

**Andréa Braga Moruzzi**  
**Universidade Federal de São Carlos - UFSCar**  
**Contrapondo a exclusão – Reinvenções da diferença.**

Durante os anos de 2003, 2004 e começo de 2005 desenvolvi uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos cujo objeto de estudo foi uma Fundação Educacional localizada na grande São Paulo em seu respectivo projeto político pedagógico. A proposta educacional dessa Fundação, chamada Fundação Semco, que reunia diversos interesses, entre eles empresariais, políticos e científicos, era criar uma escola cujos referenciais teóricos sublimavam a questão da gestão participativa e democrática sob o princípio da liberdade.

O movimento que reuniu tais interesses veio da percepção de que a escola, tal como tem se configurado nos últimos 70 anos<sup>1</sup> no Brasil, já nasce de forma obsoleta. Acredita-se nesta perspectiva que a escola como vem sendo reproduzida produz o fracasso escolar e a exclusão social consequentemente prevista. As justificativas para tais exclusões já não são desconhecidas: a escola reproduz as desigualdades sociais; a escola não leva em conta as diferentes realidades presentes em seu cotidiano; a escola busca enquadrar o corpo discente dentro de uma idéia de “nação” planejada e selecionada por um referente cultural dominante; a escola centraliza o poder de decisões; a escola centraliza o processo educativo na figura do professor; a escola trabalha com um arsenal cultural também selecionado por um referente dominante, ou em outras palavras, na escola só se aprende o que é interessante aprender para a formação do “povo brasileiro”<sup>2</sup> e só se aprende da maneira determinada pela escola.

Percebe-se que essas justificativas convergem para uma mesma temática: a escola produz a exclusão social de diferentes maneiras e sob diferentes clivagens<sup>3</sup>. Tal convergência motivou a busca de referenciais teóricos que pudessem contrapor essa cultura da escola e essa cultura escolar<sup>4</sup> há tempos determinantes. Inicialmente essa é a matriz que reuniu a equipe mentora e empreendedora da escola que se fundou

---

<sup>1</sup> Estou considerando o início de um movimento pela expansão da escolarização iniciado pelo escolanovismo no Brasil.

<sup>2</sup>Na perspectiva da diferença a adoção do termo “povo brasileiro” constitui e constituiu historicamente a formação de uma hegemonia cultural cujas diferenças não são percebidas e valorizadas enquanto diferença. Na formação do “povo brasileiro”, sob esta perspectiva, acredita-se na seleção das “boas diferenças” segundo o olhar de um referente cultural dominante, pelo o qual o Brasil constituiu-se enquanto “nação”. Sobre esta temática ler ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.), 2005.

<sup>3</sup> Embora, normalmente perceba-se apenas uma, cuja toda questão da exclusão é percebida pela concepção de classe social.

<sup>4</sup> Cultura escolar é o que define os conhecimentos historicamente construídos pelo homem selecionados pela escola para serem parte do conteúdo a ser trabalhado. Cultura da escola é um conceito que define como que a escola se organiza e se ritualiza para “transmitir” o arsenal cultural humano que constitui a cultura escolar. No contexto da cultura escolar também está incluído as manifestações das crianças contra ou a favor ao sistema escola. Sobre esses conceitos ler FORQUIM, 1993.

através da Fundação Semco durante os anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, chamada Escola Lumiar<sup>5</sup>.

A pesquisa desenvolvida durante o mestrado buscou compreender então as contribuições que esses referenciais teóricos selecionados pela equipe LUMIAR trazia para se pensar uma proposta educacional não excludente. Os teóricos citados eram: Pestalozzi, Tolstoi, Korczak, Lane, Neill, Reich e Paulo Freire. Partiu-se da menção, no projeto político pedagógico da Lumiar, que tais educadores inspiravam-se em Rousseau e que o principal objetivo de tal proposta educativa era formação indivíduos autônomos. Durante a pesquisa buscou-se compreender os ideais pedagógicos desses educadores mencionados e como os mesmos pensavam a questão da autonomia na educação em uma perspectiva anti-autoritária.

