

## Professoras Estabelecidas Ensinando Comunidades *Outsiders*: Tensões nas Redes da Cidade

*Established Teachers Working With Outsiders Communities: Strains in the City Networks*

---

### **Valéria Milena Rohrich Ferreira**

Professora do Setor de Educação (DEPLAE) da Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora pela PUC/SP, Programa: História, Política, Sociedade. Estágio de pós-doutorado (2011-2012) na Universidade Lumière Lyon 2/ França, Grupo de Pesquisa: Modos, Espaços e Processos de Socialização.  
E-mail: valeriarohrich@gmail.com

### **Evellyn Bernardo Rodrigues Romano**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde 2011.  
E-mail: evi\_missoes@yahoo.com.br

### **Herica da Silva Gerônimo**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Bacharel em Artes Cênicas (UNESPAR, 2007) e Licenciada em Pedagogia (UFPR, 2009).  
E-mail: herica.veryano@gmail.com

Na década de 1990 e início dos anos 2000 Curitiba foi palco de intensos esforços realizados por grupos advindos de vários campos (Arquitetura, Meio Ambiente, Urbanismo, Economia, Educação etc) que objetivavam construir um projeto de cidade que a caracterizasse cada vez mais como uma “cidade modelo”, procurando, por exemplo, “inventar tradições” (no sentido dado por Hobsbawm e Ranger, 1997) curitibanas ou mesmo reforçar a ideia de uma herança imigrante (europeia, branca, limpa e civilizada), ressaltando o orgulho por este passado e estimulando discursos de uma cidade maravilhosa de se viver (FERREIRA, 2008).

O campo educacional, por meio do Currículo Oficial da rede e de diversos materiais pedagógicos produzidos e distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação, também reforçou tais ideias. Verificou-se que este projeto de cidade foi amplamente difundido nas escolas da Rede Municipal de Ensino por meio, por exemplo, da Coleção de livros didáticos intitulada *Lições Curitibanas* e de um jornalzinho chamado *Curitibinha*, entregue a todas as crianças da rede na segunda metade dos anos 1990. Neste sentido, constatou que:

o currículo oficial da rede de ensino municipal, nos anos 1990, ofereceu à escola uma análise conservadora da cidade, atuando no sentido de reforçar e incentivar o apolitismo do cidadão e procurando conformá-lo à imagem de uma cidade modelar – “correta”, “ecológica”, de “planejamento exemplar” e da “união das etnias” – em que as desigualdades sociais e raciais ficam relegadas a segundo plano ou à invisibilidade (FERREIRA, 2008, p. 1)

Partindo do amplo estudo destes materiais disseminados em toda a rede, houve também o interesse por investigar o currículo em ação, analisando e compreendendo como os professores trabalharam com as questões relativas à cidade e tanto recuperando suas memórias sobre aquele momento histórico (década de 1990), como também, no momento em que se fazia a pesquisa (2009-2010).

Para tanto, partiu-se das seguintes questões de pesquisa: a) Que memórias os professores da rede municipal de Curitiba, que estiveram em sala de aula na década de 1990, tinham do uso que fizeram dos materiais curriculares entregues às escolas (especialmente a Coleção Didática *Lições Curitibanas* e o Jornal *Curitibinha*) naquele momento histórico? As discussões promovidas em sala a partir de tais materiais estiveram mais próximas do projeto estabelecido de cidade ou de leituras *outsiders* da urbe? Havia tensão entre diversas leituras da cidade feitas por professores e alunos? b) E depois de mais de uma década, tais materiais ainda eram utilizados? E que outros materiais foram sendo incorporados para pensar a cidade? Que compreensões de bairro e de cidade, os professores desenvolveram? E ainda, que tipo de socialização achavam que seus alunos tinham nos bairros e na cidade?

Para responder a estas questões, realizou-se entre os anos de 2009 e 2010, uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas<sup>1</sup> com sete professores, de diferentes núcleos regionais da cidade. A duração de cada entrevista

---

<sup>1</sup> As entrevistas foram realizadas por Ferreira, coordenadora do projeto sobre Cidade-Escola-Currículo e por Romano e Gerônimo, à época pesquisadoras de Iniciação Científica.

foi, em média, de 1h e para fins de registro foram utilizados dois aparelhos de mp3 para gravação e também anotações por escrito de outras impressões. As entrevistadas foram todas do sexo feminino e nas transcrições, nomeou-se as entrevistadas de “Professora A”, “Professora B” etc. Os dados foram analisados a partir de autores das ciências sociais (Elias) e de currículo (Giroux e Apple).

