

# Educação em Belo Horizonte: um movimento aberto à diversidade?

Nilma Lino Gomes<sup>1</sup>

## Abstract

The article analyses the teaching (academic) movement as one of the main demand movements in Belo Horizonte. It points out that, among the progresses achieved by the teacher category in the last years, one can find the enlargement of the education conception and the professional preparation and the sensibility to the cultural diversity. These progresses reach a great number of emergent actions in the municipal schools that have been a basis for the construction and enlargement of the Plural School Program since 1994.

## Key-words

Education, Teaching (Academic) Movement, Cultural Diversity, Plural School, Belo Horizonte.

## Resumo

O artigo analisa o movimento docente como um dos principais movimentos de caráter reivindicatório em Belo Horizonte. Discute que dentre os avanços alcançados pela categoria dos professores, nos últimos anos, estão a ampliação da concepção de educação e de capacitação profissional e a sensibilidade em relação à diversidade cultural. Esses avanços resultam em uma rica pluralidade de ações emergentes nas escolas municipais que serviram de base para a construção e a implantação do Programa Escola Plural a partir de 1994.

## Palavras-chaves

Educação, movimento docente, diversidade cultural, Escola Plural, Belo Horizonte.

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação/UFMG. A autora foi professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e integrante do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), participando do processo de implantação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural, durante o ano de 1994.

## Um horizonte aberto à diversidade

A ação dos movimentos sociais urbanos em Belo Horizonte pode nos dar pistas de como esses movimentos na luta pela igualdade social trouxeram-nos, também, o desafio do respeito à diferença. O movimento social, ao criar novos sujeitos, cria, também, novas representações e subjetividades, colocando-nos o diverso como um fator que deve ser considerado, para entendermos a complexidade das lutas sociais e atendermos de maneira democrática os interesses dos diversos sujeitos sociais, que fazem parte da trama urbana. Essa ação tem resultado em um redimensionamento do que seja "pensar politicamente" a cidade. Redimensionamento esse que aponta a possibilidade de os governos democráticos estabelecerem outro tipo de diálogo com a cidade, implementando políticas públicas que contemplem o social e o cultural como questões intrínsecas ao político-administrativo.

Os movimentos sociais afirmam a diversidade cultural porque trazem à tona experiências, ênfases, demandas, reivindicações diversas, relacionadas não somente à condição de classe social, mas também, de gênero, raça, idade, culturas. Essas se confrontam com as noções abstratas de cidadania e igualdade de direitos, ainda presentes em muitos discursos e práticas ditas progressistas.

Gostaria de exemplificar como nos últimos anos é possível visualizar esse movimento de abertura à diversidade, trazido pelos movimentos sociais da nossa cidade, e a sua forte influência sobre algumas ações desenvolvidas pela administração municipal.

Uma das ações que exemplificam o quanto a cidade de Belo Horizonte, ao se aproximar do seu centenário, se constrói a partir de um perfil mais aberto para a diversidade é a criação do *Centro de Referência da Criança e do Adolescente* a partir de um trabalho conjunto entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria de Desenvolvimento Social. É um

espaço estruturado para atender todo tipo de crianças e adolescentes, desde os meninos de rua até alunos regularmente matriculados nas escolas públicas. Nesse espaço, as crianças trabalham com a arte, a música, o corpo, a imagem, através de oficinas, sendo orientadas por monitores, tendo a oportunidade de uma socialização que integra o conhecimento do corpo e de si mesmo, com a sensibilidade para com as diversas formas de expressão artística.

Chamo a atenção para o que representa essa iniciativa na história da nossa cidade. Não existia um Centro como esse na esfera pública municipal. E o que é mais importante, sendo pensado como um direito do povo e não como uma dívida, ou como uma medida tuteladora e corretora das gerações em estado de "desvio social". Uma experiência como essa, como uma ação do público, devido às históricas demandas do movimento social e cultural diz respeito ao entendimento de que o acesso às artes, à música, aos diferentes ritmos, às novas tecnologias não pode se restringir a determinados grupos sociais da nossa cidade. É um direito do povo, por isso deve ter espaço dentro do público e estar aberta a todos os cidadãos. O direito à cultura e às várias linguagens sempre foi elitizado e limitado às ditas camadas "cultas". Será que iniciativas como essa podem nos apontar para uma democratização da cultura?

Outro exemplo que pode ser citado refere-se ao projeto de criação do *Centro de Referência da Cultura Negra*. Esse centro há muito tempo faz parte das reivindicações do Movimento Negro da cidade. No final do ano de 1994 realizou-se, na Escola Sindical 7 de Outubro, um amplo seminário com a participação da comunidade e de integrantes de diversas entidades do Movimento Social, juntamente com o Movimento Negro, para debater e discutir esse projeto junto com representantes do poder público municipal. A proposta de criação desse Centro foi aceita, formou-se uma comissão paritária para discuti-la, porém o mesmo ainda não foi efetivado. Espera-se que a administração municipal mantenha o seu

compromisso com o Movimento Negro e a comunidade negra em geral e desencadeie esse processo. A história do povo negro em Minas Gerais e em Belo Horizonte é riquíssima. A criação do Centro de Referência da Cultura Negra significa não somente o atendimento a uma demanda do Movimento Negro organizado da cidade, mas um resgate da história do nosso município centenário e da ação de sujeitos sociais que, desde a sua fundação, estiveram presentes e atuantes, enfrentando toda sorte de discriminação racial e social, como também de segregação espacial. Contudo, apesar desse processo excludente, a força do povo negro na cidade de Belo Horizonte não se abalou. A cultura negra é visível nas ruas, na música, nas atividades políticas, nas escolas, no estilo, no jeito de ser do mineiro. Nesse sentido, a criação do Centro de Referência, mais do que um reconhecimento da cultura negra, é um direito dessa população que ajuda a construir essa cidade.

É importante observar o que representa essa reivindicação vinda do Movimento Negro: o reconhecimento deste grupo étnico-racial de sua especificidade cultural. A reivindicação de um Centro de Referência da Cultura Negra, vinda de um determinado grupo social, nos mostra o quanto os cidadãos da nossa cidade avançaram no reconhecimento da diversidade cultural.

Outro ponto a ser observado é que esse Centro representa a reivindicação de um espaço de referência de uma comunidade que se reconhece culturalmente diversa. Os espaços se constroem como símbolos e referências que materializam as diferentes identidades. As diversas etnias e culturas radicadas em Belo Horizonte sempre tiveram seus espaços urbanos: igrejas, clubes, centros, escolas onde se congregam, preservam tradições e celebram sua memória coletiva. A comunidade negra, porém, luta para garantir os seus espaços de identidade e torná-los reconhecidos e legítimos perante a cidade. Os espaços da comunidade negra ainda são vistos como exóticos, estranhos, fora do lugar.