Vale ressaltar que a equipe que pensou a escola Lumiar no momento em que foi realizada esta pesquisa (2003 a 2005) encontra-se hoje desmembrada em duas novas escolas. Essas mudanças ocorreram durante o ano de 2006 e atualmente uma delas continua sendo vinculada a Fundação Semco, gerida por um empresário da grande São Paulo e continua sendo chamada de Escola Lumiar, outra se associou ao IDEB e atualmente recebe o nome de Teia Multicultural. Ambas passam por re-estruturções e a que venho tendo mais contato é a associada ao IDEB<sup>6</sup>.

O objetivo deste artigo é fazer uma re-leitura da estrutura curricular que se configurou entre 2003 e 2005 através dos referenciais teóricos mencionados anteriormente e trazer algumas contribuições para se pensar uma escola cujo sul<sup>7</sup> era uma democracia pautada no dissenso e não no consenso, cuja leitura de mundo partia dos interesses de cada criança e não de uma seleção pré-estabelecida por um referente dominante, cujas decisões não cabiam a um grupo fechado, mas a todos que de uma forma ou de outra estavam envolvidos com a escola, etc. Em outras palavras, nesta re-leitura quero apresentar uma perspectiva escolar que, em nome da exclusão provocada pela instituição escolar ao longo de décadas, moveu uma proposta pedagógica diferenciada e que, a meu ver, teve “a diferença” como mote de suas ações educativas.

Independentemente da situação em que se encontra a antiga escola Lumiar e independentemente do rumo que venha a tomar, trazer as configurações pedagógicas que se desenvolveu durante os anos da pesquisa provoca uma série de reflexões no âmbito da diferença, apontando aspectos importantes para quem pensa uma proposta pedagógica neste mote e para a própria re-estruturação de ambas as escolas que se formaram após 2006.

---

<sup>5</sup> Algumas mudanças ocorreram no ano de 2006 e a escola Lumiar foi desmembrada em diferentes equipes. Uma delas manteve o nome Lumiar e sua ligação com a Fundação Semco, gerida por um empresário da grande São Paulo. Outra equipe associou-se ao IDEB e re-estruturou-se com sua nova parceria.

<sup>6</sup> IDEB – Instituto para Democratização da Educação no Brasil.

<sup>7</sup> Digo sul e não norte, como comumente é usado porque se somos da região sudeste nosso “norte” é justamente o sul.

### **Práticas que se fizeram diferentes e fizeram diferença**

Lembrando que o objetivo deste artigo é destacar e discutir a configuração curricular que constitui a escola Lumiar nos anos da pesquisa (2003 a 2005), vale ressaltar as bases pedagógicas que referenciaram seu projeto político pedagógico. Experiências como as de Tolstói, Pestalozzi, Korczak, Lane, Neill, Reich e Paulo Freire configuraram-se como exemplos de práticas educativas que fizeram diferença para o embasamento pedagógico da antiga escola Lumiar.

A priori é preciso mencionar que todas essas práticas são caracterizadas no projeto educacional da antiga escola Lumiar como sendo constituintes de uma “tradição pedagógica inspirada por Jean Jacques Rousseau”. Essa tradição constitui-se em uma convergência de pensamentos educacionais que levam em conta algumas importantes contribuições do pensamento rousseauiano. A começar, carregam a marca da concepção de criança trazida por Rousseau, contra o adultismo infantil e contra o sadismo pedagógico. Carregam também as considerações feitas pelo autor sobre a constituição do conhecimento dito científico, trazido pelo iluminismo.

Na contramão de seu tempo Rousseau acreditava que tais conhecimentos não serviriam para apurar os sentimentos e valores humanos, promovendo o desenvolvimento da sociedade, como proclamava a burguesia em ascensão. Acreditava, contudo, que os conhecimentos científicos na forma pela qual estavam sendo formalizados levavam o ser humano a uma erudição desnecessária e falsa, distante dos interesses e das necessidades reais dos homens e mulheres de seu tempo. Pela valorização e, em certa medida, exaltação dos sentimentos acima da razão, Rousseau foi considerado um romancista pedagógico que idealizou, mas não concretizou uma experiência educacional à sua crença.