## As Relações de poder segundo Norbert Elias

*Talvez, através de uma melhor compreensão das forças coercitivas que atuam numa configuração como a dos estabelecidos e outsiders, possamos conseguir, no devido tempo, conceber medidas práticas capazes de controlá-las.*  
(ELIAS; SCOTSON 2000, p. 186)

Norbert Elias desenvolveu ao longo de sua trajetória como pesquisador um brilhante estudo sobre o processo civilizador. Um dos pontos centrais investigados era o das relações sociais e consequentemente das relações de poder que as regiam. Ele compreendia a sociedade como redes interdependentes e era a interdependência destas redes, em determinados locais, agrupamentos humanos e momento histórico preciso que formaria uma “Configuração Social” específica.

Desta forma, Elias estudou diferentes configurações sociais e percebeu que em muitas delas a superioridade de poder de determinados grupos em relação a outros não se resumia apenas a diferenças materiais e econômicas, mas, também a outras vantagens que conferiam ao primeiro grupo, maior poder em relação a outro. Alguns estudos de Elias, nesta perspectiva, foram: a relação entre alemães e judeus na primeira guerra mundial; a relação entre negros e brancos em Maycomb, no estado do Alabama, EUA, na década 1930; as relações entre servos e senhores feudais na Sociedade de Corte. Outro exemplo ainda, desta vez de tipo etnográfico, foi a realizada juntamente com John L. Scotson, em uma pequena comunidade da Inglaterra chamada ficticiamente de Wiston Parva. Nesta, os autores estudaram os moradores da região, todos trabalhadores industriais que tinham condições econômicas e perfis sociais e raciais muito semelhantes, mas que não se reconheciam entre si desta forma. Detectaram que uma parcela deste grupo conseguia estigmatizar e manter o poder sobre o outro grupo de forma perversa. Os autores procuraram verificar de que instrumentos este grupo se valia para manter tal “dominação”. Neste sentido questionaram:

como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm ente si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que o de outro? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos? (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.20)

Os autores perceberam que havia um processo de estigmatização em que as famílias mais antigas referiam-se ao segundo grupo (recém-chegados) como pessoas de menor valor humano. A fofoca depreciativa, a exclusão e a estigmatização eram armas utilizadas para reforçar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro. Era muito comum os *estabelecidos* referirem-se aos outros como “os de lá”, “eles”, atribuindo aos *outsiders* às características “ruins” de sua porção “pior”, Elias e Scotson (2000, p.23) chamam este processo de “sócio-dinâmica da estigmatização”, em que um grupo lança um estigma sob o outro a partir do seu pior setor e ao mesmo tempo se modela a partir do seu setor exemplar. Constataram também que os estabelecidos acreditavam que os *outsiders* eram sujos e orgulhavam-se de sua limpeza.

Elias e Scotson (2000) percebem neste tipo de figuração social que os diferenciais de coesão do grupo estabelecido serviam a estes como diferenciais de poder. A coesão do grupo estabelecido sustenta sua dominação sob o outro grupo e ao mesmo tempo os paralisa. Para os autores pode haver um desequilíbrio ainda maior de poder se o estigma encontrar no outro uma “voz interior”, ou seja, se penetrar na mente a ponto deste acreditar em sua inferioridade. Esse padrão de estigmatização, segundo Elias e Scotson (2002, p.28), é “usado pelos grupos de poder elevado em relação a seus grupos *outsiders* no mundo inteiro” e, neste sentido, conclamaram aos pesquisadores que continuassem testando em outras realidades a eficácia ou não destes conceitos.

## Questionando currículos estabelecidos

Trata-se de uma harmonia que não é nada mais do que imaginação no discurso daqueles que não têm que sofrer as injustiças experienciadas pelos grupos subordinados. (GIROUX, 1987, p. 68)

Para que se compreenda a relação entre a cidade (neste caso Curitiba e seu projeto, mantido por muito tempo por grupos estabelecidos) e a escola e seu currículo é preciso que se compreenda, a princípio, que o currículo tem

sido interpretado e definido de diferentes formas ao longo do século XX e XXI. Partindo de uma abordagem histórica percebe-se que até as décadas de 1960 e 1970 do século XX predominou no campo educacional e, especificamente, do ponto de vista curricular, a racionalidade técnica, sendo que o currículo serviu de ferramenta para preparar indivíduos (filhos da classe trabalhadora) como indivíduos eficientes para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, segundo Silva (2007), a ênfase do currículo era para questões relacionadas à metodologia, didática, organização e planejamento.

Mas, já a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 estudos mais críticos começaram a ganhar força no campo curricular. Nos EUA, a partir do campo educacional, autores como Giroux e Apple passam a questionar o currículo, destacando que este não é neutro e nem desprovido de interesses. Ainda nesta perspectiva crítica, porém a partir do campo da sociologia da educação, ganha força a Nova Sociologia da Educação (NSE) representada por autores europeus como Michael Young, Bourdieu e Bernstein que apontavam para as relações entre currículo e poder, destacando que as relações sociais de produção interferiam de forma direta na elaboração dos currículos.

