúdos de História pelas séries ginasiais acompanhava os pressupostos de que a matéria deveria compor a formação do cidadão moderno”. Há uma preocupação com a formação de identidades. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.3), um dos objetivos para o ensino de História é: “Conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais, culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país”.

O currículo de História estava permeado pela preocupação de construir uma identidade nacional que estivesse de acordo com os interesses políticos, econômicos e culturais do Governo. Logo, a seleção de conteúdos busca atender os objetivos propostos no documento. Há uma concepção de identidade nacional que perpassa a proposta do Governo Federal. Os documentos oficiais não podem ser vistos como um

catálogo prescritivo de saberes desinteressados; é preciso pensar que tipo de identidade é estabelecido no ensino de História.

Na década de 1980, com o processo de democratização do país, os conhecimentos escolares passaram a ser compreendidos de forma crítica e novas reformas curriculares mudaram os rumos da História ensinada. A disciplina de História passou a ser questionada, novas vertentes colocaram em cheque os conhecimentos cristalizados e ensinados,

A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo do processo evolutivo e sequencia de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado (BRASIL, 1997, P.24).

O currículo oficial de História passa a ser compreendido de forma crítica. Antes tínhamos um ensino de História que se restringia aos heróis e se distanciava da realidade sociocultural dos alunos de escola pública. Questionado, esse modelo é considerado adestrador, dando lugar, então, a uma possibilidade historiográfica que seja “libertadora”, que conte outras histórias e que insira o cidadão moderno ao contexto sociocultural do país.

Após essa retrospectiva, o documento mostra que a natureza da disciplina de História tem duas características básicas: informativa e formativa. Ambas relacionam-se à constituição de identidades. A forma como a História é recontada e como as tradições de um povo são resgatadas está engatada a uma concepção de identidade que se pretende construir no imaginário social. Segundo Hobsbawm (2013, p.25), “o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Então, a consolidação de identidades regionais, que ganham *status* de tradições, precisa do “aval” do passado para ser consolidado.

A identidade regional de um povo é construída no discurso e na prática social tornando-se tradição. “Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (BRASIL, 1997, p.26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História apontam que o advento da mobilidade populacional redirecionou os objetivos do ensino de História nas

instituições de ensino. Temos uma via de mão dupla. Por um lado, há um perfil cultural tradicionalmente estabelecido em cada região que pode receber influências de outras culturas a partir dos deslocamentos populacionais. Os migrantes levam a outros espaços traços culturais não pertencentes à sua região de origem. Por outro, pode haver perda de alguns aspectos da identidade regional provocada pela migração o que dificulta o processo de (re) territorialização dos recém-chegados. Assim, este crescente fenômeno social “desarticulou formas tradicionais de relações sociais e culturais” (BRASIL, 1997, p.26).

Qual o lugar do migrante nos PCNs? De acordo com os documentos ele exerce um papel “desarticulador” que, em certa medida, desestrutura relações tradicionalmente estabelecidas. Esse lugar de “estrangeiro” o torna estranho à realidade sociocultural. “Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar” (BRASIL, 1997, p.26). O documento elucida a existência do problema, e apresenta o ensino de história como possível solução para a problemática das relações existentes entre construção de identidades e movimentos populacionais. A forma como os sujeitos envolvidos no processo educativo interpretam esse “papel desarticulador” pode levar ao estabelecimento de atitudes preconceituosas com relação a alunos migrantes no contexto escolar.

Os PCNs foram elaborados há quase duas décadas e está defasado com relação a concepções teóricas importantes referentes a deslocamentos populacionais e construção de identidades. Como vimos no primeiro capítulo compreendemos a construção da identidade como um processo híbrido as trocas culturais decorrentes das diferenças culturais são negociadas e não impostas. A educação escolar se torna o entre-lugar que possibilita os processos de negociação e trocas culturais.

Assim, mais uma vez o ensino de História surge como o “salvador da pátria” no sentido messiânico da expressão, e deve auxiliar no processo de adaptação, sendo uma ferramenta que possibilita o retorno às “relações historicamente estabelecidas”. Como a história de vida dos estudantes será abordada quando o seu lugar nos documentos oficiais remete a desarticulação do que é convencional? O próprio documento aponta que a História possibilitou a legitimação de um mito fundador, que buscou consagrar a harmonia da miscigenação racial enquanto símbolo da nação e,

agora, vemos que há uma preocupação com a desestruturação de tradições culturais estabelecidas historicamente.

É possível estabelecer uma analogia entre a discussão da miscigenação das raças no Brasil e os processos migratórios. A teoria da miscigenação das raças parte do princípio de que no Brasil houve uma mistura de raças (indígena, europeia, africana, asiática) e, por consequência, de culturas. Logo, a identidade nacional é plural. As diferenças culturais fazem parte dessa composição. Partindo desse pressuposto o processo migratório não desarticulava as relações culturais estabelecidas em determinado território, haja vista que a identidade nacional apreendeu aspectos de diversas culturas. Ao estabelecer essa relação com uma proposta plural, o que é dito diferente não tem possibilidade de desestruturar, passando a compor um espaço de negociação. Entretanto, o que vemos nos parâmetros é que o processo migratório inverte posições e desestrutura relações.

Anderson (2008, p.32) define nação como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.” Para o autor, uma comunidade imaginada se caracteriza desta forma, principalmente porque seus participantes têm a imagem viva da comunhão entre seus membros, sendo delimitada por uma fronteira e o bem comum da nação é soberano dentro de seus limites fronteirais. Por fim, independente da estratificação social que exista nessa comunidade, “a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (Anderson, 2008, p.34).

Assim, é imprescindível que a nação, enquanto comunidade imaginada incorpore a harmonia entre seus membros a fim de consolidar o sentimento nacionalista que mantém os princípios fundamentais da nação. Os PCNs nos trazem a importância de conhecer as características fundamentais da identidade nacional, relacionando com a identidade individual e regional. Mas parece contraditório pensar que a nação é concebida a partir da influência de diversas culturas, tornando-se uma nação multicultural, mas, ao mesmo tempo, o documento coloca o migrante como desestruturador de identidades regionais estabelecidas historicamente.

É um avanço inserir questões identitárias nos documentos oficiais. O que antes era ignorado agora passa a ter lugar importante no contexto escolar, seja através do currículo oficial ou oculto. Entretanto, há uma contradição na forma como o documento se reporta aos migrantes, sobretudo, se considerarmos migrantes de uma mesma nação.

De acordo com os PCNs, o ensino de História possibilita ao aluno compreender o que é comum a toda a população nacional e o que são aspectos referentes à construção de modos de vida diferenciados. O conhecimento histórico precisa ser ajustado a uma concepção pedagógica que auxilia na formação de identidades, então são permeadas por intencionalidades políticas, são “norteadas” pelo currículo oficial e oculto.

(...) o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive” (BRASIL, 1997, p.27).

É essencial compreender quais são os objetivos de aprendizagem selecionados e estabelecidos para o segundo ciclo de aprendizagem, que corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, a fim de perceber o sentido histórico que os documentos oficiais – que norteiam não apenas o trabalho do professor como também a produção dos livros didáticos que são adotados pelas instituições de ensino – tem dado ao fenômeno migratório no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História é uma proposta aberta que possibilita que sejam feitas adequações necessárias à realidade sociocultural e ao contexto de aprendizagem. Há uma preocupação com a construção de identidades em âmbito individual e coletivo, vemos isso através dos objetivos estabelecidos para o segundo ciclo:

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades (BRASIL, 1997, p.46).

Os objetivos elencados para serem cumpridos durante o 4º e 5º ano estão ligados à construção de identidades. Nessa perspectiva enfocam “(...) as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras

coletividades de outros tempos e espaços (...)” (BRASIL, 1997, p.46). A intencionalidade que perpassa esses objetivos é que o educando construa vínculos com a localidade em que vive. Isso se dá através da apropriação e do reconhecimento das relações sociais, culturais, políticas e econômicas e é o conhecimento do passado que o integra a característica identitária regional de forma restrita e nacional de forma mais ampla.

O documento indica que a globalização alarga as fronteiras culturais, assim, as tradições locais ganham visibilidade e podem até ser influenciado por aspectos culturais comuns a outras regiões. A identidade regional, a *priori*, se torna o entre-lugar²⁶ que é visitado e revisitado podendo receber outras características ao longo do tempo. Ao evidenciar essa questão, os PCNs apontam que é através do conhecimento histórico que o aluno vai identificar o que é local, regional e nacional e também a origem de certas tradições e costumes.

É, por exemplo, por meio do conhecimento sobre o que há de comum entre as diferentes localidades que se espalham pelo território brasileiro, o que há de comum ou de particular entre as populações regionais e locais, o que há de específico nos conflitos, nos ganhos e nas perdas que marcaram a história que se pode dizer como sendo de um povo (que fornece um caráter de identidade na diversidade), que um indivíduo, que nasceu e vive no Brasil, pode dimensionar a sua inserção dentro desta nação (BRASIL, 1997, p.47).

É pela via do conhecimento histórico que o aluno vai construir esse sentimento patriótico de pertencimento ao país que conduz a necessidade de redimensionar a contemporaneidade com o olhar histórico.

Considerando o eixo temático – História das organizações populacionais – o segundo ciclo propõe se apropriar dos conhecimentos relacionados à história de si – isso alude ao conhecimento acerca da ascendência; logo, saber a origem de seus familiares, a origem geográfica e cultural de suas famílias, processo migratório e de fixação, História Nacional – se refere aos deslocamentos populacionais em âmbito nacional; História regional – integrar os processos migratórios à região em que vive.

Outro ponto relevante de análise mencionado no documento refere-se aos critérios de avaliação do 4º e 5º ano. Todos os critérios elencados apontam para a consolidação da construção de uma identidade nacional e regional, a saber:

²⁶ Bhabha (2013) defini o entre-lugar como espaço de negociação, onde as diferentes culturas disputam seus espaços por meio de trocas simbólicas, sem nunca haver hegemonia.

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração.
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares (BRASIL, 1997, p.51 e 52).

O ensino de História do 4º e 5º ano está relacionado aos pressupostos históricos que consolidaram a diversidade cultural existente no Brasil. Assim, se torna imprescindível compreender o processo de ocupação do Brasil pelo europeu, a subjugação dos nativos, e a escravidão do africano percebendo que nesse processo cada região recebeu características marcantes de diversas culturas. O documento possibilita abertura para o professor reconhecer e incorporar as especificidades históricas regionais que garantem essa construção identitária. Entretanto, a forma como a mobilidade populacional é interpretada nos documentos é um fator que precisa ser revisto, porque o fenômeno migratório é compreendido como um fator desestruturante.

Esse posicionamento é em certa medida preconceituoso e pode corroborar para equívocos interpretativos que podem influenciar diretamente na prática pedagógica, na visão de profissionais da Educação e conseqüentemente na forma como os “estabelecidos” irão agir com os recém-chegados.

Essa concepção é permeada por uma visão tradicional da construção identitária, tendo em vista que se torna um fenômeno fechado, fruto de tradições rígidas e que se desestabiliza com a presença do outro. O fato de destoar tanto da identidade regional padronizada pode torná-lo invisível perante professores e alunos. Essa invisibilidade o exclui da proposta pedagógica e o coloca à margem do processo de ensino e aprendizagem.

3. Diretrizes curriculares municipais de Goiânia

De acordo com o documento, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Goiânia é resultado de uma série de mudanças efetivadas no sistema de ensino da capital. Após algumas discussões realizadas em 1997, optou-se pela implantação do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano.

A implantação desta mudança se estruturou em quatro etapas: em 1998 houve transição do sistema seriado para o sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, Ciclo I e Ciclo II (do primeiro ao sexto ano) em quarenta escolas da rede; em 1999 deu-se início à segunda etapa, que foi organizado através de estudos, discussões, fóruns, seminários e plenárias; nessa fase a estrutura foi modificada, e a formatação final se configurou em três ciclos de três anos cada; a terceira fase em 2002 e 2003 foi a expansão do Ciclo II e do Ciclo III; e por fim, a quarta etapa em 2005 e 2006 que foi a escrita da proposta curricular.

A escrita da proposta foi realizada a várias mãos, ou seja, foram organizados grupos de estudos em formato de cursos de formação continuada para professores da Rede Municipal de Ensino com o objetivo de estudar a proposta curricular válida até então e construir uma nova proposta que estivesse de acordo com a nova proposta sistêmica e também com a realidade sociocultural da capital e assim em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. As comissões que articulavam essas discussões tinham a participação de representantes de várias instâncias, a saber, Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Centro de Formação de Professores (CEFPE), Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), Unidade Regional de Educação (URE) Brasil Di Ramos Caiado, URE Central, URE Jarbas Jayme, URE Maria Helena Batista Bretas, URE Maria Thomé Neto e professores regentes da Rede Municipal de Ensino.

A proposta curricular foi organizada em objetivos gerais a serem desenvolvidos no decorrer de cada ciclo. O recorte que faremos aqui se refere aos objetivos de História elencados para o Ciclo II, tendo em vista que este corresponde ao quarto, quinto e sexto ano, recebendo nomenclaturas diferentes na rede municipal de ensino, agrupamento D, E e F, respectivamente.

As diretrizes fazem referência à fase do desenvolvimento humano dos alunos que estão no Ciclo II, ou seja, alunos entre nove e onze anos que estão na fase da pré-adolescência. Segundo a abordagem adotada pelas diretrizes, a pré-adolescência é um período de transição entre infância e adolescência, período de construções de valores que torna essencial a parceria família-escola-sociedade. É uma fase que se caracteriza pela ampliação do raciocínio crítico, resistência às opiniões dos adultos e ainda identificação emocional com pares do mesmo sexo. O documento ainda ressalta a importância dos jogos para o processo de ensino aprendizagem.

O documento traz alguns conceitos relacionados à disciplina de História e ao seu ensino. Seguindo a lógica dos PCNs, o documento explicita que o ensino de História deve contribuir para a formação de cidadãos autônomos percebendo que a sua função social é historicamente construída e é fruto de relações econômicas, sociais e culturais.