Johan Henrich Pestalozzi (1746 – 1827) seria então o primeiro dos autores citados no projeto político pedagógico da antiga escola Lumiar a colocar em prática os ideais de uma pedagogia romântica à la Rousseau. Contudo, enquanto Rousseau propunha o desenvolvimento da criança distante da sociedade, principal causadora da corrupção dos homens e mulheres, Pestalozzi acreditava que ao mesmo tempo em que “o mal” contagiava uns aos outros vivendo em sociedade, “o bem” também assim o fazia. Portanto “*Pestalozzi uniu o que Rousseau separava*” (MANACORDA, 1997). Para que o bem fosse disseminado e contagiado, Pestalozzi desenvolve uma prática educativa diferenciada com base em valores como: solidariedade, amizade, respeito e integração. Na prática, crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas, todas trabalhavam juntas dando início a concepção já iniciada por Comenius no século XVI de ensino mútuo. Contudo, Pestalozzi propunha uma prática muito diferenciada de Comenius. No ensino mútuo organizado por Pestalozzi as crianças ensinavam umas as outras, portanto não havia um único professor como sugeria Comenius, mas vários. As crianças também estudavam conteúdos diferenciados, segundo seus interesses, agrupando-se por afinidades, o que também se diferencia de Comenius. Em outras

palavras pode-se dizer que Pestalozzi enxergava cada criança em sua especificidade e em sua diferença em relação a outras crianças, procurando respeitá-las e trabalhá-las de forma democrática.

Leon Tolstói (1828 – 1910), conhecido normalmente por seus romances, também teve uma experiência educacional pitoresca. Além disso, carregou também uma bandeira de luta pela instrução popular, iniciando o movimento Escola Nova na Europa no fim do século XIX. Ressaltava a importância dos camponeses da época terem uma educação mais apropriada às suas realidades acreditando que a educação deveria ser, não somente pública, mas do povo, feita e gerida pelo povo, em outras palavras, não bastava a escola ser pública, era necessário ser um espaço público<sup>8</sup>. Não acreditava na erudição e na educação enciclopedista criticando severamente a educação mnemônica da época. Quanto a isso refletia sobre “(...) o estranho estado psicológico (...)” chamado por Tolstói de “(...) o estado escolar da alma” no qual todas as capacidades superiores do homem: criatividade, imaginação, compreensão, etc, dão lugar a outras capacidades, chamada por ele de “capacidades semi-animais” de pronúncia das palavras independente de sua imaginação, a contagem de números e a repetição de palavras aleatórias ao universo da criança. Em outras palavras, o estado escolar reprimia nas crianças todas as capacidades supremas para dar lugar ao estado escolar da alma: “(...) o medo, a tensão da memória e a atenção” (TOLSTOI, 1988, p. 47).

O movimento iniciado por Tolstói teve em suas mãos significados duplos: carregava a bandeira de luta pelo direito à instrução popular, no sentido do acesso e expansão da escola pública e, ao mesmo tempo ativava a discussão sobre o sentido do conhecimento na educação e suas implicações no âmbito escolar, discussão essa preconizada por Rousseau, trazendo a reflexão de uma nova escola, a escola democrática no âmbito qualitativo. Iasnaia Poliana representa a concretização dos ideais deste educador russo, experiência pouco divulgada, mas que teve forte influência na continuidade do movimento Escola Nova em sua expansão pelo mundo.

Janusz Korczak (1878 – 1942) alargou a discussão da escola democrática no âmbito qualitativo iniciada por Tolstói, promovendo experiências pedagógicas que foram denominadas por “Republicas de crianças” devido ao formato de república pela qual eram geridas. No interior dessas repúblicas as crianças geriam suas instituições através de mecanismos como: parlamentos, tribunais e assembleias. No contexto histórico vivido por Korczak imperavam o fascismo e a segunda guerra mundial. Korczak abrigou em seu orfanato crianças judias vítimas do nazismo. Acreditando que a educação era um importante instrumento de transformação da sociedade, investe na concepção democrática de educação. Educação democrática para um mundo posteriormente democrática na sua crença. Entre os educadores citados no projeto político pedagógico