Eventos como o *Festival Internacional da Arte Negra* (FAN) e o *Festival Internacional de Teatro* (FIT), realizados em 1995 e 1996 respectivamente, possibilitaram o contato e a participação da comunidade belorizontina com a mais recente produção estética, plástica, cênica do Brasil e de outros países. Tais eventos aconteceram nas diversas regionais da cidade, inclusive no espaço da periferia, com programação gratuitas e a preços populares, bem como divulgando a forte presença da cultura na nossa forma de ver, sentir e ser no mundo.

O FAN, particularmente, trouxe ao público a riqueza da cultura negra nas suas mais diversas formas de expressão. Deu visibilidade à produção cultural negra no Brasil e em vários países do mundo, trazendo de forma visível a força da nossa herança ancestral negra. A noite de abertura em que "os tambores de Minas receberam os tambores do mundo" possuía algo de belo, sonoro, místico, ancestral. As mais diversas guardas de congado sendo seguidas pelos populares, saindo do parque municipal e caminhando a pé pela Avenida Afonso Pena, dobrando ruas e esquinas até chegar à Praça da Estação, espalhavam a forte presença da cultura negra na cidade. Negros, brancos, mestiços estavam ali naquela comemoração tomando posse do espaço físico da cidade e valorizando a cultura negra.

Iniciativas como essas não surgem como mera atitude progressista de uma administração popular, mas pela ação dos movimentos sociais da cidade. Esta, sim, pode interferir no rumo das políticas públicas.

Outro exemplo da relação entre os movimentos sociais e a diversidade cultural em Belo Horizonte refere-se à intervenção na gestão da cidade. Os movimentos sociais não têm reduzido a sua atuação apenas aos eventos e aos espaços anteriormente citados. Tem-se colocado a presença da diversidade no fazer político da metrópole. No caso de Belo Horizonte, destaca-se *a inclusão de integrantes dos diversos movimentos sociais e culturais na gestão de políticas públicas*.

No entanto, não poderia deixar de destacar que a integração de lideranças dos movimentos sociais na gestão da cidade tem causado diversas leituras, opiniões e críticas entre os participantes das mais diferentes entidades. Existem aqueles que vêem tal situação como uma conquista que poderá contribuir no redimensionamento do "fazer político" da metrópole. Há outros que criticam essa relação, entendendo-a como um risco que poderá levar à diluição das reivindicações específicas dos movimentos sociais em medidas administrativo-burocráticas. Os defensores dessa posição advogam que a relação entre Estado e movimentos sociais sempre deverá ser mediada pela tensão e pelo conflito. E ainda há um outro grupo que considera essa participação legítima, desde que a presença dos movimentos sociais nas administrações populares esteja, prioritariamente, nos cargos de poder e decisão para traçar diretrizes políticas, e não somente no quadro geral do funcionalismo público ou nas assessorias, com pouco ou quase nenhum poder de interferência.

Não caberia aqui registrar as muitas outras posições sobre essa questão e nem tampouco me deter na análise de cada uma delas. Esse é um tema instigante para um outro artigo. Todavia, gostaria de destacar que a existência de posições e opiniões divergentes comprova que os movimentos sociais e culturais em Belo Horizonte continuam ativos e acompanhando a relação que o poder público vem estabelecendo com os diversos grupos existentes no município. Significa, também, que os mesmos estão atentos para que o poder público não tome para si a bandeira do trato com a diversidade, como se o reconhecimento da mesma tivesse surgido do Estado. Os atores que empunharam tal bandeira sempre serão os movimentos sociais e culturais. Eles educam a cidade e as suas administrações.

Os exemplos acima citados nos mostram que os movimentos sociais nos últimos anos não somente lutam pela melhoria das condições de existência, como também explicitam a necessidade de se considerar os valores de gênero, de

raça, de religiosidade presentes nas relações sociais. Ao considerar essas e outras questões, os mesmos se tornam cada vez mais abertos à diversidade e isso traz uma outra qualidade à sua ação política.

Entretanto, se concluímos que os movimentos sociais trazem a questão da diversidade à cena política de nossa cidade, e se reconhecemos que tal situação está vinculada ao diálogo estabelecido, principalmente, entre esta e as atividades ligadas ao campo da cultura, cabe-nos questionar se essa relação foi estabelecida, também, com a educação.

Será que o movimento dos docentes, enquanto um movimento social em Belo Horizonte, vem se mostrando, nos últimos anos, aberto à diversidade cultural? Será que do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação houve sensibilidade para captar essa dinâmica cultural a ponto de traduzi-la em uma política educacional?

Essas questões expressam o objetivo desse artigo, ou seja, tentar perceber como tem sido, dentro da esfera pública, a relação entre educação e diversidade cultural em Belo Horizonte. Para tal, gostaria de refletir sobre os três últimos anos da administração da Frente BH Popular (1993-1996), os quais foram marcados pela implantação de um programa educacional de caráter inovador e ousado: a Escola Plural.

A opção pela Escola Plural diz respeito, entre outras coisas, ao fato de essa proposta considerar em seus pressupostos o movimento de renovação pedagógica, desencadeado pelos profissionais da educação, nos anos 70 e 80, o qual possibilitou a realização de práticas pedagógicas avançadas e significativas no interior das escolas.

Contudo, ao se discutir sobre a relação entre o campo educacional de Belo Horizonte e sua relação com a diversidade cultural, é imprescindível localizar os sujeitos sociais que, através da sua prática política e inserção social e cultural, inspiraram a elaboração da referida proposta, ou seja, os/as professores/as da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e sua participação na organização do movimento docente dessa cidade.

## O movimento docente em Belo Horizonte e sua importância junto aos demais movimentos sociais

A década de 80 representou um momento histórico de mudanças substanciais quanto ao conteúdo do trabalho, à identidade dos diversos/as trabalhadores/as e concomitantemente à sua vida social e política. Assistimos, nesse período, mudanças conjunturais em todo o país: abertura política, diretas já, nova república, marcadas pela luta contra a ditadura militar e alimentados pela efervescência dos movimentos sociais.

Movimento Social é aqui entendido como *"o esforço de um ator coletivo para se apossar dos valores, das orientações culturais de uma sociedade, opondo-se à ação de um adversário ao qual está ligado por relações de poder"* (T'OURAINE, 1994: 253). Nesse sentido, um movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural.

É interessante analisar que, das diversas obras que tratam da questão dos movimentos sociais, a ênfase recai sobre a organização do movimento operário e nem sempre se inclui a luta e organização do movimento docente. A inclusão dos/as professores/as enquanto categoria de luta, dentro do movimento social, é realizada pelos/as próprios/as educadores/as que, no início dos anos 80, buscavam uma associação entre os referidos movimentos, entendendo e identificando a categoria dos/as professores/as como trabalhadores/as da educação.