Dessa forma, espera-se que o ensino de História, baseado na relação dialética entre conhecimento e prática social, contribua para que o educando tenha a capacidade de perceber-se como um ser social, vivendo numa determinada época, num determinado país e região, inserido em uma determinada cultura e classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos, tendo conhecimentos para contrapor-se à discriminação social, religiosa, sexual, étnico-racial e de gênero (GOIÂNIA, 2009, p.52).

A citação mostra que há uma preocupação com a construção de identidades, e esta deve ser contextualizada historicamente. Assim, é objetivo claro do ensino de História subsidiar o sujeito no processo de construção de identidades de forma que ele relacione suas características identitárias a uma realidade regional e nacional.

Quanto ao currículo de História do Ciclo II, os documentos trazem os seguintes objetivos:

- Conhecer, identificar e utilizar diversos documentos históricos, discutindo contextos, argumentos e autorias.
- Desenvolver noções sobre a formação histórica do Brasil, de Goiás e de Goiânia, percebendo as diversidades culturais, étnicas e religiosas resultantes desse processo.
- Identificar e analisar a diversidade étnico-racial do povo brasileiro.
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, sociais, econômicos e culturais em diferentes tempos e espaços.
- Conhecer, respeitar e valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental de âmbito nacional, regional e local.
- Conhecer a história da infância, da adolescência, de gênero e da sexualidade em diferentes tempos e espaços.
- Conhecer e identificar o processo de formação dos primeiros grupos humanos no mundo, no Brasil e em Goiás.
- Perceber o papel das mídias e das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade brasileira.
- Conhecer e identificar as primeiras sociedades humanas nos continentes africano, asiático, europeu e americano (GOIÂNIA, 2009, p.79).

Conforme observamos acima, dos nove objetivos a serem desenvolvidos durante os três anos do Ciclo II (4º, 5º e 6º anos) pelo menos quatro deles refere-se à construção de identidades. Essa construção se dará pelo conhecimento da história nacional e regional, identificação da diversidade étnico-racial do povo brasileiro de

forma ampla, retomando a questão do pluralismo cultural no Brasil, assim como a influência cultural de cada povo que compõe a História do país e da região. No caso, a História Regional de Goiás e a interconexão de aspectos políticos, econômicos e culturais locais a outras localidades.

A disciplina de História deve oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam a construção de uma identidade regional e nacional. Ao trabalhar com conhecimentos referentes à constituição histórica de um povo e a diversidade cultural, há também a possibilidade de se reconhecer ou não participante desse contexto sociocultural. As diretrizes são bem diretas quanto aos objetivos gerais a serem trabalhados durante os três anos do segundo ciclo, cabendo ao professor estabelecer objetivos específicos e elencar conteúdos e metodologias que o auxiliem no alcance de tais objetivos.

Diante dos objetivos preestabelecidos nas Diretrizes Curriculares de História, percebemos que há uma preocupação com o desenvolvimento de noções sobre a formação histórica do Brasil, de Goiás e de Goiânia, e por meio desse estudo é possível estabelecer relação com a diversidade cultural presente na região, assim como estabelecer relações entre o território goiano e outras localidades. Há um enfoque também relacionado à identificação e análise da diversidade étnico-racial do povo brasileiro de forma bem abrangente.

Os objetivos elencados no documento são bem abrangentes e dão margem para o estabelecimento de diversas interpretações. Outro fator importante é que os objetivos devem ser alcançados ao final de três anos não ficando delimitado o que deve ser ensinado em cada agrupamento. O que pode ocorrer é que sejam privilegiadas questões de cunho étnico-raciais em detrimento de outras diferenças culturais pertinentes ao espaço escolar como, por exemplo, a concepção de migrantes e de processos migratórios. Assim, o lugar do migrante nas diretrizes curriculares municipais está ao lado de todas as outras diferenças culturais que compõem a sociedade. Não há um tratamento específico para o fenômeno migratório como ocorre nos PCNs.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência é um documento oficial que orienta diretamente o trabalho pedagógico realizado dentro das escolas da rede municipal de ensino. Quando determinado fenômeno não é abordado dentro de uma proposta curricular, temos aí uma seleção cultural de conhecimento. Fica claro que a proposta política valoriza determinada cultura em detrimento de outra. Segundo Sacristán (1998, p.17).

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados.

O currículo é resultado de uma seleção que é permeada por intencionalidade de cunho cultural, político, econômico e social. Quando as diretrizes abrem um leque de possibilidades de interpretações no estabelecimento de objetivos tão abertos, pode ocasionar o silenciamento de determinadas questões que são importantes para a construção histórica do sujeito.

Diante desse fenômeno de dimensões nacionais e regionais, como esse tema será abordado dentro das escolas da rede municipal de ensino? Como a proposta curricular poderia auxiliar o professor diante da problemática? Temos aí um problema. O currículo fala também da prática e pode ser considerado um elo entre a sociedade e a escola. Ele é efetivado dentro das escolas através do trabalho dos professores, que podem abordar a construção de identidades de forma rígida, considerando apenas as características provenientes da identidade regional de forma restrita e as características comuns à identidade nacional de forma mais ampla. Dessa forma, o migrante estará marginalizado perante a nova realidade cultural. Outra possibilidade é a invisibilidade, o migrante torna-se invisível diante do discurso e da cultura local.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabem necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientem todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar (SACRISTAN, 1998, p.17).

Como Sacristán (1998) nos diz, a seleção curricular é o espelho do que será abordado dentro das instituições de ensino, das metodologias utilizadas para o alcance de tais objetivos. Dessa forma, quando as diretrizes se calam diante de determinadas questões sociais e culturais, pode ter como consequência a segregação cultural. E, como o recorte dessa pesquisa se refere ao migrante no contexto escolar, podemos ter como consequência, por exemplo, identidades regionais rígidas, que não dialogam com outras identidades culturais, ou seja, um grupo de “estabelecidos” que se consideram

superiores aos recém-chegados e, infelizmente, uma cultura pode sobrepor-se a outra e subjugar aquele que é estranho às características regionais estabelecidas.

4. Projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um documento elaborado por toda a comunidade escolar (diretor, secretário e coordenadores, professores, funcionários administrativos, pais e alunos). Nele consta o contexto histórico-cultural em que a escola está inserida e o diagnóstico com possíveis ações que auxiliem no processo de ensino aprendizagem. Devem estar clarificadas no PPP as concepções filosóficas e sociológicas²⁷ que a comunidade escolar tem de sujeito, escola e sociedade e ainda a projeção de ações que irão direcionar o trabalho pedagógico durante o ano letivo. É um documento flexível que é reconstruído a cada ano de acordo com as demandas que surgirem no desenrolar do trabalho pedagógico.

Diante das observações realizadas e a partir de conversas com os coordenadores foi possível constatar que a construção do PPP não é coletiva, fica a cargo do grupo gestor. Na reunião de planejamento são elencados os projetos que devem constar no PPP por orientação da Secretaria Municipal de Ensino e é perguntado sobre a possibilidade de acrescentar algum projeto, se houverem sugestões são acrescentadas no documento, ao contrário, permanecem os mesmos projetos do ano anterior. A maioria dos professores, alunos e responsáveis não conhecem o PPP da escola.

Segundo Veiga (2004), o PPP se caracteriza por sua intencionalidade. Podendo acrescentar, de forma democrática, à proposta curricular da escola contingentes que, muitas vezes, não estão contemplados nos documentos oficiais.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações

²⁷ A comunidade escolar pode partir do senso comum para o estabelecimento de concepções filosóficas e sociológicas.

educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p.13).

Nessa perspectiva, o político e o pedagógico são indissociáveis, na medida em que as ações pedagógicas operacionalizam aquilo que foi definido politicamente. Logo, no Projeto Político Pedagógico deve estar definido a priori qual indivíduo pretende-se formar, a partir de qual cultura e para qual sociedade. Desvela-se com isso uma preocupação com a construção de identidades. O Projeto Político Pedagógico apresenta que a filosofia da escola fundamenta-se em:

(...) construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo (GOIÂNIA, 2014, p.11).

Vemos então que há uma preocupação com a formação de uma identidade que dialogue com as diversas culturas que constituem a realidade sociocultural da instituição. Um dos objetivos específicos refere-se à necessidade de desenvolver nos alunos um senso crítico que ajude a “(...) amenizar os conflitos relacionados às questões étnico-raciais (...) (GOIÂNIA, 2014, p.12)”. Podemos evidenciar que existem conflitos que estão relacionados a aspectos étnico-raciais. A questão da diferença é diagnosticada como um problema na instituição, e amenizar conflitos relacionados a questões culturais tornou-se um dos objetivos do projeto político pedagógico da escola.

De acordo com o documento, o currículo deve estabelecer uma ponte entre os conhecimentos prévios do educando e aquilo que está presente nos documentos curriculares oficiais; assim, entende-se que a proposta curricular é intencional e esta deve servir ao desenvolvimento de todas as potencialidades do educando. Logo, não pode estar desvinculado do campo de interesse e do contexto sociocultural do aluno. Mas deixar claro que o currículo e a escola não devem se limitar à realidade histórico-cultural em que a escola está inserida, antes, deve servir de “alavanca” que possibilite a mobilidade do educando da posição em que se encontra para níveis de maior compreensão e desenvolvimento social.

No PPP consta o objetivo geral do Ensino Fundamental, a saber:

Possibilitar meios que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, que favoreçam o desenvolvimento de identidades, as diferenças e as condições sócio – culturais, que permitam maior conhecimento do ambiente e que enriqueçam suas vivências tornando-os aptos a agir e resolver problemas

presentes e futuros num exercício pleno de cidadania (GOIÂNIA, 2014, p.35).

Temos uma preocupação clara com a formação de identidades levando em consideração aspectos socioculturais e o exercício da cidadania. Assim, estabeleceu-se como um dos objetivos específicos: “Enaltecimento dos bons hábitos: respeito às etnias, culturas, diversos credos, posição sócio-econômico-cultural e opções sexuais” (GOIÂNIA, 2014, p.36). Objetivos estabelecidos no PPP são metas a serem alcançadas e, a partir dos objetivos, serão desenvolvidas metodologias que possibilitem o alcance dos mesmos. O documento apresenta como “bons hábitos” o respeito à diversidade cultural, incluindo questões religiosas e de sexualidade. Há uma interpretação superficial da realidade e dos problemas presentes na realidade da escola. O enaltecimento da pluralidade cultural não é suficiente para resolver os reais problemas voltados a não aceitação das diferenças culturais. Isso não tira as minorias do “não-lugar” e talvez ainda os coloquem em situação de destaque, o que não significa o fim do preconceito e da discriminação.

O PPP cita quatro projetos maiores que são desenvolvidos no decorrer do ano letivo: Ensinando com valores; Saúde, Qualidade de Vida e Meio Ambiente; Escola da Inteligência e Pluralidade Cultural. Este último refere-se ao trabalho realizado com o objetivo de atender a LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que está presente no currículo oficial da rede de ensino no qual a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” é estabelecida pela Lei nº 11.645/08.

Temos assim dois projetos específicos que trabalham com a temática abordada por essa pesquisa. São eles: “Ensinando com Valores” e “Pluralidade Cultural”. É mister discorrermos um pouco sobre o desenvolvimento desses projetos na escola conforme pontuado no PPP.

O projeto “Ensinando com Valores” será desenvolvido durante todo o ano letivo e se justifica pela necessidade de inserir na instituição de ensino uma Educação voltada à reflexão dos valores humanos. O projeto propõe

Fundamentalmente despertar nas pessoas um sentimento de responsabilidade universal prioritariamente com a vida humana, uma noção ampla sobre bem comum recolocando a dimensão de valores no processo ensino aprendido (...) (GOIÂNIA, 2014, p. 166).

Busca-se então, trabalhar, de forma sistemática, questões relacionadas aos valores humanos que, segundo diagnóstico da própria escola, é algo perdido na realidade sociocultural da comunidade escolar em que a escola está inserida. Destarte, essa temática é abordada assim no currículo da escola.

São objetivos específicos da proposta:

- Recolocar a dimensão de valores na educação;
- Sensibilizar o alunado para a beleza e diversidade da criatura humana;
- Montar uma visão respeitosa, mas ao mesmo tempo crítica, de todos os valores a serem discutidos;
- Agrupar uma multiplicidade de atividades desencadeadora de reflexão, debates e produção (material, ação...) necessárias à formação integral do ser humano.
- Motivar nos estudantes o desejo de mudança quanto ao seu conceito de valores
- Estimular os estudantes a perceberem que as atitudes de cada um se manifesta em simples atitudes do dia a dia,
- Promover a integração de ações coletivas e de como vivenciá-las,
- Intensificar a reflexão sobre o que é certo ou errado propondo situações em que o educando transforme suas atuais ações,
- Enaltecer os bons hábitos: respeito às etnias, culturas, diversos credos, posição sócia - econômica - cultural e opções sexuais.
- Relacionar a qualidade de vida e a saúde física coletiva com fatores dependentes dos valores morais, éticos e sociais..
- Promover ações para orientar a comunidade e a escola para o que leva a uma melhor qualidade de vida;
- Através de debates, tirar as dúvidas da comunidade sobre hábitos saudáveis de uma conduta adequada a coletividade ;
- Incentivar a todos a auto-estima, desde estudantes até a comunidade toda.
- Compreender a importância de ser cidadão, detentor de seus direitos e dever.
- Promover o protagonismo infanto-juvenil (GOIÂNIA, 2014, p.166).

Vemos que os objetivos elencados estão relacionados ao convívio social dos alunos, reforçando a necessidade do respeito às diferenças e ao intento de estabelecer regras básicas de convivência. Essas temáticas serão abordadas em situações cotidianas, de acordo com as vivências e experiências de cada grupo. Foram levantados doze temas que deverão ser trabalhados mês a mês com culminâncias trimestrais. São eles: Janeiro e fevereiro – responsabilidade e disciplina (disciplina, liberdade e trabalho); Março – justiça (compaixão, generosidade e honestidade); Abril – tolerância (prudência, temperança e zelo); Maio – amor e amizade (bondade, doçura, dedicação, cooperação, tolerância e paciência); Junho – humildade (simplicidade e gratidão); Agosto – obediência (cooperação, tolerância e paciência); Setembro – paz (serenidade, equilíbrio e união); Outubro – respeito (tolerância, diversidade, união e paz); Novembro e Dezembro – perseverança e esperança (perseverança, fé e quietude). A abordagem do

projeto é de cunho religioso, tendo em vista que tem a Bíblia como um de seus referenciais bibliográficos.