---

<sup>8</sup> PARO, 2001 faz uma fundante discussão a respeito da instituição pública se tornar um espaço público, ou seja, apropriado pelo povo, através da gestão democrática.

da antiga Escola Lumiar, Korczak foi o primeiro a gerir mecanismos de educação democrática, sistematizando a participação e a gestão coletiva de todos os membros de sua instituição. Korczak, bem como Maria Montessori (comumente mais divulgada do que Korczak no âmbito educacional) vão representar as influências das últimas descobertas no campo da medicina e da psicologia para a educação. Ambos, médico (a) e educador (a), vão pensar na educação infantil movida pelo lema “cuidar e educar”. Principiam dessa forma as abordagens educacionais que percebem o desenvolvimento infantil em sua gênese biológica e psicológica.

Em outros estágios, a influência da psicologia vai trazer à tona a questão do consciente e inconsciente infantil. Essas novas modalidades operam com mais veemência após as descobertas de Sigmund Freud (1856-1939). Ampliam-se também as descobertas sobre a sexualidade da criança. Todos esses aspectos vão atuar, em maior ou menor medida, no olhar pedagógico de Homer Lane (1875-1925), de Alexander Sutherland Neill (1883-1973) e Wilhelm Reich (1897-1957). Homer Lane e A. S. Neill desenvolvem experiências educacionais muito semelhantes, trabalhando na perspectiva iniciada por Korczak que deu o caráter de república a sua instituição. Ambos trabalhavam com mecanismos de gestão democrática e participativa, na Ford Republic e em Summerhill.

Ao pensar a sexualidade da criança no âmbito educacional esses educadores primavam pelo desenvolvendo infantil que se dava através do auto-conhecimento. A sexualidade infantil não recebia, em nenhuma medida, o caráter reprodutivo. Dessa forma, Homer Lane em maior medida e Neill com menos intensidade, acreditavam em estágios de desenvolvimento (bem como Piaget) que eram conduzidos naturalmente. Cabia apenas ao educador deixar que a criança se desenvolvesse plenamente. Para isso era fundamental o princípio da liberdade. Em liberdade a criança se desenvolveria plenamente segundo seus estágios naturais. A passagem de um estágio para outro depende exclusivamente da exploração máxima do estágio presente. Desta forma, passar pelo auto-conhecimento e conhecimento de seu corpo (sentido da sexualidade infantil) é fundamental para que a criança se liberte de suas necessidades primitivas e possa sublimar-se para o momento seguinte de seu desenvolvimento. O instinto só se torna desejo quando for reprimido. Essa é a máxima freudiana que cabe também aos educadores da Ford Republic e da Summerhill. Portanto, é preciso deixar-se desenvolver. Em liberdade o desenvolvimento flui seguinte naturalmente de um estágio a outro.

Wilhelm Reich (1897-1957) supera esse pensamento sobre a sexualidade quando acrescenta que, mais do que virar desejo, o instinto reprimido acarreta na formação de indivíduos submissos e dóceis. A primeira repressão que se aceita é a repressão sexual. Posteriormente outras serão aceitas com mais facilidade formando indivíduos “dês-naturalizados”<sup>9</sup> e, portanto, domesticáveis. Lane, Neill e Reich vão,

---

<sup>9</sup> Grifo meu para contrapor à idéia de desenvolvimento natural pleno concebido a partir de estágios.

portanto, cada qual a seu modo, compreender a liberdade enquanto fator primordial para o desenvolvendo da criança.

Por fim, cabe-nos ainda ressaltar o pensador brasileiro Paulo Freire, também elucidado no projeto pedagógico da antiga escola lumiar. Ao contrário da maioria dos autores citados neste artigo enquanto criadores de praticas que fizeram diferença, Paulo Freire é bastante conhecido e renomado nacional e internacionalmente. Criou categorias conceituais ainda hoje revisitadas, contribuindo para o pensamento acerca da educação no Brasil. Movimentou, bem como Tolstoi, a luta pela instrução popular e, especificamente a luta pela educação de jovens e adultos. Foi um político-educador de extrema importância nacional no âmbito da educação.

Mas, o que de fato a antiga escola Lumiar carregou desses sete educadores, mais ou menos populares?