Alguns teóricos que se debruçam sobre o estudo dos movimentos sociais concordam que: *"observou-se que o ator coletivo representado pelas organizações reivindicatórias urbanas, preexistentes ao Golpe Militar de 1964, ganhou volume e densidade no decorrer dos últimos 15 anos e foi efetivamente incorporado à arena política (...)"* (SOMARRIBA, 1996, p.70). Entretanto apesar desse reconhecimento, observa-se, a ausência de uma reflexão mais profunda sobre a participação do movimento docente em Belo Horizonte,

junto à expansão dos movimentos sociais a partir de 1979.

Para aqueles que acompanham a trajetória dos movimentos sociais no Brasil, não há como negar que a greve da categoria dos docentes em 1979, em Minas Gerais, ocupou lugar de destaque entre os movimentos contestatórios no final da década de 70. Esta greve pode ser considerada como um marco na história da organização dos trabalhadores do ensino, possibilitando os acontecimentos subseqüentes, no sentido da criação da União dos Trabalhadores do Ensino (UTE). (FURTADO, 1996).

Nesse sentido, enfatizo que o movimento docente deve ser considerado como um dos sujeitos sociais que sempre participou de maneira ativa e organizada na construção social, cultural e política de Belo Horizonte. A questão que me coloco é: por que esse movimento não aparece com a devida relevância nas discussões sobre a organização dos movimentos sociais urbanos de caráter reivindicatório em Belo Horizonte? O que lhes falta para adquirir visibilidade histórica e política?

De acordo com TEIXEIRA, (1992):

*"Visíveis nas ruas, nas casas, espaços públicos, cidades e em destaque na escola, professores e professoras pouco têm sido notados nos registros, estudos e história escrita da educação brasileira. Mas como pensar em conteúdos, práticas e projetos educativos a serviço dos trabalhadores, deixando ao largo essa gente que é encarregada do trabalho de ensinar?"* (p.19)

Os docentes, no final da década de 70, atuaram concomitantemente aos operários da construção civil e metalúrgicos, entre outros, com seus respectivos sindicatos.

A participação dos/as professores/as em movimentos políticos contra a ditadura, as greves organizadas pela categoria, as reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, a cobrança de uma política educacional digna, a luta

pela implantação da gestão democrática na escola e pela autonomia demonstram que estamos diante de um professorado pedagogicamente e politicamente avançado.

Nesse sentido, quando os documentos referentes à proposta Escola Plural afirmam que sua criação se inspira, entre outros fatores, na atuação dos docentes da rede municipal e na força do movimento de renovação pedagógica, entendemos que essa ênfase não diz respeito apenas às mudanças nas práticas pedagógicas, mas também à trajetória política desenvolvida por esses docentes.

Um dos pontos cruciais desse amadurecimento político da categoria é representado na organização do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), no início dos anos 90. Este sindicato tem possibilitado a construção de uma identidade profissional do magistério público. Sem desconsiderar as especificidades do magistério público estadual e municipal que forma o Sind-UTE, a realização de encontros, congressos, discussões, reivindicações conjuntas contribui para uma melhor discussão política dos problemas; permite uma organização mais sólida da categoria.

Não desconsidero os problemas e contradições, constituintes da organização dos docentes em Minas Gerais e em nossa cidade que vão desde às diferentes concepções sobre a organização das greves até às divergências político-partidárias. Há que se considerá-las para entender as nuances da categoria. Gostaria de destacar os/as professores/as enquanto sujeitos sociais, participantes de um movimento reivindicatório e da construção de um projeto democrático para a nossa cidade. Questiono se, ao atuarem dessa forma, os/as professores/as também se fizeram mais sensíveis à diversidade cultural, trazendo novas luminosidades ao movimento de renovação pedagógica. Esta é a dimensão que pretendo destacar nesse texto.

Nas últimas décadas os/as professores/as se diversificaram tanto no que diz respeito à sua origem social, quanto em gênero, etnia, idade, religião, cultu-

ra. Nesse sentido, pode-se perceber a diversidade não somente no corpo docente, como também, entre os/as próprios/as profissionais da educação.

☉ No que se refere aos docentes da rede municipal de Belo Horizonte, seria interessante analisar que o seu perfil político-profissional tem se construído a partir da sua inserção sócio-político-cultural na cidade. Será que a participação nos eventos político-culturais da cidade tem lhes possibilitado uma maior sensibilidade à diversidade cultural? Isso deveria ser analisado com maior profundidade. Os/as professores/as da rede municipal podem ser encontrados nos mais variados espaços sociais da nossa cidade: nos debates políticos, nas manifestações culturais, nos teatros, cinemas, e também, na universidade. A atuação nessa última deve merecer destaque, pois tanto nos cursos de graduação quanto na pós-graduação, a presença desses/as educadores/as tem aumentado significativamente. E esse desejo de compreender melhor a sua prática e se tornar um/a professor/a pesquisador/a é algo que, além de uma melhor qualificação, pode possibilitar uma abertura para o trato da diversidade.

Sendo assim, podemos afirmar que a atuação dos professores/as municipais não se limita ao movimento docente. A sua circulação se dá nos mais diversos movimentos sociais e culturais da cidade. Isso tem lhes possibilitado a construção de outras identidades, subjetividades e novas vivências sócio-culturais. É possível encontrar professores/as com uma atuação política eficaz nos seus sindicatos mas que também participam do movimento de mulheres, do movimento negro, pró-creche, contribuem com o movimento dos sem-terra, entre outros. Estes mesmos sujeitos, muitas vezes, atuam concomitantemente em movimentos culturais os mais diversos: católicos, evangélicos, candomblecistas, umbandistas, de congado, capoeira. Essas constatações nos trazem algumas questões: — será que essa rica vivência tem possibilitado a esses docentes uma nova prática pedagógica? Será que essas experiências tem reorientado

a prática docente no sentido de melhor compreender a diversidade cultural presente nas escolas? Os docentes vêem os seus/suas alunos/as como sujeitos concretos, logo, diversos? Eles/as se descobrem como um coletivo social marcado pela diversidade?

Se acompanharmos as inovações havidas no interior das escolas nos últimos anos, podemos constatar uma variedade de experiências e de concepções pedagógicas e políticas. Será que a uniformidade de pensamento e de ação tão marcante nas escolas estaria sendo superada? Será que o novo perfil dos/as docentes caminha no sentido da construção de um profissional mais diverso e, conseqüentemente, mais aberto a reconhecer e trabalhar pedagogicamente a diversidade?

A incorporação do trato pedagógico com a diversidade nas práticas docentes é uma tarefa difícil. Para tal, não basta apenas a circulação em diferentes espaços sociais. Faz-se necessário avançarmos na relação entre os saberes escolares e as vivências socioculturais e compreendermos a estreita relação entre a escola, a comunidade e a diversidade cultural. Esse é um processo lento que se choca com as contradições, conflitos, relação de poder e valores presentes na instituição escolar.

Avançar nesse processo exige muito mais do que uma reforma pedagógica no interior das escolas. Não basta apenas construirmos os nossos projetos político-pedagógicos. Essa prática, apesar de ter a sua importância na organização da escola, não garante por si só o trato com a diversidade. É necessário uma revisão de valores, uma mudança de mentalidade que, juntamente com os avanços políticos da categoria, desencadeie um processo de democratização do trabalho docente. Essa prática traz à tona a necessidade premente do trabalho coletivo e não do individualismo, pois o diverso só tem sentido na relação com o outro.