As temáticas desenvolvidas no projeto partem de uma concepção religiosa desrespeitando a laicidade do ensino público. A forma como ele é aplicado pode levar a práticas de cunho moralistas que, tendo uma visão maniqueísta da realidade social, determinam de modo dicotômico o bem e o mal, o certo e o errado, o que pode levar a outros conflitos. É preciso construir com a comunidade escolar uma proposta que trabalhe com o princípio de alteridade. Essa proposta estabelece uma relação de dependência entre “eu” e o “outro”, isso gera o reconhecimento de que a diversidade enriquece o convívio social. O respeito ao próximo não é uma imposição e sim uma construção coletiva.

Esse projeto é desenvolvido na escola há cinco anos e mesmo com algumas críticas feitas pelos professores com relação às temáticas abordadas no projeto a diretora da escola não aceita que ele seja retirado do PPP. Periodicamente são organizadas as culminâncias do projeto que tem apresentações com músicas religiosas, teatros e poesias relacionadas aos temas do projeto. A proposta e operacionalização desse projeto são perpassadas por uma concepção tradicional de Educação, uma postura que impõe valores de forma arbitrária e autoritária, como se os alunos estivessem sendo doutrinados através da inculcação de valores morais. É incorporado à filosofia da escola e a proposta curricular um arbitrário cultural que não contempla a realidade da diversidade cultural presente no contexto escolar.

O projeto “Pluralidade Cultural” é desenvolvido no segundo semestre do ano letivo com ações que levem os alunos a compreenderem a pluralidade cultural presentes na sociedade brasileira e conforme sua justificativa visa atender as leis 10.639/03 e a lei 11.645/08 que torna obrigatório inserir no currículo escolar a cultura afro-brasileira e indígena. O projeto definiu pluralidade cultural como “um acúmulo de experiências que vamos adquirindo no decorrer da vida, formando nossa identidade de forma efetiva e respeitando aquilo que o outro considera importante” (GOIÂNIA, 2014, p.152). Podemos perceber uma concepção equivocada de pluralidade cultural, haja vista que é superficial afirmar que pluralidade cultural é o “acúmulo de experiências vividas”; a concepção de pluralidade cultural transcende esse conceito. A pluralidade cultural pode ser concebida como as várias experiências culturais vivenciadas pelas diversas culturas existentes, não se trata de um encontro individual daquilo que é acumulado

enquanto experiência cultural, mas é um conceito coletivo com abordagens multifacetadas.

O projeto coloca como meta o desafio de “convencer o educando a deixar de lado prazeres e gostos individuais”, como é citado no trecho abaixo.

(...) convencer o educando a deixar de lado os prazeres e gostos individuais em benefício do bem comum, da boa convivência, da responsabilidade partilhada, na esperança de um mundo cada vez melhor para esta e para as gerações que virão (GOIÂNIA, 2014, p.152).

Esse desafio desvirtua os objetivos principais das teorias pluriculturais já que desconsidera a importância da diversidade ao reduzi-la a uma questão de gosto pessoal e individual. Essa concepção pode corroborar para a perpetuação de preconceitos na medida em que desloca o problema da discriminação racial a uma questão de “gosto e prazer” individual.

O migrante aparece no projeto de Pluralidade Cultural como um grupo social que vive “flutuando” de um estado para outro; por isso, não desenvolve uma identidade regional e não se fixa, por isso não se sente pertencente à região. Segundo o documento, é como se esse sujeito estivesse deslocado e, por isso, não valoriza a cultura regional, pois não se sente participante. O trecho abaixo deixa isso bem claro.

Esse tema surgiu pela necessidade de compreender as características dos brasileiros, em seus traços regionais, tendo em vista que o Brasil é formado por várias raças (negro, branco e índio), além disso é importante destacar que uma grande parcela de nossa população vive “flutuando” entre os estados do país, deixando de formar uma identidade local. Assim, estas pessoas (especialmente nordestinos) não se fixam em determinadas regiões, vivendo de ajuda governamental não se considerando pertencentes àquelas localidades, pois, em sua visão, o governo tem obrigação de mantê-los economicamente e materialmente. Esse comportamento leva estes indivíduos a não valorizar o patrimônio público, porque não possuem a ideia de pertencimento (GOIÂNIA, 2014, p.151).

Na citação temos duas questões importantes: a necessidade de pensar que a identidade nacional é pluricultural, mas também que essa mesma identidade tem aspectos peculiares de acordo com cada região brasileira. Esses aspectos culturais são deslocados no processo migratório. A visão que o PPP apresenta com relação ao migrante, sobretudo nordestino, parece uma concepção preconceituosa. Há uma necessidade de desmitificar a ideia de que o migrante abala as relações identitárias locais. O fato é que ele traz consigo uma bagagem cultural que, ao ser confrontada com

outra realidade cultural, poderá entrar em um processo de negociação. Ou seja, o sujeito absorve aspectos da cultura local, mas também doa características concernentes à sua cultura natal.

Essa concepção sobre o processo migratório pode ser associada ao que está escrito nos PCNs de História que aponta o migrante como desarticulador e desestruturador de relações sociais tradicionalmente estabelecidas. O processo migratório é um fenômeno social e historicamente determinado. Colocar o migrante como desarticulador e/ou como pessoas que ficam flutuando sem valorizar a cultura regional é o mesmo que culpar os migrantes pelos conflitos culturais que podem ocorrer em função da diversidade cultural.

Assim, vemos que a construção da identidade proposta pela escola parte de uma concepção tradicional, ou seja, a identidade é vista de forma rígida e inflexível, que não dialoga com o que é diferente. Essas concepções geram distorções acerca da compreensão das relações sociais que são estabelecidas no contexto escolar. O fenômeno migratório resulta, portanto, na desestabilização cultural. A escola, ao contrário do que acontece, pode ser esse espaço de fronteira, que possibilita a negociação entre as diferenças culturais e identitárias.

O PPP demonstra a necessidade de construir as relações instauradas dentro da instituição de ensino a partir dos deslocamentos populacionais, mas com uma concepção equivocada e superficial. Ao se deslocar, o migrante tem por objetivo principal se (re) territorializar, sentir-se pertencente à região em que se encontra inserido. E a escola precisa auxiliar esse processo conflituoso estabelecido pelas diferenças culturais dentro do contexto escolar. Diante do exposto do que foi observado nos PCNs, nas Diretrizes Curriculares Municipais e no PPP da escola, realizaremos a pesquisa de campo observando o migrante dentro do espaço escolar.

CAPÍTULO III – O MIGRANTE
NORDESTINO NO CONTEXTO
ESCOLAR

Iniciei essa pesquisa com a hipótese de que os alunos migrantes nordestinos eram vítimas de diversas situações de preconceito e até mesmo bullying. Já presenciei algumas situações de discriminação relacionadas ao sotaque e a características físicas. Já ouvi relatos de vidas sofridas carregadas de idas e vindas. Dificuldades financeiras, doenças, lágrimas de saudade. Luta pela sobrevivência em um território estranho e, às vezes, indiferente à sua realidade sociocultural. Através da pesquisa foi possível constatar que diferenças culturais que compõem as identidades regionais são fluidas e a escola se torna o “entre-lugar” (BHABHA, 2013), espaço de negociação que abre possibilidades para as trocas culturais, para a aceitação das experiências e vivências. Entretanto, existem situações no contexto escolar que dificultam o desenvolvimento pleno do aluno migrante na escola pesquisada em Goiânia.

Buscamos compreender o lugar do migrante no contexto escolar a partir da concepção de professores e alunos migrantes nordestinos, a pesquisa de campo busca elucidar os impactos e desajustes nas relações estabelecidas com os migrantes. A metodologia utilizada foi o estudo de caso. Assim, fizemos observações, entregamos questionários para professores e fizemos entrevistas com alunos migrantes.

Pesquisando bibliografia²⁸ sobre migrantes no contexto escolar encontramos uma pesquisa realizada por May Hampshire Campos da Paz Malta no início da década de 1980 em que apresentou como resultado de um estudo de caso a dissertação “O migrante na escola: um estudo de caso”. Ela fez sua pesquisa em uma escola estadual no município de Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, a autora se propôs compreender a realidade da criança migrante na região de destino dentro do contexto escolar. A autora fundamentou a pesquisa sob um viés econômico, mostrando as relações de poder estabelecida entre as classes dominantes e as classes dominadas, apresentando os migrantes como participantes de um “exército de reserva” de mão de obra barata.

Malta (1982) denunciou que a realidade escolar era pouco acolhedora para os alunos migrantes e que estes passavam pelo processo que ela denominou de “desculturação” a fim de se apropriar dos códigos culturais do novo território. Isso poderia dar margem a “perturbações psicológicas” (Malta, 1982, p.5). A autora pontuou

²⁸ Pesquisando a temática do preconceito sofrido por migrantes nordestinos na internet, fiquei assombrada com a hostilidade com a qual os nordestinos são tratados e com a quantidade de blogs com textos preconceituosos que afirmam que os nordestinos são a “escória” do Brasil e que só saem de sua cidade de origem para fazer “favelas” no Centro-Sul do país. A realidade é que isso é visto, falado e ouvido também pelas crianças que estão em fase escolar e, muitas vezes, reproduzidos dentro das escolas.

que muitas vezes a cidade destino não tem estrutura para receber a demanda de migrantes e isso pode trazer um impacto econômico negativo nas regiões receptoras, o que pode contribuir para o aumento da marginalidade urbana. A pesquisa apresenta que a mudança curricular é extremamente importante para auxiliar o aluno migrante nesse processo de inserção à nova realidade cultural, já que a escola é uma das instituições responsáveis pela inclusão do indivíduo no meio social.

Desde a década de 1980, já havia percepção das dificuldades sofrida pelos migrantes na região destino. Isso corrobora a relevância política de pensarmos no papel crucial que a escola tem para amenizar os conflitos que possam existir no contexto escolar e, até mesmo, fora dele, haja vista que essas situações podem ser frutos de conflitos existentes fora da escola.

Mais de três décadas que essa pesquisa foi realizada, vemos que existe uma situação semelhante no contexto escolar e, apesar do grande avanço que tivemos no campo do currículo no Brasil com a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vemos que a escola ainda não tem a estrutura adequada para atingir a diversidade sociocultural presente no contexto escolar.

1. Itinerários da pesquisa de campo

A escola municipal que pesquisamos é a única escola do bairro e sua fundação é abril de 2010. Segundo relatos²⁹ da diretora e de funcionários mais antigos da escola, sempre houve muitos alunos migrantes matriculados na instituição, oriundos principalmente do norte e nordeste. Desde o final de 2013, o perfil dos alunos passou por transformações em função de uma nova configuração política de moradia. A prefeitura de Goiânia, em parceria com o Governo Federal, entregou 1300 apartamentos para população carente do município; mas, diferentemente da primeira etapa, os critérios de seleção para recebimento da moradia foram famílias que tivessem membros com algum tipo de deficiência e/ou pessoas idosas.

Com a entrega dos apartamentos, a demanda da escola aumentou muito e foram construídas cinco novas salas para atender a realidade. Os alunos maiores do Ciclo III passaram a ser transportados para outra escola da Rede Municipal de Ensino, com isso foi possível abrir um número maior de vagas para os alunos menores, ou seja,

²⁹ Esses relatos são frutos de conversas informais durante as observações.

de 6 a 11 anos. Com a transferência desses alunos, houve uma queda em relação à quantidade de alunos oriundos de outras cidades³⁰.

Em 2014, ano em que realizei a pesquisa de campo, a escola estava com cerca 1.126 alunos matriculados no Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. De acordo com as análises dos documentos de matrículas dos alunos, como foi apresentado no primeiro capítulo, 270 são migrantes; isso significa 23,9% do alunado. A instituição de ensino é composta por migrantes de várias regiões, conforme a coleta de dados oitenta alunos migrantes são oriundos da região norte e 103 da região nordeste. Diante dessa realidade, nossa pesquisa de campo se constituiu em quatro etapas: análise documental, observação, aplicação de questionário e entrevistas.

A instituição que pesquisamos é a maior escola da Rede Municipal de Ensino. Possui cinquenta e seis professores que atuam no Ciclo I, II, III e na Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos. Por ser uma escola localizada em uma região periférica há uma rotatividade grande de professores e muitos deles são funcionários temporários da prefeitura ou recém-concursados. O critério de seleção que utilizamos partiu da premissa de que o professor pesquisado precisaria ser funcionário efetivo da Secretaria Municipal de Educação e atuar na escola pelo tempo mínimo de dois anos, ou seja, professores que conhecessem melhor a realidade da escola. A pesquisa foi voluntária, assim alguns professores não se dispuseram a responder o questionário.

Escolhemos o questionário como um instrumento de coleta de dados, porque em todos os momentos que estivemos na escola realizando a pesquisa, no turno matutino ou vespertino, foi no horário de trabalho dos professores que estavam sempre sobrecarregados com atividades de planejamento e intervenções com alunos com dificuldades de aprendizagem ou em sala de aula e não tinham disponibilidade para participar de entrevistas, por isso o questionário tornou-se um instrumento possível. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás que estabelece normas regulamentadoras para pesquisa com seres humanos. Conforme a resolução 196/96 deve ser priorizado a integridade dos participantes regidos sob princípios éticos, assim, para não expor os alunos e professores participantes da pesquisa estabelecemos letras do alfabeto para nomear os professores participantes da pesquisa.

³⁰Essas informações foram coletadas a partir de uma conversa que tive com a diretora e um funcionário antigo da escola que também mora no setor.

Observando o critério de ser professor efetivo e de estar lotado na escola por um tempo maior, dez professores foram convidados a participarem da pesquisa. Dos 10, seis devolveram os questionários respondidos. O questionário foi composto por cinco questões abertas e podem ser divididas em dois grupos. O primeiro grupo é composto por duas questões relacionadas às diferenças entre alunos migrantes e não migrantes e possíveis preconceitos que possam surgir fomentados por essas diferenças culturais. O segundo grupo, composto por três questões voltadas para as ações que a escola realiza para acolher os migrantes.