É necessário ressaltar que cada um destes educadores citados fez diferença cada qual em suas particularidades (descritas na referida dissertação de mestrado). O que cabe sublinhar neste momento é que, mesmo com particularidades os sete educadores convergiam em uma linha de pensamento que configuravam a liberdade enquanto princípio pedagógico. A liberdade que se opunha à repressão, a domesticação, a homogeneização dos indivíduos sob a imposição de um mesmo currículo, sob a imposição de um mesmo comportamento sexual, sob o domínio de um adulto, etc. A liberdade vinha então configurar práticas anti-autoritárias. Sob este preceito é que foi constituída a proposta pedagógica da antiga escola lumiar que passo a descrever adiante.

### **Os diferenciais pedagógicos da antiga escola Lumiar**

Quando se imagina uma escola, pensa-se imediatamente em uma construção (bela ou pitoresca), com salas de aula, séries diferentes e disciplinas escolares, com alunos sentados em carteiras separadas, com um professor à frente, seguindo um determinado material didático, uma lousa, muito giz e muito cuspe. Ao pensarmos em uma escola visualizamos também um horário de recreio, um horário de lanche, broncas e castigos (implícitos ou explícitos), lições de casa, provas, chamadas orais e listas de presença. Não é assim que imaginamos uma escola?

Então se fizermos o exercício oposto poderemos visualizar a prática na antiga escola Lumiar: não havia salas de aula, havia salas de estudo; não havia professores, havia tutores que jamais se dispunham a frente de uma sala sob o domínio de uma caderneta, um giz, e uma lousa; não havia recreio, pois este poderia ser feito o tempo todo quando as crianças se sentissem cansadas de estudar; não havia provas, havia auto-avaliações, feitas no momento em que as crianças sentissem preparadas para fazerem; não havia séries nem disciplinas escolares, havia grupos de estudo que se reuniam por temas de afinidades, de diferentes idades e níveis de aprendizagem. O plano de ensino era construído sob uma base transversal de conhecimentos chamada

de mosaico, de tal forma que cada criança construía o seu mosaico, com base em estudos de seu interesse e com a orientação do seu tutor. O mosaico de cada criança era único, pois cada um era construído com base em suas escolhas. As decisões referentes ao cotidiano escolar eram feitas nas assembléias escolares onde funcionários, crianças, tutores, mestres e familiares podiam participar. As pessoas que trabalhavam nesta instituição como educadores passavam necessariamente por um curso de formação em educação democrática, desenvolvido pela Lumiar, no qual se estudavam todos os sete educadores de base de sua proposta pedagógica. Portanto, qualquer semelhança não era mera coincidência.

Acredita-se, majoritariamente, que o desenvolvimento da prática da antiga escola Lumiar como era concebido formaria pessoas mais organizadas, mais comprometidas com seus estudos e mais conscientes de suas escolhas, pois, desde muito cedo as crianças eram estimuladas a reger suas vidas dentro da escola, inclusive no que diz respeito a suas aprendizagens. Além disso, as crianças incorporavam a idéia de liberdade, pois não havia conotações repressoras ao aprendizado ou a falta dele. O sentido do coletivo, do respeito igual entre crianças e adultos também era algo que conduzia o ambiente da escola Lumiar ao passo do que pôde ser percebido durante a pesquisa aqui registrada. No entanto, o coletivo não podia ser autoritário, era preciso respeitar aqueles que se opunham às decisões tomadas pela maioria. Neste sentido, a gestão democrática aqui proposta não buscava um consenso, mas sim, permitia o dissenso, de tal forma que não se chegava a uma conclusão, mas a várias possibilidades de aceitação.

Esta estrutura curricular possibilitava que cada criança estudasse e se auto-educasse, com a ajuda do tutor, os conteúdos de seu interesse. Questiona-se nesta perspectiva o sentido do conhecimento. Desta forma, o conhecimento que faz sentido é aquele que responde as necessidades e interesses de cada individuo na escola. Também se permite aqui o estudo de várias formas de conhecimento, já que a base da proposta é conduzida por intermédio de pesquisa. Não existe, portanto, um conhecimento verdadeiro e inquestionável. É a possibilidade do diferente surgindo. As crianças aprendem por diversos caminhos e podem contraporem-se e questionarem-se. O conhecimento não é único e também não é trabalhado de forma arbitrária.