Ao analisarmos as práticas e concepções presentes na rede municipal, encontramos uma gama variada de ações e experiências. Encontramos, também, práticas conservadoras e avançadas. Posturas autoritárias e democráticas.

Foi nesse contexto e com essa percepção que surgiu a Escola Plural, uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), durante a administração da Frente BH Popular, no período de 1993-96.

Ao perceber essa complexidade, a equipe da SMED compreendeu que uma proposta educacional para a cidade de Belo Horizonte deveria, prioritariamente, ser coerente com o movimento dos docentes, com as principais reivindicações da categoria, com a sua articulação com os diversos movimentos sociais e culturais da cidade e com as experiências já desenvolvidas nas diferentes escolas.

## O movimento docente em Belo Horizonte e a Escola Plural

A cidade de Belo Horizonte entra no seu centenário destacando-se dentro do cenário educativo nacional com uma proposta ousada que propõe acompanhar os avanços da categoria dos educadores, bem como as mudanças socioculturais da sociedade atual. A Escola Plural tem sido considerada uma das Propostas Educacionais mais avançada dos últimos anos.<sup>2</sup>

Para ser coerente com o movimento dos/as educadores/as e com a ampliação da concepção de educação e de capacitação profissional, desencadeado pelo magistério público municipal nos últimos anos, e ainda captar o que há de mais avançado nas suas práticas era necessário implementar uma proposta educacional condizente com a história e a luta desses sujeitos. Mas para tal era preciso, também, compreender a rede municipal na sua complexidade e ter claro que, somado aos avanços políticos, estão presentes concepções, ideais, valores e práticas muito diversificados. Dessa forma, ao se implementar uma política educacional para Belo Horizonte, a SMED teve que considerar as seguintes questões: como estruturar e implementar uma proposta político-pedagógica que não desconsidere o movimento já desencadeado na rede municipal de ensino de Belo

<sup>2</sup> A Escola Plural foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais como uma experiência inovadora. Vide, também, o documento "Propostas Curriculares dos Estados e de alguns Municípios das Capitais para o Ensino Fundamental", da Fundação Carlos Chagas, publicado em outubro de 1995, que apresenta uma avaliação da referida proposta. Não pretendo nesse artigo analisar todo os aspectos enfatizados pela referida proposta. Para saber maiores detalhes sobre o mesmo vide o documento "Escola Plural Proposta Político-Pedagógica, Rede Municipal de Educação, Belo Horizonte, out.1994."

Horizonte? Como respeitar o trabalho dos/as, professores/as dando continuidade às experiências e processos avançados que já estavam sendo desenvolvidos pelas diferentes escolas? Como dar continuidade ao processo de formação de um profissional tão diverso? E como sustentar e legitimar a abertura para com o trato da diversidade que vem marcando a trajetória dos docentes?

Na tentativa de responder a essas questões a SMED e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), após as discussões e estratégias traçadas em 1993, realizaram, no início de 1994, um mapeamento das experiências significativas que vinham ocorrendo na rede municipal de ensino. Para isso contaram, também, com a ajuda de equipes pedagógicas das nove Regionais da cidade que contribuíram na seleção de projetos e experiências avançadas, que estavam sendo desenvolvidos nas mais diferentes escolas.

O resultado desse trabalho foi a descoberta de uma rica pluralidade de ações emergentes que ocorriam nas instituições escolares. Muitas delas, por romperem com determinações burocráticas e legalistas, acabavam possuindo um caráter "transgressor", ou não legal, ainda que legítimo.

Assim foi o começo da proposta Escola Plural. O respeito à diversidade pode ser considerado como algo que está na sua origem. Ela se construiu como um retrato da escola pública municipal de Belo Horizonte dos anos 90. É sua intenção refletir o rosto dos profissionais da educação que permanecem coerentes com o movimento de renovação pedagógica. De acordo com a SMED:

*"Estamos devolvendo aos profissionais da Rede Municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar. Diante da seriedade de Projetos Político-Pedagógicos das escolas e diante da pluralidade de ações significativas que são realizadas em cada sala de aula, cada série, turno*

*e área, a primeira sensação é de estarmos diante de algo extremamente inovador. A Rede Municipal de Belo Horizonte avançou muito nos últimos anos, podendo ser considerada hoje pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil, desde o final dos anos 70. O grau de consciência e organização dos seus profissionais foi, sem dúvida, um fator determinante." (Escola Plural, SMED, 1994, p.01).*

Dentre as muitas experiências inovadoras colhidas durante o processo de mapeamento estavam: projetos político-pedagógicos avançados, oficinas, aulas geminadas, trabalhos interdisciplinares, atenção para com a educação de jovens e adultos, educação infantil, ensino especial, sexualidade, atividades envolvendo a cultura, a arte, o lúdico, o corpo, entre outros. Além disso, algumas escolas avançavam na implementação do processo de gestão democrática, entendendo as questões coletivas e administrativas como essencialmente pedagógicas.

A partir desse contato e dessa constatação, a proposta Escola Plural foi elaborada tendo como eixos norteadores:

1. *uma intervenção coletiva mais radical;*
2. *a sensibilidade com a totalidade da formação humana;*
3. *a escola como tempo de vivência cultural;*
4. *escola: experiência de produção coletiva;*
5. *as virtualidades educativas da materialidade da escola;*
6. *a vivência de cada idade-ciclo de formação;*
7. *socialização adequada a cada idade-ciclo de formação;*
8. *nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional;*

Considero como pontos mais nevrálgicos da proposta os eixos de nº 03, 06, 07 e 08. Esses dizem respeito, respectivamente, à dimensão cultural, ao reordenamento dos tempos escolares, ao término do re-



gime seriado com a implantação dos ciclos por idade de formação e ao processo de formação, de professores, tendo como eixo a construção de um novo perfil de profissional da educação.

Os quatro eixos acima destacados demonstram como a diversidade cultural está presente na origem da Escola Plural. Assim sendo, o entendimento da escola enquanto um espaço sócio-cultural, é um dos pontos centrais da proposta. O diálogo entre escola e cultura tornou-se um desafio aos implementadores da mesma, pois para se compreender a escola como tempo de vivência cultural, respeitar os alunos no seu processo de formação e avançar na construção de um novo perfil do profissional é necessário um processo de desconstrução de noções limitadas, preconceituosas e superficiais sobre a relação educação e sociedade, educação e cultura.