A seleção dos alunos a serem entrevistados seguiu o seguinte critério: região de origem. Optamos por alunos migrantes do nordeste e que estivessem matriculados no Ciclo II. Assim, selecionamos dois grupos de migrantes, recém-chegados (que chegaram a Goiânia com no máximo dois anos) para compreender como é a sua relação com o contexto escolar. O outro grupo de alunos foram alunos migrantes mais antigos, que chegaram a Goiânia há cerca de cinco anos com o objetivo de perceber se já estavam habituados ao novo contexto cultural. As observações foram realizadas em vários momentos e espaços, na sala de aula, no pátio no momento do recreio, em reuniões de professores e pais e na sala dos professores. Durante as observações tentamos perceber as relações estabelecidas entre migrantes e não migrantes e entre migrantes e professores.

Como o objetivo de preservar a identidades dos alunos e professores que participaram da pesquisa utilizamos símbolos alfanuméricos para identificá-los. Os professores serão identificados com o símbolo P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e os alunos pelos símbolos A1, A2, A3, A4 e A5.

Sob a ótica da fenomenologia, essa pesquisa tem o objetivo de voltar ao fenômeno vivido a partir da fala dos migrantes e dos professores que atuam junto aos migrantes. Como já foi explicitado no primeiro capítulo, a compreensão do fenômeno está nele próprio, já que ele é movido por uma intenção. Voltar à experiência vivida significa perceber a correlação existente entre o fenômeno e o objeto, ou seja, “ele, o sujeito que experiência é nosso alvo, pois só se pode olhar as ‘coisas mesmas’ a partir do momento em que elas se manifestam para os sujeitos que as interroga” (FINI, 1997, p.25). Nessa perspectiva, o pesquisador vai de encontro ao fenômeno em um movimento que é também intencional, visando chegar à sua essência. Portanto, não se pergunta para autores ou estudiosos o impacto dos fenômenos migratórios no contexto escolar, mas quem a vivencia.

Essa “volta às coisas mesmas” como um movimento que busca a essência exige rigor, sendo necessário que o pesquisador siga os passos indicados pelo método fenomenológico. Ele precisa suspender temporariamente o que ele conhece a respeito do fenômeno, realizando, assim, a *epoché*. Isso significa que “ele não pode esperar que a compreensão dos fenômenos e sua descrição final estejam de acordo com teorias sobre a realidade estabelecida *a priori* mesmo que estas sejam consistentes e signifiquem ser assertivas acerca do homem e seu lugar no mundo” (FINI, 1997, p. 28).

Nessa perspectiva, através das descrições dos sujeitos envolvidos no fenômeno, o pesquisador vai obter os dados significativos, considerando sua especificidade e sua intencionalidade. A busca, então, não é pela quantidade de percepções, mas pela “qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências” (FINI, 1997, p.29).

O próximo tópico resgata alguns conceitos da geografia importantes para a compreensão e análise dos dados coletados. Apresentaremos o conceito de territorialização e desterritorialização trabalhados por Haesbaert (2006). Esse conceito é fundamental para entendermos a relação que o sujeito estabelece com o território.

2. TERRITORIALIZAÇÃO E DESTERRITORIALIZAÇÃO

O conceito de territorialização e desterritorialização é estudado pela Geografia cujo objetivo principal é refletir sobre a relação do sujeito com o território. Haesbaert (2006) apresenta que o conceito de desterritorialização é um mito, pois descaracteriza a possibilidade de multiterritorialidade que é imanente à vida. Esses conceitos são importantes para nossa pesquisa porque nos ajudam a refletir sobre o processo de (re) territorialização do migrante no espaço escolar.

A figura do migrante é extremamente complexa. Ele deixa o seu território de origem por motivações diversas podendo ser de cunho econômico³¹, político, cultural, social ou ambiental e se fixa em outra região levando consigo uma bagagem cultural com características identitárias comuns à região da qual saiu. O migrante passa por um processo de (re) territorialização na cidade destino e isso pode refletir no espaço escolar.

³¹ As pesquisas mostram que o fator econômico é o principal motivador das migrações.

Pensaremos o fenômeno migratório sob três pilares conceituais que são desenvolvidos por Haesbaert (2006): a territorialidade, a desterritorialidade e a multiterritorialidade. O conceito de território é polissêmico, e de forma sincrônica é tanto material quanto simbólico. A territorialidade pode ser analisada a partir de três vertentes: política, econômica e cultural.

A vertente política concebe o território como instrumento de poder. Essa abordagem é considerada um enfoque tradicional que vê o território inerente ao Estado; assim, a atividade política é que delimita as fronteiras que limitam o território. O “(...) caráter político-administrativo do território permanece sua característica fundamental.” (HAESBAERT, 2006, p. 67). Aproxima-se da concepção econômica, haja vista que percebe o território como fonte de recursos necessários à manutenção do poder do Estado.

A concepção econômica entende o território como uma porção da natureza que é fonte de recursos naturais que garante as condições necessárias à reprodução material de determinado grupo social. Haesbaert (2006, p.59) apresenta o conceito de Milton Santos (2000) que diferencia território como recurso e território como abrigo. Nessa perspectiva, em uma sociedade estratificada, para as classes dominantes, o *território usado* é recurso para a realização de interesses particulares, enquanto para as classes subalternas, o território é abrigo cujos sujeitos buscam adaptar-se à realidade local. O conceito de território na abordagem econômica é dinâmico e está estritamente ligado à função social dos sujeitos envolvidos em determinado espaço-tempo.

Enquanto na vertente cultural o enfoque está no caráter simbólico que o território carrega e nas relações socioculturais estabelecidas no espaço. Assim, o espaço é fonte de subjetividade e passa a ser valorado de acordo com as experiências vivenciadas na dimensão espaço-temporal. Como exemplo dessa relação simbólico-cultural, Haesbaert (2006) relata a experiência da sociedade indígena, que aparentemente usufrui do espaço enquanto recurso, entretanto há uma criação e recriação simbólica que está estritamente ligada ao território.

Nessa perspectiva, o território, além de recurso que ganha uma dimensão econômica, é fonte de simbolismo; nele existe uma história de conquista que dá ao lugar “poderes invisíveis” que perpassam e influenciam na forma em que o sujeito se relaciona com o ambiente. Assim, a carga simbólica e/ou cultural é indissociável da dimensão material.

Ao retomarmos essa análise³², adotamos a ideia de território em uma “perspectiva integradora” (HAESBAERT, 2006, p. 74). Assim, o território é híbrido, não é estritamente natural, político, econômico ou cultural, mas todas essas dimensões se agregam. O território se constitui a partir de elementos naturais que estão imbricados a uma carga simbólica que legitima o poder econômico e político. Isso significa que

(...) ao mesmo tempo inclui a concepção multiescalar e não exclusivista de território, trabalha com a ideia de território com um híbrido, seja entre o mundo material e ideal, seja entre natureza e sociedade, em suas múltiplas esferas (econômica, política e cultural) (HAESBAERT, 2006, p. 77).

Assim, os grupos sociais que ocupam determinado espaço constroem essa territorialidade que partilham o espaço em seu conjunto. O sujeito “territorializado” é aquele que participa do espaço em todas as suas dimensões (econômica, política e cultural). Mas essa afirmação vem carregada de uma negação: o sujeito que não participa de algum desses elementos (econômico, político ou cultural) estaria no *não-lugar*? Estar no não lugar seria ser e/ou estar desterritorializado?

Deixar de partilhar do território em algum de seus aspectos não leva a desterritorialização de forma definitiva, segundo Haesbaert (2006), mas propicia a (re) territorialização. O fenômeno migratório é um exemplo de (re) territorialização, o sujeito que deixa a sua cidade de origem por incompatibilidade com o território e busca outros espaços em que possa participar do espaço em todas as suas dimensões.

Na pesquisa realizada, percebemos motivações diversas com relação à desterritorialização dos sujeitos na cidade de origem que acabou levando a procura de (re) territorialização em Goiânia. Os principais fatores que apareceram na pesquisa estiveram ligados a questões econômicas. Os alunos entrevistados falaram sobre dificuldades financeiras, falta de emprego, separações conjugais que geraram a necessidade de mudança. Ao chegar à cidade destino, o migrante vem imbuído do desejo de se (re) territorializar. Esse processo foi possível no território goiano; afinal, todos os alunos entrevistados “conquistaram” a casa própria e os pais estão empregados. O A5 afirmou que a principal diferença entre Goiânia e Teresina é “emprego, é mais

³²Compreendemos que os debates acerca de territorialidade são muito profundos, mas nosso objetivo na pesquisa é pensar o migrante a partir desses conceitos, logo não aprofundaremos em todas as nuances da temática, mas traremos uma visão geral das concepções mais aceitas a fim de abordarmos o tema em questão.

fácil arranjar emprego aqui, porque lá é muito difícil. Minha mãe trabalha de carteira assinada e ganha muito dinheiro” (A5). Nessas condições, a desterritorialização foi temporária e precedeu à (re) territorialização.

Desterritorialização é um conceito tanto simbólico e/ou cultural quanto material. Segundo Haesbaert (2006, p. 143), “(...) desterritorialização, muito mais do que representar a extinção do território, relaciona-se com uma recusa em reconhecer ou uma dificuldade em definir o novo tipo de território”. Os grupos sociais que são marginalizados e/ou excluídos da sociedade que não se “encaixam” nas relações sociais estabelecidas com o espaço estariam em condição de desterritorializados. Assim, o território não desaparece, mas a forma como os indivíduos se relacionam com o espaço pode se transformar no decorrer do tempo, ou seja, a ação do homem no espaço-tempo interfere diretamente nas possibilidades de desterritorialização.

Haesbaert (2006) apresenta múltiplas formas de desterritorialização, mais uma vez retomaremos a tríade econômico-político-social. A desterritorialização econômica é aquela em que as relações econômicas que foram construídas com o processo de globalização diretamente ligada ao “ciberespaço” se constituem como principal mecanismo de desaparecimento de territórios fixos. Assim, haveria uma ruptura entre o desenvolvimento da economia e o território, o comércio tornou-se flexível e isso levou a uma nova relação entre sujeito e espaço.

A desterritorialização na perspectiva política estaria estreitamente ligada à relação do Estado com o território. Assim, o Estado estabelece fronteiras, rege o comércio, impõe uma moeda de troca e organiza administrativamente o território, realiza a desterritorialização na medida em que “(...) imprime a divisão da terra pela organização administrativa, fundiária e residencial.” (HAESBAERT, 2006, p.195).

A desterritorialização na perspectiva cultural se daria através do enfraquecimento da imposição de uma cultura característica de determinado território, tendo em vista que a dimensão simbólico-cultural é inerente à “natureza política dos territórios” (HAESBAERT, 2006, p.215). Entretanto o hibridismo cultural característico da sociedade pós-moderna, ou seja, as características culturais de determinado povo não mais estritamente vinculadas a determinado território, a fronteira se torna lugar de encontro com o outro, de trocas de vivência e experiência. Isso ressalta a possibilidade de vir-a-ser do sujeito que, mediado pelo tempo e espaço, transcende a sua territorialidade e desterritorialidade. Logo, “desterritorializar” poderia significar, então,

diminuir ou enfraquecer o controle dessas fronteiras (...), aumentando assim a dinâmica, a fluidez, em suma, a mobilidade (...).” (HAESBAERT, 2006, p.235).

O processo de desterritorialização precede uma (re) territorialização. Nesse caso, a (re) territorialização pode ser tanto simbólica, quanto material. Assim, sujeitos desterritorializados em determinada região podem migrar para outra em busca de uma possível (re) territorialização. O sujeito territorializado integra o espaço, é ativo socialmente, se identifica com a cultura e participa de forma ativa econômica e politicamente da sociedade.

Haesbaert (2006) mostra que não há indivíduo ou grupo social sem território, ou seja, na desterritorialização o sujeito apresenta uma nova forma de relação com o território. A multiterritorialidade se configura nas múltiplas possibilidades de acessar os mais diversos territórios. De forma concreta, através da mobilidade física, ou de forma virtual, através das conexões estabelecidas pelo ciberespaço.

Compreendendo o processo migratório como a busca por uma (re) territorialização, procuraremos entender como esse fenômeno acontece no espaço escolar. Quais são as possibilidades de (re) territorialização do aluno migrante? Quais são os desafios e possibilidades que o aluno encontra no novo espaço escolar? Os próximos itens irão descrever e analisar os dados coletados na pesquisa tendo como referencial o processo de (re) territorialização do aluno migrante.

3. ALUNOS MIGRANTES NORDESTINOS: “BICHINHOS DO MATO”?

Quando iniciei as visitas à escola, tive oportunidade de conversar com alguns professores sobre a pesquisa que realizaria na instituição. O primeiro comentário que ouvi de uma professora foi:

Lá na minha sala tem um; parece um bichinho do mato. Tadinho! Não fala nada, fica calado o tempo todo. Acho que tem algum problema aquele menino. Ou então ele tem vergonha. Não sabe nada também, não conhece nem as letras do alfabeto, não se entrosa com os colegas, parece que vive em outro planeta. (Professora³³ informante)

Ao se referir ao aluno migrante como um “bichinho do mato”, parece haver algumas dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Primeiro, é claro

³³ Durante as observações conversei informalmente com alguns professores, que comentaram algumas questões, mas não se dispuseram a responder o questionário.

que esse aluno ainda encontra alguns obstáculos que impossibilitam (mesmo que temporariamente) a apropriação dos novos códigos socioculturais nos quais foi inserido; em segundo lugar, fica evidente a dificuldade da professora de compreender sua função social dentro do espaço escolar. A forma como a professora se posiciona parece um apelo de quem não sabe como agir diante de uma realidade completamente “estranha” à sua prática pedagógica.

Em uma reunião de pais de que participei presenciei a conversa que a professora teve com a mãe do aluno supramencionado. A professora pontuou sobre as dificuldades da criança com relação ao aspecto cognitivo e também sobre a dificuldade que ele estava apresentando de interagir com os outros colegas. A mãe do aluno afirmou: “Ele nunca estudou lá. Acho que ele está tendo dificuldade de entender; o jeito de falar é muito diferente. Ele está tendo dificuldade de se adaptar”.