Conviviam na antiga escola Lumiar crianças de famílias muito pobres e crianças de famílias muito ricas. Da mesma forma, conviviam também crianças filhas de casais do mesmo sexo e crianças sem pais ou crianças apenas com mães ou pais. Essas novas configurações davam a possibilidade de questionarem a estrutura familiar mais comumente aceita. Por que só poderiam ser felizes as crianças criadas com papais e mães do sexo masculino e feminino? Por que só poderiam ser felizes as crianças com pais e mães que viviam juntos? A presença do diferente possibilitava justamente o questionamento dessas imposições culturais e, trabalhando em uma perspectiva oposta que acreditava em novas formas de “ser feliz”.

Claro que em muitos ambientes existem a convivência com esse diferente, no entanto, são raros os espaços que trabalham nesta perspectiva, não colocando o diferente em um rótulo ou em um estigma, não colocando o diferente como algo errado e pecaminoso. Ou ainda, que tentam tornar o diferente igual, enquadrando em concepções de comportamentos e modos de vida.

Por fim, a antiga Lumiar diferenciou-se ao trazer à tona a idéia de liberdade e democracia do dissenso. Esses princípios regiam um currículo inovador, com base no interesse de cada criança e possibilitando a aprendizagem sob diferentes formas e de diferentes conteúdos que poderiam se contrapor e serem questionados. Da mesma forma sob o manto da liberdade e do dissenso possibilitava-se o convívio com a diferença e o questionamento sobre novas formas de vida e novas formas de relacionamentos. Essas características são, a meu ver, as grandes contribuições trazidas pela configuração da antiga escola Lumiar que conduziram reinvenções do cotidiano.

### **Reinvenções**

Ao pensar em escrever este artigo sobre a temática “Práticas de leitura, gênero e exclusão” me veio em mente contrapor a idéia de exclusão colocando em cheque a questão das diferenças. A escola de fato exclui tudo o que não condiz com aquilo que ela deseja padronizar e igualar. A escola, portanto, exclui a diferença. Não era meu objetivo, contudo, trazer mais um artigo destacando os inúmeros mecanismos de exclusão desenvolvidos na e pela escola. Ao pensar em exclusões, na verdade, me veio em mente falar sobre aquilo que a escola exclui - a diferença.

Refletindo sobre esta temática pude compreender que diferença é “a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (p.87). A diversidade pode ser compreendida como variedade, diferença e multiplicidade. A variedade corresponde ao atributo de algo que possui diferentes tipos ou formas que se diversificam entre uma mesma categoria. Compreender essas adjetivações torna-se um importante passo na medida em que o discurso da diferença na educação torna-se também público e esvaziado de sentido. Fala-se em inclusão da diferença, em educação pela diferença e pedagogia da diferença e muitas vezes sem saber ao certo os debates aos quais estão imbuídas estas temáticas.

Para começar, a diferença não pretende ser aceita ou tolerada, e menos ainda incluída. Incluída onde, cabe perguntar? A visão da “inclusão” da diferença torna-se perigosa à medida que incluir significa colocar a diferença em um lugar comum, privilegiado e aceito socialmente. Esse lugar comum e privilegiado, no entanto, possui regras e ao incluir as diferenças permitem apenas que se incluam “as boas diferenças”. “Tolerar” também se carrega de sentido negativo à medida que tolerar significa agüentar, “engolir” o que, ao certo, está muito longe da concepção de diferença que se pretende aqui e nos teóricos compartilhados.

O que se pretende então trazer à tona quando se pensa a diferença no contexto da educação? Pretende-se mover uma sensibilidade para tudo aquilo que a escola tenta padronizar e igualar: a questão de gênero e da sexualidade, as discussões em torno do racismo e das relações étnico-raciais, a percepção das condições e alternativas das crianças pequenas na escola e ainda o questionamento sobre o ofício do professor e as concepções de ensino.