Uma proposta plural tem como dever entender que a escola pública nasce como um projeto cultural dos governos e das famílias. Se a mesma perder essa dimensão de garantia igualitária de acesso aos bens culturais, ela se reduzirá a um centro de treinamento de habilidades para o mercado, perdendo a dimensão de espaço democrático da cultura pública para situar-se no espaço privado do mercado. Não podemos nos esquecer de que a cultura não foi inventada pela escola. O ser humano é cultural, se constitui como tal no seu processo de formação e humanização. Sendo assim, o fato de sermos sujeitos culturais não é algo accidental à nossa condição humana. (ARROYO, 1994)

Nesse sentido, não bastava reconhecer institucionalmente a importância da dimensão cultural. Era preciso desencadear um processo de formação que possibilitasse aos docentes reconhecerem a si mesmos e aos seus alunos não somente enquanto classe trabalhadora explorada pelo capital, mas também enquanto sujeitos sócio-culturais. De acordo com o Proposta: *"Considerar os profissionais da educação como os agentes dessa construção é pouco. Seu tempo de trabalho nas escolas terá de permitir-lhes*

*também uma vivência como sujeitos sócio-culturais."* (SMED, Escola Plural, 1994, p.05)

Accito o desafio, restava aos implementadores da Proposta colocá-lo em prática, investindo e dinamizando o processo de formação de professores/as. E o que era mais importante: esclarecer que, ao privilegiar a dimensão cultural, a Escola Plural não estava contrapondo a diversidade cultural ao princípio da igualdade, que é o sinal fundante do pensamento e da prática da esquerda, na qual o movimento docente construiu sua história.

Segundo ARROYO (1994):

*"Quando ignoramos as diversidades nos afastamos da igualdade. O movimento democrático tem como horizonte a igualdade e a diversidade. Situa suas lutas no campo da cultura horizontal e igualitária, pela libertação das desigualdades impostas por todo tipo de privilégios de raça, casta, classe, gênero. Mas esse mesmo movimento democrático encontra em suas fronteiras aqueles que vêm lutando pela diversidade. Quanto mais se avançou no campo da cultura horizontal e igualitária, mais difícil se tornou a esquerda ignorar a realidade do diverso. Historicamente a consciência da diversidade e a luta pelo reconhecimento das identidades diversas foi e continua a ser o caminho para a conquista da igualdade de direitos. A contraposição não foi posta historicamente entre igualdade-diversidade, mas entre igualdade-desigualdade."* (p.112)

Era necessário, então, redimensionar a formação de professores/as tendo como eixo o desafio da diversidade cultural. Esta tarefa ficou a critério do CAPE e das equipes pedagógicas das regionais.<sup>3</sup> Desses dois merece destaque o trabalho do CAPE que, apesar de ser um centro de formação demandado pela categoria, passava por um momento de críticas vindas dos próprios docentes: distanciamento das escolas, formação

<sup>3</sup> As mudanças realizadas pela Proposta Político-Pedagógica Escola Plural não se reduzem ao trabalho com formação de professores/as. Essa Proposta realizou profundas mudanças na estrutura escolar: tempos, currículos, idades de formação, turmas aceleradas, coordenação pedagógica, avaliação, educação infantil, ensino especial, pedagogia de projetos, entre outros. Contudo, estas mudanças não serão analisadas com profundidade nesse artigo pelo fato de não serem o objetivo do mesmo.

conteudista, pouca intervenção na formação em serviço, entre outros.

O CAPE teve que se reestruturar para assumir essa tarefa tanto na sua prática de formação de professores/as, quanto na sua organização interna. Nesse sentido, a partir de 1993, os/as professores/as da rede municipal, candidatos a trabalharem nesse Centro, deveriam passar por uma seleção, constituída por uma banca, e apresentarem um projeto ou proposta de trabalho para a formação de professores/as. No ano de 1994 houve outra mudança no sistema de seleção. Os candidatos deveriam apresentar um memorial, contendo uma análise da prática pedagógica que seria discutido durante a entrevista. Os/as profissionais selecionados/as atuavam durante dois anos nesse Centro, perdendo a sua lotação na escola de origem. Nos anos de 1993 e 1994 alguns/algumas trabalharam em regime de 40 horas semanais ou dobra. Essa experiência se mostrou inviável na prática, resultando na preferência pelo regime de 25 horas semanais, com exceção da diretoria.

O eixo do trabalho do CAPE, ao formar professores para a diversidade, estava no fato de incluir as práticas docentes que compreendiam os alunos/as como sujeitos sócio-culturais, o reconhecimento dos próprios educadores/as enquanto tal. Se compreender o diverso presente na ação do outro já é uma tarefa difícil, quão mais difícil ainda é a tarefa de reconhecer o diverso em nós mesmos.

Seria muito ousado dizer que nos três primeiros anos de implantação da Escola Plural, o trabalho com a diversidade cultural foi totalmente incorporado pela SMED, na prática do CAPE e nas equipes pedagógicas das Regionais, pois é um desafio muito grande para ser equacionado em tão curto período de tempo. E ainda, se falamos no trato com a diversidade, é preciso considerar que entre os/as próprios/as formadores/as de professores/as o mesmo recebem diferentes leituras, compreensão e nível de investimento. Entretanto, podemos afirmar que algumas práticas foram implementadas e que se abriram janelas para que a diversidade cultural entrasse

e fosse tratada de forma legítima em muitas escolas.

Contudo, antes de discutirmos sobre quais foram essas janelas abertas para a diversidade, seria interessante analisarmos de maneira mais detalhada porque a Escola Plural enfatiza a diversidade cultural. Será modismo? Será opção política?

### **Por quê tanta ênfase na diversidade cultural?**

A ênfase na diversidade cultural está relacionada ao resgate do sujeito. O sujeito é aqui entendido como movimento social, como "*contestação da lógica da ordem, tome esta uma forma utilitarista ou seja simplesmente a busca de integração social*" (TOURAINÉ, 1994:249).

No entanto, essa concepção de sujeito não desconsidera a existência de uma ordem estrutural, alicerçada na dominação político-cultural e nas relações antagonicas entre as classes sociais. Não cabe aqui negar a importância das classes sociais, mas sim entendê-las mediadas por outras questões e, dentre estas, destaco a diversidade cultural.

Muitos educadores questionam porque a Proposta Escola Plural dá tanta ênfase à diversidade cultural e o porquê do CAPE e Regionais a incluírem como um desafio à sua prática. Para responder essa questão, seria interessante considerar que esse movimento não se dá apenas na educação.

A dimensão cultural sempre esteve presente nas mais diversas formas de organização social e nos mais diferentes processos históricos. Ela não emergiu no final do século XX. O que o momento atual nos traz com maior destaque é o reconhecimento da diversidade cultural. As culturas sempre sofreram transformações ao longo dos tempos e condicionaram as mudanças sociais. É preciso que os/as educadores/as tenham clareza quanto a essa questão.

A atual visibilidade da dimensão cultural, neste final de século, nos indica que além dos condicionantes sociais, econômicos e políticos, há outros que sempre

interferiram na vida das sociedades. O cultural é um deles. As crenças, as tradições e as regras existentes em todo e qualquer grupo social sempre foram mediadas não somente pelas relações de poder e dominação mas, também pela religião, a etnia/raça, o gênero, a idade, entre outros.