O A3 é da cidade de Magalhães de Almeida (MA) e está há dois anos em Goiânia. Durante a entrevista, ele afirmou que a principal diferença que percebeu entre Goiânia e sua cidade de origem é o fato de lá “não” ter escolas. O que mais ele estranhou quando chegou aqui foi, segundo suas próprias palavras: “Eu não sabia que eu ia estudar e eu não sabia que eu ia ter professora ruim”. Pela fala do aluno, percebemos que ele ainda não conseguiu estabelecer um vínculo com a professora. Apesar de não ter um referencial de professor - afinal é sua primeira experiência na escola, ele faz uma afirmação negativa com relação a sua professora. O professor é o mediador do conhecimento; assim, o estabelecimento de um vínculo na relação professor-aluno se faz necessário para motivar o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1996), o bom professor é aquele que consegue envolver o aluno no universo do que está sendo falado na sala de aula. Essa prática é um desafio, pois é necessário que o professor consiga estabelecer um elo entre os conteúdos ministrados e as vivências dos alunos. É uma relação dialógica que dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) afirma que,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

Esse elo que possibilita o encontro entre as vivências do aluno A3 e a professora está perdido. Como consequência, o aluno não consegue estabelecer um vínculo com a professora e uma motivação no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos culpar a professora por essa dificuldade de relacionamento. Afinal, o aluno nunca estudou e foi matriculado no agrupamento “D” (Corresponde ao quarto ano do Ensino Fundamental 1). A sua maior dificuldade refere-se à incompatibilidade entre ele e os referenciais curriculares do agrupamento em que foi colocado. Existem escolas na cidade Magalhães Almeida; entretanto, mesmo em idade escolar, o aluno não havia sido matriculado em qualquer instituição de ensino. O aluno migrante ainda não havia se apropriado dos códigos culturais necessários à sua inserção no espaço escolar, por isso estava completamente indiferente à realidade escolar. Esse aluno deixou de participar de algumas etapas importantes para sua escolarização. Se por um lado ele estava no mesmo agrupamento de seus pares³⁴, por outro ele não estava conseguindo compreender os códigos linguísticos e culturais comuns à cultura escolar.

Os alunos migrantes nordestinos da escola pesquisada são rotulados pela defasagem curricular que apresentam ao serem matriculados, sobretudo pela diferença decorrente da organização política de escolas seriadas e de escolas “cicladas”. O fato de ser taxado como um “bichinho do mato” que não sabe nada pode deixar o migrante numa situação de marginalizado no processo de ensino-aprendizagem.

Nobert Elias e Scotson (2000) apresentam no livro “Os Estabelecidos e os Outsiders” uma pesquisa realizada na comunidade de Winston Parva que era composta por três bairros, um mais antigo e, ao redor dele, duas formações mais recentes. O fato é que os moradores da região mais antiga, os estabelecidos, agiam como se fossem superiores aos moradores das regiões mais recentes, se referindo a eles como *outsiders*. É interessante observar que não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica ou poder aquisitivo, mas, ainda assim, eram considerados como inferiores em relação ao grupo mais antigo. Todo esse processo se dava por meio de fofocas, depreciação da imagem dos *outsiders* e, ainda, supervalorização da imagem dos estabelecidos.

Assim, a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar (ELIAS, 2000, p. 22).

³⁴Se considerarmos os aspectos cronológico e sócio afetivo.

As relações sociais presentes na comunidade que tinha como produto o efeito de supervalorizar determinado grupo e depreciar outros são tensionadas por relações de poder. Um grupo só pode estigmatizar outro se estiver territorializado, ou seja, participantes e coesos nas dimensões já vistas anteriormente, política econômica e/ou cultural. Os *outsiders* estavam territorializados economicamente, haja vista Nobert Elias (2000) cita que eram grupos sociais com o mesmo nível de escolaridade e condições financeiras, entretanto os recém-chegados ainda não estavam coesos com aspectos concernentes às “regras” e “costumes” locais determinados pelo grupo de estabelecidos. Estes já estavam no território durante duas ou três gerações, o que garantia relações mais coesas. Com o tempo, os recém-chegados acabavam aceitando que de fato eram grupos inferiores.

Talvez seja possível estabelecer essa relação entre estabelecidos e *outsiders* aqui no território goiano, considerando os estabelecidos como os goianos e os *outsiders* como migrantes, sobretudo nordestinos que chegam a Goiás e são estigmatizados por serem originários de outra região. Assim, vemos algumas associações, como por exemplo, citações que estabelecem baianos como preguiçosos, paulistas como trabalhadores, as mulheres maranhenses com fogosas, os gaúchos como *gays*, enfim, tantos outros estereótipos que são repetidos e passam a ser aceitos e consolidados socialmente.

Nobert Elias (2000) ao discorrer sobre a visão geral dos moradores da Zona 3, que eram tratados de forma hostilizada pelos moradores da Zona 1 e 2, do distrito de Winston Parva, pelo fato de serem recém-chegados e não terem se apropriado e/ou aceitado os códigos culturais comuns à região e, por isso, acabavam sendo rejeitados pelos moradores estabelecidos, e como consequência se isolavam do convívio social. O autor percebeu em sua pesquisa que os moradores “outsiders” não mantinham vínculos com os vizinhos e o restante dos moradores do distrito, e que preferiam “estar mantendo reserva” (ELIAS, 2000, p. 108). Assim, segundo análise do autor,

Manter a própria reserva era, em parte, uma atitude de autoproteção contra pessoas que, apesar de serem vizinhas, tinham costumes, padrões e estilos diferentes, os quais não raro pareciam estranhos e levantavam suspeitas; e não havia oportunidades sociais nem tradições comuns que ajudassem a acionar os rituais de investigação mútua que seriam um prelúdio necessário ao estreitamento das relações de vizinhança (ELIAS, 2000, p. 109).

Fazendo um paralelo entre os moradores da Zona 3 de Winston Parva e o A3, podemos inferir que o comportamento “bicho do mato” pode ser uma forma de se auto proteger dos preconceitos sofridos em virtude do conflito cultural entre estabelecidos e recém chegados. O comportamento do aluno pode ser uma forma de superar as dificuldades que tem encontrado no espaço escolar e se calar diante do que não sabe. Já que como a professora disse, ele “não conhece nem as letras do alfabeto”. Quando a professora afirma que ele não sabe nada, acaba desvalorizando as vivências e experiências do aluno. Nota-se que não houve nenhuma estratégia para envolver esse aluno na dinâmica da sala de aula. Então, ele prefere silenciar seu sotaque, sua cultura e mesmo aquilo que sabe. O aluno não interage com os colegas e professores porque ainda não se apropriou da cultura escolar e prefere “manter reserva”.

No questionário que aplicamos aos professores, a dificuldade cognitiva “presente” nos alunos migrantes nordestinos foi bem recorrente, mais da metade dos professores acreditam que a principal diferença entre migrantes nordestinos e não migrantes refere-se à questão cognitiva. Os (as) professores (as) P1, P4 e P5 afirmaram que os alunos migrantes apresentam maior dificuldade cognitiva que os alunos goianos. Afirmaram que a grande maioria não é alfabetizada e que muitos deles não haviam estudado anteriormente até chegar a Goiânia. Assim, chegam às escolas com defasagem de conteúdos e dificuldade de aprendizagem. O professor P2 afirmou que não percebe diferenças cognitivas relacionadas à origem regional do educando, mas o que ocorre é um déficit de escolarização ou limitação patológica³⁵ e pontuou que cabe uma investigação para saber se o processo de transição provocado pela migração ou as “peculiaridades trazidas por este pode causar algum bloqueio ou dificuldade cognitiva no novo ambiente escolar”. Assim, tanto a origem do aluno como o fenômeno migratório, na opinião dos professores, podem influenciar na aprendizagem desse aluno.

A percepção de que alunos migrantes nordestinos apresentam “mais” dificuldade de aprendizagem do que outros alunos é uma concepção estabelecida no imaginário do coletivo de professores da escola pesquisada, durante as observações conversei com alguns professores com relação à temática da pesquisa e os professores apontavam a dificuldade de aprendizagem como principal diferença cultural entre os alunos migrante e não migrantes.

³⁵ O professor justificou que as dificuldades encontradas pelos alunos podem ser referente à defasagem e a problemas patológicos, logo as deficiências cognitivas não têm relação com a origem do educando.

Essas afirmações refletem problemas de formação dos docentes para lidar com a realidade escolar. São professores influenciados por concepções tradicionais que acreditam que o sucesso escolar está pautado na homogeneização das turmas. Parece que o fato de o aluno ser migrante nordestino faz com que ele tenha problemas cognitivos. Dessa forma, os alunos migrantes nordestinos são rotulados e já condenados à dificuldade de aprendizagem e defasagem.

A Rede Municipal de Ensino de Goiânia, como foi explicitada no capítulo 1, é organizada em “Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano” e, muitas vezes, o que ocorre é que o histórico escolar do aluno não é respeitado, ao ser matriculado na escola. Ele é colocado no agrupamento de acordo com a sua idade, independente do ano que cursou anteriormente. Isso gera problemas no processo de ensino-aprendizagem. Há um impasse na compreensão dos alunos com relação à forma como as escolas em Goiânia estão organizadas.

Durante a pesquisa, constatamos três situações: alunos que nunca estudaram mesmo tendo passado da idade obrigatória para o início da escolarização, alunos que começaram a estudar mais tarde em relação à idade de início obrigatório e alunos que foram matriculados, mas deixaram de frequentar a escola e, por isso, acabaram sendo reprovados algumas vezes. Ao ser matriculado na escola “ciclada”, o que define o agrupamento é a idade do aluno independente de sua trajetória escolar. Diante dessas situações objetivas, os alunos migrantes têm apresentado dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Além de terem que se apropriar dos códigos culturais do novo território, ainda se deparam com uma instituição de ensino que é diferente do que estavam acostumados. Dessa forma, não migram apenas de cidade, mas também de escolas. O aluno precisa se apropriar também das novas características da cultura escolar.

O A4 tem 12 anos é natural do Piauí e mora há um ano e meio em Goiânia. Ele nos contou que a principal dificuldade que encontrou na escola refere-se a organização do sistema de ensino. Segundo o aluno,

(...) porque eu pulei muitas séries, quando cheguei aqui. Eu era da segunda série (3º ano), aí me botaram na quinta série (6º ano) por causa da idade. (...) Lá não tem tantos professores como aqui, lá só um professor dava as quatro aulas, aqui são quatro professores, cada um dá uma matéria diferente. O ensino é melhor, mas o que diferencia é isso aí. (A4)

O A4 consegue perceber algumas diferenças que o colocaram em uma situação de defasagem em relação ao restante da turma. Ele “pulou” muitas séries, no Piauí, onde estava acostumado com a figura do (a) professor (a) “referência”, que é o pedagogo que ministra as várias disciplinas. Nas escolas em Goiânia, a partir do Ciclo II³⁶ existe a possibilidade da atuação de professores de áreas específicas, por isso são vários professores, e que muitas vezes não conseguem atuar com alunos que precisam ser alfabetizados.

A organização em ciclo possibilita a formação de atendimentos³⁷ individualizados e, em pequenos grupos, reagrupamentos³⁸ entre turmas e reagrupamento³⁹ dentro da própria sala. Todas essas possibilidades de organização objetivam auxiliar os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem a superarem suas dificuldades. Entretanto, os atendimentos não ocorrem como deveria. Os reagrupamentos não acontecem. Segundo a fala da coordenadora pedagógica, os atendimentos individualizados ficam à “mercê” da frequência dos professores, pois quando há falta de professores, aqueles que estavam em momento de intervenção, precisam assumir a aula dos professores faltosos. Esse é um problema recorrente na instituição pesquisada. Outro problema é recuperar a defasagem de anos em alguns encontros semanais que acontecem nos corredores da escola, já que não existe um espaço específico para os momentos de intervenção. Os alunos que estão na intervenção perdem algumas aulas do ano letivo e essa defasagem tende a aumentar. Nessa perspectiva a organização pedagógica que previa a recuperação paralela dos alunos que apresentam defasagem e dificuldade de aprendizagem não acontece.

Dos cinco alunos que participaram das entrevistas, quatro alunos apresentam defasagem e dificuldade de aprendizagem, ou seja, 80% dos alunos entrevistados. Apesar das intervenções realizadas pela escola não foi possível resolver o problema de defasagem curricular dos alunos. Os alunos A1 e A2 que moram em Goiânia há cerca de cinco anos continuam apresentando defasagem e dificuldades de

³⁶O Ciclo II corresponde aos agrupamentos D, E, F – 4º, 5º e 6º ano, respectivamente.

³⁷Esses atendimentos individualizados, e em pequenos grupos, ocorrem no horário de aula quando os alunos são retirados da sala de aula para receberem reforço em outro espaço.

³⁸O reagrupamento entre turmas é uma organização especial que deve ocorrer mediante a elaboração de um plano de ação e, por um tempo determinado, geralmente de três meses. Nessa organização, os alunos são divididos por níveis de aprendizagem entre turmas de mesmo agrupamento a fim de trabalhar as dificuldades específicas dos alunos. O professor deve oferecer atividades com metodologias diferenciadas.

³⁹O reagrupamento dentro da própria sala é uma organização em que o professor divide a sala em grupos de acordo com os níveis de aprendizagem e trabalha com atividades diferenciadas de acordo com os níveis de conhecimento.

aprendizagem. Esses alunos estão na escola pesquisada desde os sete anos de idade, foram matriculados no segundo ano, em 2014 estavam no 6^a ano, a dificuldade de aprendizagem não foi resolvida. Segundo a coordenadora todos os anos são apresentados pelos professores como alunos que tem dificuldade de aprendizagem e o problema da defasagem vai aumentando.

Dos professores pesquisados, 83% afirmaram que os alunos migrantes são vítimas de preconceitos que estão relacionados ao sotaque característico da sua cidade de origem e também apontaram que as características físicas são motivadoras de discriminação. O P5 afirmou que já presenciou alunos serem apelidados de “cabeçudo”, por sua característica física ser “diferente” dos outros alunos. O professor P4 pontuou que “(...) certas conotações e traços físicos que os diferencia das demais pessoas de origem do Centro-Sul brasileiro” são alvo de preconceitos. O P6 destoa um pouco da opinião dos outros professores, ele não percebe que os alunos migrantes são vítimas de bullying e afirma que nem sabe diferenciar quem são os alunos migrantes nordestinos. Para ele, a presença de alunos migrantes da região Norte e Nordeste tornou-se tão “costumeiro” que ouvir expressões diferentes é “corriqueiro” e não existe bullying ou qualquer tipo de preconceito.