Em *“Um corpo estranho na sala de aula”* Richard Miskolci denuncia como que meninos e meninas que desejam sujeitos do mesmo sexo são, ao longo de sua escolarização, colocados sob o olhar de estranheza e ridicularização dos colegas e professores. A estranheza é uma consequência da manifestação daquilo que todos gostariam que se mantivesse oculto e restrito à vida privada do sujeito na escola. A estranheza cala o indivíduo que se difere do padrão hegemônico de sexualidade e das relações de gênero. A escola, portanto:

(...) ensina a estranhar aqueles que manifestam interesses sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto tem papel ativo na transformação de sua diferença em algo que espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível. (MISKOLCI apud ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, 2005, p.18-19).

Da mesma forma a escola também *“(...) ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos”* (p. 19). O silêncio destas outras práticas sexuais, no entanto, tem provocado ao longo dos anos a ignorância e esta por sua vez, deu subsídios para a desqualificação das mesmas. Ao denunciar estas e outras mazelas do ambiente escolar, o autor ressalta que trabalhar com a diferença significa tratar com igualdade as diferentes práticas sexuais bem como com seus reconhecimentos. A linguagem também é um importante instrumento vinculador de preconceitos e práticas exclusivas. Cuidar da linguagem, em especial dos educadores, deve ser um importante preceito para quem pretende trabalhar com a diferença.

Sobre a questão racial, o Movimento Negro vem atuando com mais veemência nos últimos cinquenta anos reivindicando e representando forças políticas a favor de relações étnico-raciais positivas. Algumas ações conquistadas pelo Movimento já estão sendo incorporadas nas políticas públicas (como a lei 10.639/2003) movendo diretrizes para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e, em programas governamentais compensatórios, como as Ações Afirmativas que estipula cotas para os negros nas universidades públicas brasileiras. No âmbito micro físico da educação, no entanto, trabalhar positivamente com as relações étnico-raciais não significa apenas aderir a legislação e os programas compensatórios nas escolas. Significa, acima de tudo, uma atitude diferenciada dos professores, coordenadores, diretores etc, ao tratar essas questões de tal forma a não desqualificar e valorizar outras perspectivas culturais. Significa perceber a existência de uma cultura dominante e criar outras referências raciais e culturais.

Trabalhar com as crianças pequenas significa, além de articular questões raciais e de gênero, já manifestadas na educação infantil, um olhar diferenciado do professor sobre os pequenos. Bem como apontam educadores da infância, a criança não tem a mesma especificidade que o adulto e tem, por isso mesmo, um potencial corruptor da realidade hegemônica. É deste potencial que o adulto deve-se aproveitar para articular novas formas de fazer educação, novas formas de agir e mesmo de pensar, ou, em outras palavras, reinventar o cotidiano escolar.

É sobre todos estes aspectos, simplificada e apresentados neste artigo, que a educação pela diferença deve atuar. São aspectos que convergem por um questionamento do ofício de ser professor e sobre concepções de ensino que movem ainda hoje as práticas pedagógicas, comentadas já no início deste artigo. Convergem, portanto para uma mobilização sobre um novo modo de fazer escola e um novo modo de conceber e inventar a sociedade. A educação pelas diferenças traz a possibilidade destes questionamentos. “Afim, a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria ou um estigma, mas algo que nos faça repensar modelos que nos aprisionam em “binarismos”<sup>10</sup> que não se sustentam” (MISKOLCI, 2005, p. 25).

#### REFERENCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Afirmando as diferenças: Montando o quebra cabeça da diversidade na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GALLO, Sívio. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação.** 1993. 367 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

MANACORDA, Mario Aliguero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 1997.

MORUZZI, Andréa Braga. **A Escola Lumiar e a questão da Autonomia Educativa.** Dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. UfSCar, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo, Ática, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio ou da educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Hucitec, 1997.

TOLSTOI, Leon. **Obras pedagógicas.** Tradução J. M. Milhazes Pinto. URSS: Progresso, 1988.

---

<sup>10</sup> O autor usa “binarismo de gênero” ao qual substituí por binarismos para contemplar toda temática da diferença trabalhada no texto.