Para que a educação avance nas suas análises e na sua prática, acompanhando a rapidez das mudanças e acontecimentos socioculturais, é necessário romper com a visão eurocêntrica e etnocêntrica que sempre nos acompanhou. É preciso entender que sempre estivemos impregnados da diversidade cultural.

A diversidade cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação nos indica que é necessário repensar o nosso discurso e a nossa prática progressista que insistem em analisar as questões sociais, econômicas, políticas, educacionais com lentes seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas.

As relações, hoje, estabelecidas entre os sujeitos sociais nos mostram que precisamos ampliar a nossa visão, estar sensíveis à sociedade atual e entender que velhas estratégias, velhos jargões, velhos rótulos, concepções ultrapassadas e extremismos não nos ajudarão a compreender a sociedade, e nem tampouco nos apontarão caminhos na luta contra a desigualdade e exclusão social. Esses desafios estão colocados a todos, principalmente aos/às educadores/as que assumem a democracia como postura e proposta política enquanto cidadãos.

Há anos a prática docente vem nos mostrando que a relação sucesso/fracasso escolar não se reduz à ideologia dos dons, da deficiência linguística, da deficiência cultural, da desnutrição, da situação da classe trabalhadora (embora alguns ainda acreditem nisso). Cada dia mais, a escola vem percebendo a força de outras questões, além das de ordem sócioeconômica, pedagógica, linguística. Convivem, conflituosamente, no cotidiano escolar, outras questões relacionadas à estrutura excludente da escola, aos valores da infância e da juventude (tão

diferentes dos nossos!), à violência das sociedades modernas, às novas formas de exclusão social, às identidades de gênero, raça e idade.

Um exemplo para se entender a urgência em se discutir a diversidade cultural e a educação está nas demandas dos movimentos sociais pela superação da discriminação racial e de gênero na escola. Essa demanda vem sendo proclamada pelos movimentos sociais há muito tempo. Esses sempre estiveram mais sensíveis à diversidade do que a escola e o Estado brasileiro. Podemos dizer que a atuação de movimentos como o de Mulheres e o dos Negros trouxe com objetividade a questão da diversidade cultural para a sociedade. Mais recentemente, é que o campo da pesquisa educacional começou a atentar para o compromisso que a produção acadêmica possui, no sentido de pesquisar e apontar caminhos para essa situação. E mais recentemente ainda é que essa discussão começou a ganhar espaço na formação de professores.

Pesquisas recentes têm mostrado a existência de uma relação estreita entre cultura e conhecimento, entre a diversidade cultural e os complexos processos de apreensão e construção do conhecimento. A diversidade cultural não é apenas uma questão colocada à sociedade e à escola para ser tratada sem preconceitos. Ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento, de educação. Sem compreendê-la e assumi-la não equacionaremos profissionalmente os processos educativos. Reconhecer a diversidade cultural é assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores, das identidades. É assumir uma nova postura profissional.

Como já relatamos no início desse artigo, o professorado municipal de Belo Horizonte possui como característica marcante a sua participação em diversos espaços sociais. Esse movimento possibilita-lhes a construção de identidades e subjetividades diversas, além da profissional.

Essa participação em espaços sociais variados impregna a vida dos sujeitos possibilitando-lhes uma ampliação da sua consciência de direitos, ou seja, co-

loca as questões da identidade e da diversidade como temáticas básicas na construção de um diálogo democrático que considere o respeito à diferença.

Essa nova consciência de direitos, atravessada pela diversidade cultural, é levada pelos docentes para o campo profissional, possibilitando-lhes a alteração da sua visão de mundo e a sua relação com o processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, assumir e institucionalizar a diversidade cultural nos processos de formação de professores/as é um dos muitos desafios colocados para o campo da educação.

Diante do exposto, a Proposta Escola Plural, ao destacar o peso dos condicionantes culturais, desafia os docentes a assumirem uma prática pedagógica que reconheça, valorize e respeite a diversidade.

### **Janelas abertas para o trato da diversidade<sup>4</sup>**

Apesar da Escola Plural entender que a escola, os currículos e os/as professores/as devem estar abertos à diversidade de saberes culturalmente produzidos, isso não garantiu, ainda, que todos os profissionais da rede e do Centro de Aperfeiçoamento já tenham desenvolvido competência teórico-prática para realizar esse trabalho. É preciso compreender que:

*"temos de reconhecer que é importante superar uma visão unívoca de construção do conhecimento. A escola que temos não é plural, porque foi reduzindo a diversidade de possibilidades da formação humana, da socialização, do acesso à cultura e a diversidade de possibilidades da construção do conhecimento. (...) Nosso sistema escolar se tornou seletivo e excludente por seu reducionismo; por não trabalhar a criança, o jovem ou adulto como sujeitos socioculturais, por não trabalhar pedagogicamente essa condição cultural do ser humano e da construção do seu conhecimento." (ARROYO, 1994:113).*

Isso não é de se estranhar já que a nossa escola, assim como a sociedade brasileira, possui dificuldades históricas em trabalhar com a diversidade. A nossa escola, principalmente a pública, sempre foi vista como espaço de igualdade de oportunidades e de direitos sociais. Todavia, nessa tentativa de garantir a igualdade aos desiguais, não levou em consideração que a desigualdade social incide sobre a vida dos sujeitos de forma diferente, de acordo com o gênero, a etnia/raça e a idade. Nesse sentido, uniformizar os sujeitos, os saberes, a cultura foi a opção político-pedagógica adotada na tentativa de diminuir as desigualdades e de construir a tão proclamada identidade nacional. Dessa forma, entender as diferenças de raça, gênero e idade, sempre foi algo distante da prática escolar e dos cursos de formação de professores/as. Tal dificuldade acabou resultando em práticas discriminatórias.

Ao fazer um balanço da transição ocorrida no governo municipal, no final de 1996, trazendo mudanças na ordem política e, por conseguinte, na gestão da cidade de Belo Horizonte, resta a esperança de todos/as nós que ajudamos a construir e a implantar a Escola Plural de que esta proposta tenha continuidade e não se afaste dos seus eixos norteadores. Espera-se, também, que a discussão sobre a diversidade cultural continue a ser um desafio no processo de formação de professores/as.

A nossa expectativa é de que a discussão sobre a diversidade cultural continue a se impor como uma necessidade nos processos formadores desenvolvidos pela SMED. Podemos dizer que no período de 1993-96, percebeu-se que só discutir sobre a diversidade cultural não é tudo, pois a mudança da prática não se faz apenas através de processos racionais. É necessário, também, mudar mentalidades, rever valores, assumir posturas políticas. Só assim, a alteração da prática dos centros de formação terá sentido.