A opinião da maioria dos professores corrobora para o fato de que os alunos migrantes são vítimas de algum tipo de preconceito, ou pelo sotaque ou por alguma característica física. Isso evidencia um fenômeno que é perceptível: quase todos os professores já vivenciaram alguma situação em que migrantes foram humilhados ou silenciados por suas características culturais e/ou físicas serem diferentes da característica regional predominante no espaço escolar.

O corpo também é uma territorialidade cultural. “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade (...)” (WOODWARD, 2014, p.15). Vemos que o corpo faz parte da fronteira cultural. Assim, as características físicas podem “delimitar” no imaginário social a origem de determinada pessoa. Nessa perspectiva, vemos que pode existir o mito de um sistema de representação que estabelece as características físicas dos nordestinos e dos não nordestinos. Segundo Woodward (2014, 1p. 8), “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.” No contexto escolar, esses sistemas de representações que são construídos fora da escola ganham espaço e voz dentro da escola através dos apelidos, das risadas, do que é considerado normal ou não,

enfim, do preconceito que os migrantes sofrem em relação à identidade regional estabelecida.

Interessante perceber que, mesmo os professores percebendo e citando o preconceito sofrido pelos alunos migrantes nordestinos referente às características físicas e aspectos culturais, esse episódio não apareceu na fala dos alunos durante as entrevistas. Segundo Nobert Elias (2000),

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000, p.24).

Estigmatizar os recém-chegados é uma forma de impor a superioridade do grupo estabelecido na região e, muitas vezes, esse conflito, se torna tão comum que os recém-chegados realmente acreditam que sejam inferiores em relação aos estabelecidos na região. Norbert Elias (2000, p.29) cita o exemplo de um grupo de outsider do Japão, os burakumin, que são “comumente tidos como sujos e quase inumanos”. Em uma entrevista realizada com um burakumin foi perguntado ao homem se ele se sentia igual a um japonês comum. Ele respondeu: “Não, nós matamos animais, somos sujos e algumas pessoas acham que não somos humanos” (Elias 2000, p.30). Os burakumins foram tão estigmatizados que o estigma passou a fazer parte do imaginário social ao qual aquele burakumin pertencia, de forma que ele acreditava realmente ser inferior aos demais japoneses, todavia isso deixou de ser afronta e hostilidade e passou a fazer parte da cultura local.

Muitas vezes a postura do “burakumin” é a mesma postura da maioria das pessoas que são estigmatizadas, que se acostumam com a afronta de tal forma que acabam se omitindo, e esta passa a fazer parte do imaginário social. Assim, os preconceitos motivados por características físicas em que muitas vezes alunos migrantes são apelidados de “bichinho do mato”, “cabeçudo”, “cabeça chata”, “sem pescoço” torna-se comum, deixa de ser ofensa e passa a ser aceito como verdade. Temos a hipótese de que seja por isso que essa situação não apareceu nas entrevistas dos alunos migrantes: porque eles já se veem da forma como são chamados.

Algumas lacunas ultrapassaram a nossa pesquisa. Por que o A3 só iniciou seus estudos aos nove anos aqui em Goiânia? Por que A4 faltava tantas aulas que ficou tão defasado com relação aos colegas da mesma idade? A que realidade essas crianças

eram submetidas que não priorizara a obrigatoriedade da educação formal? Negligência dos pais? Negligência dos órgãos competentes que se furtaram de fiscalizar essas famílias e exigirem que esses alunos fossem matriculados em alguma escola? Falta de escolas na região?

Outras inquietações surgem no decorrer da pesquisa: qual a função social da escola diante dessa realidade? Quais são as possibilidades desses alunos migrantes diante das práticas educacionais que lhe têm sido negadas? É um problema apenas social? Político? Educacional? Diante de uma escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, quais são as práticas que vão auxiliar os alunos migrantes superarem as defasagens de aprendizagem? Como a escola pode se tornar um espaço mais acolhedor para os alunos migrantes? Responder essas questões é um desafio que não se esgota nessa pesquisa, mas pode abrir possibilidades para reflexão da práxis pedagógica.

4. “SKINY LÁ É PETISCO, LARANJINHA É DINDIM”: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA.

Um ponto em comum nas entrevistas e questionários esteve relacionado à diversidade linguística trazida pelos migrantes. Os alunos entrevistados pontuaram que no início tiveram dificuldade de entender e se fazer entendidos pelas diferenças inerentes ao regionalismo linguístico. A aluna A5, natural de Barra do Corda (MA), residente em Goiânia há dois anos disse que quando falava as pessoas achavam graça e riam dela. Isso a incomodava, segundo ela: “Aí eu falava pra minha mãe e minha mãe falava assim que não tinha nada a ver. Aí eu ia brincar, aí ninguém mais riu.” Com o tempo, ela foi se apropriando dos códigos linguísticos da região e perdendo um pouco do seu sotaque original e se entrosando, o que não trouxe mais tanto impacto como antes. A diversidade linguística é uma dificuldade inicial que com o tempo vai se amenizando.

O A3 afirmou: “(...) sou o aluno mais quieto da turma, num converso porque eu tenho vergonha”. Ele se omite, prefere não participar. Ele disse que o jeito que as pessoas falam aqui é muito diferente, e vê como melhor saída não falar, se omitir. A aluna A1, natural de Teresina (PiauÍ), residente em Goiânia há cerca de cinco anos disse que a diferença linguística é tão grande que parece serem idiomas diferentes, segundo ela: “Porque lá fala nossas falas e aqui não fala” e fez questão de dizer “mas eu ainda

falo igual lá”. Ao afirmar isso, a aluna demonstra que não perdeu o vínculo com sua cidade de origem e se utiliza do sotaque como ferramenta para se reafirmar enquanto migrante nordestina.

O A5 pontuou que existem palavras diferentes que se referem a um mesmo objeto: “Skiny lá é petisco, laranjinha é dindim, isso diferencia”. Por essas variações linguísticas, no início, todos tiveram dificuldade de se comunicar, mas que foram amenizadas com o convívio.

Durante as observações que realizei foi possível mapear a localização dos migrantes dentro da sala de aula. Na maioria das vezes, optavam por se sentar no fundo ou nas laterais das salas e eram pouco participativos; as poucas tentativas de participação eram frustradas pela risada e/ou “imitação” dos colegas. A linguagem é um mecanismo extremamente importante para a interação social e é basilar do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo exige a interlocução entre um emissor e um receptor; pois, quando um dos sujeitos se cala, não é possível estabelecer um ponto de encontro nas relações instauradas entre professor/aluno e aluno/aluno.

O silenciamento é intencional. Quando o aluno migrante afirma que opta por não falar nada em sala de aula, pode ser uma tentativa de se fazer ser ouvido, pode caracterizar um pedido de ajuda. Em uma conversa com a diretora da escola, ela afirmou que no início teve muita dificuldade de se comunicar com os alunos migrantes, porque a própria entonação da voz, característica da variante linguística da região de origem do aluno, era tida como um desrespeito às regras da escola e esses alunos, quando falavam se posicionando, se justificando, ou, até mesmo reivindicando algo, podiam ser penalizados pela direção da escola. A diretora ainda afirmou que com o tempo percebeu que isso fazia parte do sotaque e reconheceu que cometeu algumas injustiças por falta desse conhecimento.

A gestão das escolas municipais em Goiânia é democrática, ou seja, os diretores fazem parte do coletivo de professores e são eleitos democraticamente. Entretanto, por ser uma escola de recém-fundação a diretora da escola foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação e por isso, a primeira eleição aconteceu apenas no ano de 2014. Pelas observações realizadas durante reuniões e no próprio espaço da escola foi possível perceber que a gestão da escola é autoritária, e parte de decisões arbitrárias que não partem de decisões coletivas. Grande parte dos professores estão no estágio probatório ou são contratos temporários e por isso, muitas vezes se omitem diante das imposições estabelecidas pela direção da escola. A atitude de punir alunos

que se posicionam, independente do sotaque aponta para o autoritarismo e arbitrariedade da gestão da escola.

Marcos Bagno (2007), ao falar sobre o preconceito linguístico, faz uma analogia entre a língua e um enorme *iceberg* no mar do tempo. Assim, aquilo que vemos é apenas a pontinha dele. O fato é que existe muita coisa além do que é visível. E temos a tendência de acreditar que aquela pontinha que estamos vendo, pronunciando, escrevendo e que faz parte da nossa identidade regional é a única variante linguística correta. Há uma tendência de rejeitarmos aquilo que difere da nossa realidade cultural. Assim, as variantes linguísticas podem ser motivos de escárnio e são toleradas ou tratadas como algo exótico e o emissor, portador da variante linguística, muitas vezes é estigmatizado.

A proposta de Bagno (2007) é desmitificar alguns mitos relacionados ao preconceito linguístico. Segundo o autor, o maior mito linguístico é: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Esse mito inviabiliza as variantes linguísticas do Brasil e coloca o sujeito que não fala o que é estabelecido como padrão em situação marginalizada.

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007, p.15)

Assim, há uma confusão entre monolingüismo e homogeneidade linguística. A língua falada pela grande maioria da população brasileira é o português, entretanto é uma língua heterogênea que pode apresentar variações vinculadas à região, faixa etária, classe social, grau de escolaridade, gênero etc.. A escola precisa estar atenta a todas essas possibilidades de variações. A pesquisa deixou claro que a escola *locus* não está atenta a essas variedades, haja vista os alunos migrantes que têm outro referencial linguístico que a princípio são silenciados, e com o tempo vão inserindo ao novo contexto ao se apropriar dos códigos linguísticos da nova região. O (a) professor (a) P5, afirmou que “(...) a escola deveria trabalhar melhor a diversidade cultural e regional, e também linguística, presente em nosso país. Daí mostrar os valores que há em todo nosso grande Brasil.” Destarte, a escola tem um desafio, que é trabalhar as variações

linguísticas da língua portuguesa, a fim de possibilitar a inserção desse aluno no território escolar.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 2007, p. 18)

Uma das formas de viabilizar a percepção das variedades linguísticas da Língua Portuguesa é dar voz aos alunos migrantes, incitá-los a falar, solicitar que demonstrem as principais diferenças entre as variações linguísticas de uma e outra região. Promover ações que valorizem a variedade linguística do aluno migrante é crucial para possibilitar o abandono ao “mito da unidade”.

Existem ações acadêmicas que visam abandonar a ideia de “unidade linguística” e valorizar os variantes linguísticos presentes em cada região do país. A Geolinguística é um campo de estudo interdisciplinar partilhado entre a Geografia e a Linguística que tem por objetivo mapear as variedades linguísticas de acordo com suas regiões de origem. Em 1952, houve um projeto embrionário de produzir um Atlas Linguístico do Brasil⁴⁰; entretanto, esse projeto não foi concluído foram realizados alguns trabalhos de pesquisas pontuais. Em 1996 durante o Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil que ocorreu em Salvador – BA, reuniram-se pesquisadores da área de Dialectologia e foi formado o Comitê Nacional com representantes de atlas linguísticos já publicados e com representantes de atlas em curso. Nesse evento, foi estabelecida uma metodologia de pesquisa que tinha por objetivo mapear as variedades linguísticas do país. Foram selecionados 250 pontos linguísticos. Esse projeto visa reconhecer as variedades linguísticas e desmitificar o mito de certo ou errado no tocante à diversidade linguística do Brasil. Segundo Mota e Cardoso (2000, p. 49), “(...) o conhecimento sistemático da variação, a delimitação de áreas linguísticas específicas e a relação entre os diferenciados usos que se faz da língua constituem-se num benefício de cunho social”.

⁴⁰Rui Barbosa, através do Decreto 30.643 de 20 de março de 1952, no seu artigo 3º, determinou como principal finalidade da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a “elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.

Esse projeto nacional que visa criar o “Atlas Linguístico do Brasil” suscita uma preocupação em oficializar as variedades linguísticas do português falado no Brasil e as instituições de ensino têm que se aproximar dessa prática de reconhecimento da diversidade linguística inerentes ao regionalismo. Isso precisa fazer parte do currículo da escola e, dessa forma, daria voz ao migrante. Valorizar as variedades linguísticas presentes na comunidade escolar significa ver além da pontinha do *iceberg*. Assim, vemos que a escola precisa se posicionar e desenvolver ações que integrem às suas práticas todos os que estão inseridos no processo educativo e dessa forma possibilitar a emancipação social dos educandos. Mais do que reconhecer que alunos são vítimas de preconceitos motivados pelo “sotaque”, a escola precisa desenvolver ações que o integrem ao circuito linguístico do espaço escolar, de forma que esse aluno participe da lógica dialógica tão importante ao processo de ensino-aprendizagem.

5. (RE) TERRITORIALIZAÇÃO ESCOLAR

O fenômeno migratório implica um processo de desterritorialização, com fatores de expulsão e fatores de atração que levam os sujeitos a se deslocarem de um lugar para outro. São famílias que migram em busca de uma (re) territorialização no Estado de Goiás. Entretanto, o fato é que como foi descrito no Capítulo 1, o setor em que a escola se localiza é um projeto do governo que tinha por objetivo atender inicialmente famílias que vivem em áreas de risco. Ouvi relatos de alguns alunos que migraram há mais de cinco anos e que moraram nessas áreas de risco e o fato é que eles viviam em lugares sem condições básicas de sobrevivência como tratamento de água e esgoto, energia elétrica. Não viviam em casas, mas sim em barracos e estavam envolvidos em um alto índice de violência. Ou seja, mesmo migrando, permaneceram marginalizados de forma social, política e econômica. A busca pela (re) territorialização é contínua. Há algumas famílias que ficam “indo” e “voltando” na medida em que não conseguem se inserir nos padrões sociais/culturais, políticos e econômicos do território em que estão. O fato é que a mobilidade espacial não garante a mobilidade social. Muitas vezes, o migrante⁴¹ permanece desterritorializados mesmo em outro território.