Podemos dizer que dentre os processos formadores desenvolvidos pelo CAPE e pelas equipes pedagógicas das Regionais, tais como: oficinas de vivências,

<sup>4</sup> As análises e reflexões aqui presentes referem-se à minha participação no CAPE, durante o período de implantação da Escola Plural, e aos dados parciais de uma pesquisa que venho desenvolvendo desde 1995, junto à rede municipal de ensino de Belo Horizonte "Formação de Professores e Diversidade Étnico-cultural."

projetos de trabalho, acompanhamento dos professores das turmas aceleradas, cursos, palestras, processos de formação em serviço, vivências lúdicas, oficinas sobre sexualidade, discussões sobre relações raciais e de gênero, trabalhos com o ensino especial, promoção de seminários, congressos sobre escola e cultura, educação infantil, educação de jovens e adultos, CAPP (Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica) e EDEC (Grupo Educação e Diversidade Étnico-cultural)<sup>5</sup>, entre outros, os que possibilitaram mudanças na prática docente foram aqueles em que os próprios implementadores conseguiram avançar na compreensão sobre formação de professores/as, escola, diversidade cultural e sociedade.

Possibilitar aos docentes a percepção de que nós, sujeitos sociais, sendo históricos, somos também culturais não é algo tão simples. Por isso é necessária a sistematização de um processo formador que permita aos docentes estabelecerem relação entre as suas vivências em outros espaços sociais e a escola. A se perceberem enquanto homem, mulher, com um pertencimento étnico-racial, integrantes de uma geração, portadores de crenças, valores, condutas, estabelecendo diferentes relações com o sagrado, e atribuindo diversos sentidos ao mundo em que vivem.

A separação que ainda se faz entre o tempo de escola e as vivências socio-culturais dificulta esse trabalho de formação. Desconstruir no professorado a mentalidade de que só o tempo de vida adulta é significativo, pois é o momento das decisões, da maturidade afetivo-sexual, da realização profissional, entre outros, e possibilitar-lhes a ampliação do olhar para o tempo de infância e da adolescência como portadores de experiências e sentido é uma tarefa árdua. Os nossos profissionais da educação, tão combativos e politizados, ainda carregam consigo o viés da sua formação inicial e que, infelizmente, é reforçado pela estrutura da escola: a separação entre os saberes escolares e o universo cultural.

Nesse sentido, a partir da leitura de SEBARROJA (1987)<sup>6</sup> e da minha atua-

ção na implantação da Escola Plural, analiso a presença da diversidade cultural na formação de professores/as. Destaco os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos/as formadores/as de professores/as e que, ao mesmo tempo, considero como janelas abertas para o trato com a diversidade. Digo janelas, porque através desses desafios e dificuldades iniciou-se um processo de abertura para que essa discussão ocupe um espaço efetivo nos processos formadores dos/as profissionais da educação. Devido ao curto período de tempo de implantação da Escola Plural, das resistências e da complexidade do tema, não se pode afirmar que esse trabalho foi totalmente efetivado em todas as escolas da rede municipal. Porém, é importante reconhecermos até onde avançamos.

O primeiro desafio diz respeito ao entendimento de que a escola, diferentemente dos movimentos sociais, alimenta uma relação dicotômica entre a prática social e a experiência dos sujeitos. Relativizar essa situação significa muito mais do que apelarmos para a famosa frase "trabalhar a realidade do aluno".

Durante várias reuniões internas, os profissionais da SMED, do CAPE e das Regionais se colocavam a questão: como os professores trabalharão a realidade do aluno com uma concepção uniformizada do conhecimento, dos sujeitos e da cultura? Para se estabelecer relação entre prática social, conhecimento e experiência dos sujeitos, há que se compreender esse sujeito de maneira mais global, e saber quais são as relações que ele estabelece com o seu mundo.

Dessa forma, oportunizar a participação dos docentes em cursos, encontros, congressos e seminários, para possibilitar-lhes a compreensão de que a construção do conhecimento está estritamente vinculada às diversas experiências dos sujeitos foi uma das janelas abertas para a diversidade no processo de formação dos/as professores/as. A realidade do aluno deve ser entendida de forma pedagógica e profissional, e não mais como uma maneira de enriquecer ou ilustrar o conteúdo escolar.

<sup>5</sup> Embora essa frente de trabalho tenha atuado no CAPE durante o ano de 1995, realizando palestras, acompanhando as equipes pedagógicas das regionais, ministrando cursos e ajudando no processo de formação em serviço das escolas, o mesmo foi extinto no ano de 1996 a partir da nova reestruturação desse Centro em 1o, 2o, 3o ciclos. Tal iniciativa se pautou na justificativa de que sendo a diversidade cultural um tema tão relevante, esta não deveria ser de responsabilidade apenas de uma frente de trabalho, antes deveria transversalizar todos os grupos do CAPE. Apesar da coerência da justificativa, na prática, observou-se que a ausência dessa frente nos anos que sucederam a implantação do Projeto contribuiu para uma dispersão dessa discussão de forma sistemática entre os/as profissionais desse Centro. As discussões do EDEC sobre a relação escola e cultura privilegiavam as relações raciais e de gênero, consideradas como pontos cruciais nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Todavia, a ampliação da abrangência do grupo para outras temáticas pertencentes à dimensão cultural era uma cobrança de alguns/algumas profissionais do CAPE em relação ao EDEC, o que poderia ter sido equacionado se o mesmo não tivesse sido extinto.

<sup>6</sup> Alguns pontos aqui destacados também foram abordados pela autora no artigo: "Formação de Professores e Diversidade Étnico-cultural: um diálogo necessário". (no prelo)

Todo/a professor/a deve estar sensível para perceber de que maneira a experiência vivenciada pelos seus alunos interfere no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, vários foram os debates e embates realizados no CAPE em que se discutia a necessidade de entender essa realidade do aluno e o quanto a mesma extrapola as atividades escolares, estando vinculada às vivências fora do ambiente escolar: os jogos, as expressões, as festas da comunidade, os problemas do bairro, a galera, as bandas de *rap*, o baile *funk*, o grupo de *rock*, o grupo religioso e a criminalidade, entre outros.

Nessa perspectiva, não cabe aos centros de formação apenas se preocuparem em formar o professor/transmissor, mas sim um profissional que entende a sua prática docente como uma constante fonte de pesquisa na construção de uma relação pedagógica propícia ao processo de aprendizagem. É preciso entender não somente a cultura da escola, mas também a cultura do aluno/a e do professor/a. Para isso é preciso saber: quem é esse aluno/a? Quem é esse professor/a? Que culturas produzimos? É possível estabelecer relações entre essas culturas e a cultura da escola?

Outro ponto muito discutido, durante o processo de formação de professores/as implementado a partir da Escola Plural, que também foi um desafio e uma dificuldade enfrentada, refere-se ao entendimento de que a escola não é o único agente de cultura e socialização. Nos últimos anos, essa tem ocupado um segundo plano na vida dos alunos diante dos atuais instrumentos de produção cultural. No cotidiano escolar, os espaços de socialização dos alunos acabam se constituindo nos momentos de transgressão, na hora do recreio, nas festas, nos jogos, nos intervalos das aulas e nunca na sala de aula. Nesse sentido, considero como mais uma janela aberta para a diversidade o desafio de pensar a sala de aula como um espaço de socialização. Para tal, foi necessário que em diversos momentos dos cursos ministrados pelo CAPE, os/as professores/as vivenciassem experiências lúdicas, artísticas e corporais,

relembrando cantigas de roda, conhecendo o próprio corpo e expressando-se através da pintura, da dança, da música, entre outros.

Esses momentos possibilitaram a reflexão de que enquanto a escola age de maneira distante, os alunos se socializam na família, com amigos, através dos mais diferentes grupos, nos bailes, nas ruas, nas esquinas e através das novas tecnologias.

Outro desafio importante diz respeito ao entendimento de que a cultura está na comunidade. A comunidade se apresenta como um lugar privilegiado de manifestação cultural. Essa realidade se produz através da convivência, das relações de produção, das tradições, das crenças, dos costumes, das relações raciais e de gênero, dos grupos por faixa etária, dos avanços da tecnologia e da ciência. Enfim, mais uma vez, a questão da diversidade foi colocada aos/às professores/as. Dessa forma, a criação de espaços e momentos de formação, em que os docentes refletissem sobre a sua própria comunidade e compreendessem que assim como os seus/suas alunos/as, eles também foram marcados pelas manifestações culturais da sua comunidade, pode ser considerada como mais uma janela aberta à diversidade. Somos sujeitos históricos, culturais, étnicos.

Por último, a formação de professores/as para a diversidade enfrentou um dos desafios mais importantes e que ainda não é considerado com a devida centralidade pelo campo educacional: a organização da escola. De nada nos adiantarão as tentativas de mudanças de mentalidades e de posturas, se continuarmos presos a uma organização escolar rígida, inflexível, excludente. É preciso alterar a estrutura seletiva da escola. Essa estrutura não é seletiva só porque reprova inúmeros alunos, mas porque a sua rigidez também exclui a possibilidade de que o diverso encontre espaços legítimos na instituição escolar. Para isso faz-se necessário reorganizar os tempos e os espaços escolares, imprimir uma nova dinâmica na organização dos professores que venha romper com o trabalho solitário e

individualista e que assuma o desafio da construção de uma prática mais coletiva. Talvez essa seja uma das mais significativas entre as janelas abertas para a diversidade. Essa não se localiza apenas no campo da mudança de lógica. Pressupõe uma mudança institucional. O próprio CAPE foi impelido a redimensionar a sua própria estrutura para possibilitar aos formadores/as de professores/as espaços legítimos onde se travasse esse debate.

Os movimentos de afirmação da diversidade cultural desenvolvidos pelos movimentos sociais, ONG'S, pastorais e escolas comunitárias existentes nas mais diversas regiões do país, e que acabam se tornando espaços formadores por excelência, não possuíam tamanha profundidade se se mantivessem fechados em uma estrutura linear, rígida, marcada por uma lógica temporal como a escolar. Se queremos desencadear um processo de formação de professores que construa uma pedagogia da diversidade, um dos pontos básicos é desconstruir a idéia de que não se pode alterar a estrutura da escola. Pelo contrário, a escola brasileira deve alterar radicalmente a sua estrutura. Até quando continuaremos com uma organização precedente, linear, seriada e excludente? Diversas experiências em outros países nos mostram que alterar a relação escola/cultura implica em romper com essa estrutura secular, que foi construída em um outro momento histórico, em que se tinha uma concepção de sujeito social muito diferente da nossa.

Diante do exposto, concluo que o trabalho desencadeado pela implantação da Escola Plural nos mostra que é preciso romper com a idéia de que a formação de professores em uma sociedade pluri-étnica e pluricultural como o Brasil deva girar só em torno de questões concernentes ao conteúdo escolar. Antes, esse conteúdo deve estar alicerçado na prática social, nos movimentos sociais e na diversidade étnico-cultural.

O nosso desafio nesse Centenário de Belo Horizonte é o de construir um processo de formação em que esses e outros desafios e dificuldades sejam rompidos e que possamos entender que o pedagógico é essencialmente social e cultural. Dessa forma, tudo aquilo que diz respeito ao conhecimento historicamente acumulado, à luta pelos direitos sociais e às ênfases dadas ao trabalho com a diversidade étnico-cultural deverá fazer parte da vida dos nossos centros de formação de professores/as.

Há que se considerar, também, que a construção de uma educação para a diversidade implica em uma mudança de mentalidade sobre o diverso. Isso resulta em rever valores, posturas e entender a educação enquanto processo de humanização, e não somente de transmissão de conteúdos e de politização de consciências. É preciso compreender que o humano se torna cada vez mais fascinante pela sua diversidade. Faz-se necessário, portanto, entender que a nossa luta pela igualdade social não pode mais se pautar em uma atitude de uniformização dos sujeitos sociais. Tal entendimento nos possibilita perceber professores/as e alunos/as como sujeitos e não como abstrações. Olhar a realidade social com essas lentes nos ajudará a implementar um outro tipo de ação política enquanto cidadãos. A cidadania estará, assim, vinculada a um projeto social que entende a igualdade de oportunidades e de direitos sociais colada à luta, ao reconhecimento e ao respeito à diversidade étnico-cultural. Vista dessa maneira, a cidadania deixará de ser tratada de forma abstrata, mas incorporará a diversidade presente na ação dos sujeitos sociais. Dar continuidade à inserção dessa discussão, na formação de professores/as, torna-se no Centenário de Belo Horizonte um desafio para todos nós e um diálogo mais do que necessário.

# Bibliografia

- ARROYO, Miguel G. **Escola Plural. Educação em revista**. Belo Horizonte, n.18/19, p.110-115, dez./93-jun/94.
- \_\_\_\_\_. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação AEC**. [s.l.], n.98, p.42-50, jan/mar.1996.
- ALVES, Nilda. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED) **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: Rede Municipal de Educação, 1994.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da Globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- CARPE DIEM. **Informativo do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, ano 4, n.6, abr./mai.,1995.
- DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DULCI, Otávio Soares (org.) **Belo Horizonte: poder, política e movimentos sociais**, Belo Horizonte:C/Arte,1996.
- FURTADO, João Pinto. **Trabalhadores em Educação: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90**. Ouro Preto: UFOP,1996.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza,1995.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e diversidade étnico-cultural**. Belo Horizonte, 1995. (mimeo.)
- NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.
- SEBARROJA, Jaume Carbonell. La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. **Revista de Educacion**, Madrid, n.284, p.39-52, set/dez.1987.
- SOMARRIBA, Mercês. **Movimento reivindicatório urbano e política em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: C/Arte,1996.
- TEIXEIRA, Inês A. de Castro. **Ritos de passagem: o fazer-se do(a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular)**. Belo Horizonte: UFMG, 1982. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1992.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VIEIRA, Ricardo. **Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. Educação, sociedade e Cultura**. Portugal, n.4, p.127-147,1995.