⁴¹ Segundo HAESBAERT (2006, p. 251) “Devemos optar, então, por utilizar o qualificativo ‘desterritorializado muito mais para os migrantes de classes subalternas em sua relação de exclusão [...] na ordem socioeconômica capitalista, do que para classes privilegiadas, onde desterritorialização muitas vezes confunde-se com mera mobilidade física.”

Onde colocar, ou, em outras palavras, onde “situar” os *newcomers*? Eles em hipótese alguma podem ser vistos simplesmente como “desterritorializados” – enquanto migrantes “desenraizados”, ou, por outro lado, “desterritorializadores” – obrigando territorialidades previamente existentes a se recompor. A relação entre migração e desterritorialização é, no nosso ponto de vista, muito relevante e ao mesmo tempo muito complexa para, neste trabalho, ficar circunscrita aos debates que privilegiam a cultura, ainda que numa perspectiva de cultura política (HAESBAERT, 2006, p.233).

Nessa perspectiva, noções preconceituosas que veem os migrantes “desenraizados” ou como sujeitos que são “desterritorializadores”, que ficam “flutuando” de um Estado para outro e por isso colocam em risco a identidade regional de determinado território são obsoletas e precisa ser superadas. Essa visão não percebe a dinâmica da sociedade contemporânea e parte de uma concepção de identidade regional essencialista que engessa a possibilidade de trocas culturais. As identidades culturais são fluidas e têm várias facetas vinculadas à mobilidade dos vários espaços de que participamos. Haesbaert (2006) afirma que, na sociedade contemporânea, com o desenvolvimento tecnológico a territorialidade rígida e compartimentada do mundo “moderno” cedeu lugar às múltiplas territorialidades “ativadas de acordo com os interesses, o momento e o lugar em que nos encontramos” (HAESBAERT, 2006, p.337). Isso faz referência à concepção de identidade de Tomaz Tadeu da Silva (2014 p. 96), ao falar sobre a produção social da diferença, que a identidade é “instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”.

A pesquisa explicita que um dos maiores desafios para os alunos migrantes nordestinos refere-se a uma questão política da Rede Municipal de Ensino em Goiânia. A forma como as escolas municipais de ensino estão organizadas não acolhem os alunos que vêm de redes de ensino seriada ou que nunca estudaram. A defasagem vai se perpetuando. Os professores muitas vezes são vistos como “salvadores da pátria”, mas não conseguem atuar e resolver esses problemas que passam a fazer parte do contexto escolar.

Algumas questões que compunham o questionário fizeram referência às práticas da escola quanto às diferenças culturais trazidas pelos migrantes. Cinco professores acreditam que os projetos e conteúdos trabalhados na escola não contemplam a diversidade cultural presente no contexto escolar em questão. O (a) professor (a) P1 citou dois projetos que considera importantes para o trabalho com essa temática, o projeto “Ensinando com Valores” e “Pluralidade Cultural⁴²”, mas denunciou

⁴²Esses dois projetos foram citados e analisados no capítulo anterior.

que não são executados pelos professores, ou seja, o projeto existe formalmente e, na maioria das vezes, não são aplicados adequadamente. O (a) professor (a) P4 também acredita que se considerarmos os “meios de aplicação e funcionalidade”, essa temática não é abordada na escola como deveria, e não é executado de forma efetiva. O (a) professor (a) P5 acredita que deveria ser trabalhado de forma mais efetiva a “diversidade linguística presente em nosso país”. Segundo o (a) professor (a) P6, os projetos estão no Projeto Político Pedagógico, mas não contemplam a diversidade cultural e, quanto aos conteúdos, ele percebe um trabalho rico e intenso na sala de aula. O (a) professor (a) P2 percebe que a diversidade cultural trabalhada em forma de projetos é apenas a “diversidade negra”, e “praticamente só devido a datas e legislações penais e educacionais do antirracismo. Outras minorias pouco ou nada são trabalhadas. As questões nordestina e homossexual, por exemplo, não vejo acontecer” (Professor P2). Na opinião do (a) professor (a) P3, “(...) existe um projeto que contempla a escola em geral e é bem abrangente. Em relação a conteúdos vejo que é trabalhado de forma interdisciplinar quando há necessidade de intervenção (...)”.

Todos os professores concordaram que constam no PPP da escola projetos voltados para a pluralidade cultural, entretanto, além desses projetos não abrangerem a diversidade existente na escola, ainda não é executado pelos professores. São ações que constam no currículo oficial muitas vezes pela obrigatoriedade de leis, entretanto não aparecem na sua aplicabilidade, ou seja, os professores que participaram da pesquisa culpam o coletivo de professores pela não execução dos projetos. Afirmaram que são ações que se restringem à diversidade cultural africana e indígena, mas que não atendem a diversidade de migrantes presentes na escola.

Os projetos que trabalham a diversidade cultural na escola foram analisados no segundo capítulo, e como vimos são projetos que não conseguem atender à demanda presente na escola. Assim, os alunos migrantes precisam se apropriar dos novos códigos culturais a fim de serem aceitos e se integrarem à nova realidade em que vivem. Isso significa que os projetos⁴³ relacionados à construção de valores e pluralidade cultural são limitantes e podem naturalizar os preconceitos que estão presentes na relação eu - outro. Segundo Silva (2014),

⁴³Não temos a intenção de desmerecer a importância do projeto, apenas priorizamos ações que sejam voltadas à reflexão e que transcendam valores baseados na tolerância e respeito.

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder (SILVA, 2014, p.96).

Perceber a construção de identidades e diferenças como uma produção histórica significa compreender que esses artefatos culturais são perpassados por intencionalidade e estão imbricadas por relações de poder. Quando a escola se omite diante dessas situações segregadoras, ela está se posicionando politicamente e acaba corroborando para a perpetuação de preconceitos contra o migrante no contexto escolar.

O currículo prescrito garante que seja trabalhada a pluralidade cultural, tanto através dos temas transversais, como pela lei 11.645 de março de 2008 que torna obrigatório o ensino da cultura africana e indígena nas escolas públicas e privadas. Entretanto, entre o que é prescrito e o que é praticado, existem interstícios que muitas vezes, como os próprios professores pontuaram, são limitantes ou não são executados de forma efetiva.

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e, em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (SACRISTÁN, 1998, p. 101).

Nessa perspectiva, prescrição e prática não estão concatenadas, antes, é um processo que passa por várias esferas e podem sofrer alterações ao longo do percurso. A comunidade escolar pode, no início do ano, estabelecer projetos que julgam importantes serem trabalhados ao longo do ano letivo, e tais projetos podem até estar prescritos no PPP da escola em consonância com os PCNs e Diretrizes Curriculares Municipais, mas a sua efetivação está ligada às condições objetivas que a escola disponibiliza para que o professor execute esse projeto da melhor forma possível.

Quando falamos em efetivação curricular, o professor é um dos seus agentes principais, pois esse processo é concretizado por ele na escola. O professor, assim, é sujeito ativo nesse processo. A relação entre o currículo prescrito e sua efetivação é uma via de mão dupla, ou seja, “(...) o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 1998, p.165). O

professor não é um receptor passivo daquilo que é proposto pelo Ministério da Educação. Destarte, ele age, interage, modifica, para que chegue ao aluno da melhor forma possível. Ou ele pode simplesmente se isentar, se omitir e se negar a ensinar determinados conteúdos que são propostos. O currículo, por mais que seja estabelecido, prescrito, planejado e remodelado não passa de um processo de construção social que se efetiva na prática do professor. Mas Sacristán (1998) ressaltou que:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 1998, p. 166 e 167).

Apesar da importância do professor enquanto sujeito no processo de efetivação curricular, sua ação não é isolada e isenta de interferências, mas existe um contexto histórico-cultural que pode interferir no currículo. No caso da escola pesquisada, cabe refletir por que os projetos não saem do papel e não são efetivados. Os professores realmente foram participantes da construção do PPP da escola? Por que o projeto “Pluralidade Cultural” ou “Ensinando com Valores” não é executado? Essas temáticas são trabalhadas de alguma outra forma no cotidiano escolar? São proporcionadas condições para que esses projetos sejam executados?

Um processo educativo humanizador exige que os professores envolvidos no percurso pedagógico estejam imbuídos num projeto de emancipação social, o que requer uma prática reflexiva. O professor tem que se distanciar das ações inerentes à urgência da ação pedagógica e se inserir em uma relação prática analítica da ação. Nas palavras de Perrenoud (2002),

Visando chegar a uma verdadeira *prática reflexiva*, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *hábitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p.13).

A práxis pedagógica requer envolvimento com todo o processo educativo. É necessário que a comunidade escolar participe da construção de projetos e acredite que serão executados. O que é planejado tem que possibilitar a emancipação do sujeito, e

isso inclui o auxílio a (re) territorialização dos alunos migrantes. Não adianta um Projeto Político Pedagógico rico em ações que não serão executadas. Assim, se faz necessário criar espaços que deem voz aos alunos que estão socialmente marginalizados. Ter uma escuta sensível que perceba até o silêncio como um pedido de ajuda. Isso deve fazer parte do *hábitus* do professor. Ação – reflexão – ação e, dessa forma, superar as dificuldades que aparecem no percurso do desenvolvimento pedagógico.

Observei algumas aulas de História Regional, no agrupamento E (corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental I), cujo conteúdo abordado foi a descoberta do ouro e a ocupação de Goiás pelos portugueses. O professor retomou o que já havia explicado em aulas anteriores e passou a música “Frutos da Terra” de Hamilton Carneiro e Genésio Tocantins. Os alunos receberam as cópias das músicas e cantaram. O professor foi abordando sobre as características do território goiano, desde a fauna e flora, até a questões relacionadas à identidade regional goiana. Na aula seguinte, o professor realizou um levantamento dos alunos migrantes, fez uma enquete entre semelhanças e diferenças de Goiás em relação à cidade de origem dos alunos migrantes. A aula foi muito participativa, e os alunos ficaram bastante excitados com a proposta. Mas, em determinado momento, um aluno chegou perto de mim e perguntou: “Tia, você vem todos os dias?” Eu respondi que não. O aluno respondeu: “Ah, que pena! Quando você vem, o professor não passa tarefa no quadro; a aula é diferente”.

Com o comentário desse aluno percebi que a metodologia que o professor havia utilizado não fazia parte da rotina escolar dele, mas foi uma aula preparada para a “pesquisadora”. Isso se confirmou quando, no final, o professor me perguntou: “E aí, Liliane, foi do jeito que você queria?” Percebemos que há uma tentativa de superar as dificuldades encontradas no território escolar, mas que essas ações precisam se encontrar com as reais necessidades dos alunos.

Na opinião dos professores pesquisados, não existe nenhuma ação afirmativa que possa auxiliar os alunos migrantes nesse processo de adaptação. O (a) professor (a) P5 acredita que o projeto “Ensinando com Valores” que prega o respeito à diversidade tem ajudado nesse processo. Mas, ao mesmo tempo afirmou que, apesar de todos serem tratados de forma igual, os alunos nordestinos têm sido vítimas de preconceito e discriminação, e nada tem sido feito para amenizar ou resolver esse problema. Interessante que, na questão anterior, referente aos projetos e conteúdos trabalhados na escola, o (a) professor (a) P5 afirmou que não existem projetos ou

conteúdos que abordem essas questões. Os (as) professores (as) P3 e P4 acreditam que as ações realizadas são individuais e que os professores são os principais mediadores nesse processo de adaptação que conta com a intervenção dos professores e coordenadores quando necessário.

Pela fala dos professores ficou claro que a escola não realiza ações que visem auxiliar aos recém-chegados no seu processo de inserção e apropriação dos novos códigos culturais do território. E isso pode gerar vários outros problemas como indisciplina e falta de interesse do aluno em se dedicar ao processo de ensino aprendizagem. Muitas vezes, essas ações pontuais que surgem a partir da percepção da necessidade são tardias, haja vista muitas vezes os alunos sofrerem por um tempo o preconceito e a discriminação para depois terem coragem de expor seu problema e pedir ajuda. Medidas preventivas são mais eficazes.

A última questão foi relacionada ao papel da escola no processo de adaptação dos alunos migrantes. Cinco professores acreditam que a escola exerce função importante no processo de adaptação. O (a) professor (a) P2 acredita que pode ser realizado um trabalho com toda a comunidade escolar e não apenas com os alunos. Além disso, deve ser um trabalho de contextualização histórica e sociológica envolvendo temáticas da Psicologia, Antropologia, Filosofia, Biologia e até mesmo direito constitucional, assim como reforçar diariamente esses valores e conceitos. Os (as) professores (as) P1, P3 e P4 pontuaram que podem ser elaborados projetos ou até mesmo expandir o projeto “Pluralidade Cultural” para ser trabalhado de forma efetiva durante todo ano letivo com feiras e oficinas que abordem a temática da diversidade cultural do Brasil. O (a) professor (a) P5 afirma que a escola precisa “organizar horários de atendimento ou reforço para os alunos migrantes” a fim de garantir que a defasagem seja superada. O (a) professor (a) P6 não considera isso um problema: “Penso que o cotidiano escolar resolve essa situação, naturalmente”. Segundo sua afirmação, o processo de adaptação é lento e não é necessária nenhuma ação que vise amenizar essa dificuldade. Essas relações vão se resolvendo com o tempo, mas é necessário um olhar atento que consiga perceber as intencionalidades que perpassam as atitudes dos alunos no espaço escolar.

A educação escolar é um espaço de diversidade, logo pode ser o “entrelugar”, esse espaço (re) territorializador que possibilita a inserção do aluno migrante à nova realidade cultural. A pesquisa aponta para alguns caminhos que podem colocar o

migrante em uma posição de igualdade para com os seus pares, possibilitando as trocas culturais. Assim, as identidades se tornam híbridas, móveis e fluidas. Não há superioridade ou inferioridade; há diferenças que devem ser percebidas, conhecidas e partilhadas.

A maior dificuldade de (re) territorialização do aluno migrante refere-se ao corte etário e a aprovação automática. Os alunos matriculados pela idade não conseguem alcançar o nível de desenvolvimento da turma; por isso, sempre ficam em defasagem em relação aos seus pares. As práticas que visam superar esse problema são insuficientes e precisam ser revistas. E isso está além dos muros da escola. Trata-se de uma política de rede. As escolas municipais precisam elaborar uma forma de acolhimento para os alunos que não são de redes cicladas, ou que nunca estudaram para que os alunos se apropriem dos códigos necessários à sua inserção à cultura escolar.

6. PRODUTO

A pesquisa constatou que existem dois processos que dificultam a (re) territorialização do aluno migrante no contexto escolar goiano. O primeiro refere-se a diferenças culturais relacionadas às variações linguísticas entre o território de origem e o território destino. A princípio os alunos sentem dificuldade em se comunicar, entender e se fazer entendido. A dificuldade de comunicação é um problema inicial, com o tempo os alunos vão se apropriando dos códigos culturais do território goiano e as situações que dificultam a comunicação vão se resolvendo naturalmente.

A segunda dificuldade refere-se à incompatibilidade entre sistemas de ensino. Os alunos migrantes nordestinos são oriundos de escolas seriadas e em muitos casos foram matriculados tardiamente. Ao ser matriculado nas escolas municipais em Goiânia, o histórico escolar do aluno é desrespeitado e as matrículas são realizadas pela idade. Isso gera uma defasagem em relação ao currículo do agrupamento em que são alocados. Na pesquisa tivemos casos de alunos que nunca estudaram e foram colocados no agrupamento “D” e casos de alunos que iniciaram a escolarização tardiamente, antes estavam matriculados no segundo ano e na rede municipal de ensino em Goiânia foram matriculados no agrupamento “F”. Essa defasagem propicia a circulação de um mito no imaginário do coletivo de professores de que os alunos migrantes nordestinos têm mais dificuldade de aprendizagem em relação aos alunos goianos.

No Projeto Político Pedagógico da escola consta um projeto relacionado a temática pluralidade cultural, entretanto, analisamos que esse projeto tem uma visão limitada em relação migrantes, em sua análise os migrantes ficam “flutuando” de um Estado para outro e não criam vínculo com o território e dependem da assistência do governo. As ações contempladas no projeto estão mais relacionadas a problemas étnicos raciais de afrodescendentes e indígenas do que a diversidade cultural presente no espaço escolar.

Os migrantes nordestinos tem sua (re) territorialização dificultada no ambiente escolar por esses dois motivos. Assim, apresentamos duas propostas de intervenção para auxiliar o processo de (re) territorialização escolar do migrante:

1. A organização de uma feira cultural cuja temática seja as variedades culturais presentes no espaço escolar. A partir dos mapas “Origem dos alunos migrantes da E.M.B.V.” organizados durante a pesquisa os professores terão mais informações a respeito da origem dos alunos migrantes matriculados na instituição, com os dados dos mapas os professores poderão trabalhar aspectos culturais referentes aos Estados correspondentes à origem dos alunos.

2. Uma proposta de intervenção pedagógica que vise auxiliar os alunos oriundos de outras redes a se apropriarem das características do sistema de ensino organizado em “Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano”. Os alunos matriculados na escola oriundos de outras redes de ensino deverão ser encaminhados à coordenação pedagógica. Os alunos passarão por uma avaliação pedagógica com o objetivo de constatar o nível de conhecimento dos alunos. Deverá ser organizado um plano de ação para que sejam realizadas intervenções junto a esses alunos com defasagem de forma que eles se apropriem dos elementos mínimos necessários para que sejam alocados no agrupamento correspondente à sua idade. Isso requer uma reorganização da proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. Acreditamos que é necessário discutir essas questões com a Rede Municipal de ensino a fim de encontrar possíveis soluções para a problemática em questão.

3. Curso de formação continuada para professores da Rede Municipal de Ensino. Esse curso de formação deverá possibilitar a leitura e discussão de textos relacionados ao conceito de identidade como: Bhabha, Hall, Haesbaert. Estudo das diretrizes curriculares nacionais e municipais, e também incluirá a produção de um projeto voltado para a temática diversidade cultural no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final dessa pesquisa, percebi que o seu itinerário havia me levado ao ponto de partida, o início de um grande desafio, que é a percepção de que a escola precisa ser um espaço (re) territorializador. O fenômeno migratório é fruto de uma desterritorialização momentânea que pode ser de cunho econômico, político, social e/ou cultural e aqueles que migram chegam à cidade de destino buscando se integrar ao território de forma plena. O sujeito territorializado está interligado a todas as dimensões que compõem um território. Assim, a tríade economia, política e cultura estão concatenadas e fazem parte das dimensões que compõem o indivíduo.

Nessa perspectiva, a educação escolar precisa transcender a tensão existente entre a potência de manutenção e potência de transformação. Segundo Gadotti (2012, p. 69),

A história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador (GADOTTI, 2012, p.69).

A educação escolar fundamentada na potencia da manutenção, que Gadotti (2012) denominou de pedagogia do colonizador não valoriza as especificidades do sujeito porque é uma educação excludente que não possibilita que o sujeito se desenvolva em todas as suas potencialidades. Entretanto, acreditamos que a escola tem a potência de transformação e seja capaz de acolher os diferentes com igualdade de oportunidades e, assim, consiga auxiliar esse aluno no desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

A minha hipótese inicial era que os migrantes fossem vítimas de discriminação pelo fato de a instituição de ensino se calar diante dos preconceitos sofridos pelos alunos migrantes, cuja identidade regional difere da identidade regional dos alunos estabelecidos. Entretanto, a pesquisa mostrou que o que mantém os alunos migrantes marginalizados é o sistema de organização do ensino da rede municipal de Goiânia. Os alunos têm o histórico escolar desrespeitado e são matriculados pela idade. O problema é que nem todos os alunos têm o tempo de escolaridade aliado com a idade, alguns nunca estudaram ou foram matriculados tardiamente e, por isso, apresentam defasagem com relação aos seus pares. A forma como a organização escolar está estabelecida não consegue atender a essas especificidades.

Essa realidade coloca os professores em uma situação complexa, haja vista ser difícil superar a defasagem de anos em alguns momentos de intervenção ou reagrupamento. O critério de aprovação por idade coloca os alunos oriundos de outras realidades em uma situação marginalizada. O aluno migrante se mantém desterritorializado em relação à educação escolar. Muitas vezes os alunos são rotulados com dificuldade de aprendizagem, mas a realidade é que ele fora matriculado em um agrupamento com um currículo diferente no qual estava inserido.

Esse preconceito coloca o aluno migrante em uma posição subalterna, pois é como se ele não tivesse a mesma capacidade das pessoas que nascem nas demais regiões do país. Para os alunos migrantes o motivo dessa defasagem localiza-se no desrespeito à trajetória escolar do aluno migrante. Assim, ao ser matriculado por idade, os alunos apresentam dificuldade no agrupamento em que são colocados em função de terem pulado algumas etapas. E ao se calarem e optarem pela autodefesa, os alunos são tratados como “bichinhos do mato”.

A pesquisa mostrou duas possibilidades de interpretação com relação ao silêncio dos alunos migrantes: os alunos migrantes nordestinos preferem se calar quando percebem que o seu modo de falar é motivo de chacota para seus colegas, ou se calam por se sentirem deslocados em relação ao agrupamento no qual foram inseridos.

Os professores apontaram que a escola não desenvolve ações que objetivem trabalhar a diversidade cultural presente no território escolar; as iniciativas são pontuais, quando há a percepção de uma necessidade. A escola dificulta o processo de inserção dos alunos migrantes à realidade cultural. Assim, essa escola precisa ser repensada como um espaço integrador e acolhedor que possibilite as trocas culturais.

O processo educativo é intencional e quando é concebido por uma perspectiva tradicional que impõe o saber e considera o aluno como uma folha de papel em branco a ser preenchida acaba sendo segregadora. Essa tendência pedagógica também conhecida como perspectiva tradicional não percebe o indivíduo como um ser de possibilidade que constrói a sua essência a partir da troca, da sua relação com o outro. O conceito de identidade de uma escola tradicional parte de uma concepção essencialista; assim, as identidades são fixas e engessadas, e o papel da escola é homogeneizar as novas gerações segundo os padrões exigidos pela sociedade. Aí nasce o conflito, homogeneizar a heterogeneidade significa impor um *dever-ser* que está em constante conflito com a lógica do *querer-viver*. Essa escola precisa ser repensada.

A educação entendida como processo de atualização histórico-cultural

compreende que a relação entre professor e aluno é uma via de mão dupla, pois considera a bagagem cultural trazida pelos alunos, assim os sujeitos envolvidos no processo educativo são heterogêneos. Nessa perspectiva, as identidades são híbridas, fluidas, possibilitando as trocas culturais, o que significa que o espaço escolar é o “entre-lugar”, espaço de negociação cultural. Assim, tudo o que acontece no espaço escolar é intencional e é fruto de uma seleção.

Nessa perspectiva, o currículo não é neutro, ele é intencional. Mais do que isso, ele é um instrumento de poder. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo é constituído por conhecimentos que são considerados válidos e, em conexão com a produção de currículos, está a produção de pessoas, pois “diferentes currículos produzem diferentes pessoas (...) produz identidades e subjetividades sociais determinadas” (SILVA, 1995, p. 10). O currículo nessa abordagem se torna um instrumento de poder que favorece determinado setor da sociedade a fim de formar identidades sociais pré-estabelecidas. Essas identidades pré-estabelecidas nega a diversidade cultural presente na sociedade.

Os PCNs colocam o migrante como agente desestruturador, desenraizado, que desconstrói as relações historicamente estabelecidas. Essa abordagem nega a possibilidade de trocas culturais. As identidades regionais são vistas de forma engessada. Culturas diferentes que são inseridas em determinadas regiões podem representar um risco que desestabiliza relações historicamente construídas. Interessante perceber que o PPP da escola reproduziu essa abordagem. Dessa forma, colocou o migrante em situação marginalizada, como sujeitos que ficam “flutuando” de um Estado para outro e que não conseguem estabelecer relação de pertencimento. Concepções assim negam a fluidez da construção de identidades e também as possibilidades de trocas sociais e culturais. O diferente acaba sendo tratado de forma exótica e, assim, tolera-se a singularidade.

É emergente romper com alguns mitos e possibilitar, através da prática pedagógica, uma educação libertadora, um projeto educativo que consiga acolher as especificidades de cada aluno. Isso não depende apenas do professor, mas de todos os agentes que compõem a comunidade escolar que precisa estar imbuída de amenizar os problemas educacionais.

Está arraigado no imaginário do coletivo de professores o mito de que alunos nordestinos apresentam mais dificuldade e/ou defasagem de aprendizagem em relação aos alunos oriundos de outras regiões do país. Até que ponto esses rótulos tão

corriqueiros no ambiente escolar podem interferir no tratamento que esses alunos recebem no contexto escolar? Compreendemos que a formação continuada de professores pode ser uma forma de auxiliar o coletivo de professores a uma reflexão crítica com relação ao processo de ensino aprendizagem de alunos migrantes e não migrantes.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985).

ALVES, M. de L. *Goiânia uma cidade de migrantes*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ALVES, R. *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa, 2004.

ANDERSON, B. R. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2008

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola: 2007.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho*. São Paulo: Edições Layola, 1990.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. –C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Formato em PDF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 15/01/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997. Formato em PDF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. História – Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Formato em PDF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>

BUENO, E. R. de A. Fenomenologia à volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, A. J. (Org.) *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas-SP: Ed. Alíea, 2003.

- CAPALBO, C. *Fenomenologia e ciências humanas*. Londrina: Ed. UEL, 1996.
- CARDOSO, S. A. M. & MOTA, J. C. *Dialectologia Brasileira: O Atlas Linguístico do Brasil*. ANPOLL, Brasil, v. 1 n° 8, p. 41-57, Jan-Jun, 2000.
- COÊLHO, M. I. Fenomenologia e educação. In: BICUDO M. A. V. e CAPPELETTI I. F. *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*. São Paulo-SP: Olho d'água, 1999.
- DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1992.
- ELIAS N. e SCOTSON J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FERREIRA, P. C. G. *Migração, seleção e diferenças regionais de renda no Brasil*. Pedro Cavalcanti Gomes Ferreira, Enestor da Rosa Santos Júnior, Naércio Aquino Menezes Filho. Rio de Janeiro: FGV, EPG, 2010.
- FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: Bicudo, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba-SP: UNIMEP, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GANDIN, D. Prefácio. In: *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2006.
- GARNICA, A. V. M. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação de professor. In: BICUDO, M. *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- GOIÂNIA. *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia, 2014.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRIGNON, G. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOIÂNIA. Secretaria de Educação. *Diretrizes curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*, apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HOBSBAWM, E. *Sobre a História – Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- HUSSERL, E. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- MACHADO, O. V. de M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba-SP: UNIMEP, 1997.
- MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro-RJ: ROCCO, 1984.
- MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MALTA, M. H. C. da P. *O migrante na escola: um estudo de caso*. 1982. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Formato PDF. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9161/000049976.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22/04/2015.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOREIRA, D. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: MAGALHAES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helnice Aparecida Bastos. *A História na Escola*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- MUNDIM, M. A. P. *Políticas de Regulação na Educação: Uma análise da Organização da Escola em Ciclos em Goiânia no período de 1998-2008*. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- OLIVEIRA, T. R.; ERVATTI, L. R. e NEILL, M. M. V. C. O panorama dos deslocamentos populacionais no Brasil. In: OLIVEIRA, A. P. de e OLIVEIRA, A. T. R. de. *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Formato PDF. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/reflexoes_deslocamentos_deslocamentos.pdf
- PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionais e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*, apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, C. C. A educação e sua dimensão fenomenológica. In: PEIXOTO, Adão José, *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2003.

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. In: MOURA, H. A. de (Coord.). *Migração interna: textos selecionados*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil - BNB, Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste, 1980. t. 1, p. 211-244. (Estudos econômicos e sociais, 4).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas/SP: Papirus, 2004.

VILLAS BÔAS, O.; VILLAS BÔAS, C. *A marcha para o oeste*. São Paulo: Globo, 1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZILLES, U. Apresentação In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Tradução de Zilles Urbano. Porto alegre: Edipucrs, 1996.