Com as chamadas teorias “pós-críticas”, (termo cunhado por Tomaz Ta-deu da Silva) passa-se a desenvolver estudos relacionados à cultura, à subjetividade, ao multiculturalismo, saber-poder, significação, discurso, além de questões de gênero, raça, etnia e sexualidade.

Giroux (1987), um autor que pode ser reconhecido tanto por seus estudos críticos quanto pós-críticos, quando analisou as perspectivas tradicionais de educação e currículo, argumentou que nestas perspectivas a cultura acaba sendo compreendida como resultado de um depósito de conhecimentos e que o currículo é construído sem espaço para questionamentos, já que deve servir para amenizar conflitos e diferenças. Assim:

não há menção de como tal conhecimento é selecionado, quais interesses representa e porque os estudantes devem estar empenhados em aprendê-lo. De fato, nesta perspectiva os alunos são caracterizados como um corpo unitário, separados das forças materiais e ideológicas que constroem de diversas e múltiplas maneiras, suas subjetividades, interesses e preocupações (1987, p. 61).

Há nesta perspectiva, um esforço de silenciar as diversas culturas e enredar os diferentes grupos numa trama ideológica que sustenta uma tradição

ocidental e no modo de vida dominante, ou seja, nos padrões legitimados. Já as teorias críticas partem da compreensão de que as relações sociais de produção da sociedade interferem nas relações de sala de aula e não são apenas reproduzidas na forma de interesses de dominantes, mas também são transformadas no cotidiano escolar. Portanto, os alunos deixam de ser vistos como um grande bloco unitário, os professores deixam de ser apenas executores e a escola torna-se aberta para ser repensada e questionada.

Outro grande autor crítico do currículo, Michael Apple (in COSTA, 2002) aponta para a necessidade de uma análise relacional do currículo, ou seja, analisar a escola e seu currículo em conexão com as relações de dominação e exploração, percebendo o quanto estas relações interferem no campo educacional. Ao pensar o currículo escolar Apple destaca que: “nesta sociedade, como em todas as outras, apenas certos significados são considerados ‘legítimos’, apenas certas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se ‘conhecimento oficial’” (2002, p.34). Neste sentido, chama a atenção para o fato de “que culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas” (2002, p.34). Na medida em que culturas hegemônicas e interesses dominantes predominam no campo educacional há também o silenciamento de grupos dominados. Apple destaca ainda que “há um processo ativo no qual os grupos dominantes têm que fazer um esforço para manter o poder de seus significados hegemônicos” (p.34).

Uma questão importante ressaltada por Apple é que quando se pensa o currículo escolar e todo o campo educacional, a cultura das classes favorecidas e a cultura branca, europeia, masculina são as que predominam e são tidas como “normais”, ou seja, legítimas. O conceito desenvolvido por Apple para representar esta realidade é *branquidade*: “trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa ‘normal’. Tudo o mais é ‘outro’” (2002, p. 39). Para ele é a partir da branquidade que todo o resto é categorizado: o negro, o índio, o mexicano, a mulher etc.

Tanto Apple como Giroux destacam que há uma luta por significados e que esta se dá também em sala de aula, quando professores e alunos questionam os saberes e o conhecimento apresentados pelos materiais oficiais. Eles reforçam que a imposição da cultura legitimada não se dá de forma tranquila e que o poder se altera nas práticas sociais, nas experiências diárias e situações concretas. Sobre esta luta por significados Giroux destaca que:

o poder e o discurso são investigados não simplesmente como ecos homogêneos da lógica do capital, mas como uma polifonia de vozes mediadas por diferentes estratos da realidade; realidade essa moldada pela interação de formas dominantes e subordinadas de poder (1987, p.60).

Para ele esta interação que ocorre em sala de aula é possível quando os profissionais da educação compreendem o seu papel como intelectuais transformadores, percebendo a função social que desempenham, pois as escolas devem ser esferas políticas que contestam significados. É preciso fazer uma crítica textual, enxergando o texto como resultado de um jogo de significados e pressões, permeado de discursos legitimados, possibilitando:

localizar as contradições e as lacunas dentro de um texto educacional e situá-las historicamente em termos dos interesses que sustentam e legitimam; reconhecer no texto sua política interna de estilo e como tal política tanto possibilita como restringe determinadas representações do mundo social; entender como o texto trabalha para silenciar certas vozes (1987, p.94).

Neste sentido, o autor ressalta que a “desmontagem do texto” é essencial para a compreensão do currículo como um documento permeado de intenções e significados e para que se analise como diversas vozes são sutilmente silenciadas e como os professores contribuem para a formação das identidades dos alunos.

## Memórias do currículo em ação: diferentes lições curitibanas

*Então chegou e era maravilhoso aquele material!*

*Professora C*

Como visto acima, em uma perspectiva crítica, as práticas curriculares nunca podem ser consideradas neutras, pelo contrário, é preciso investigar tanto ideologias e interesses, quanto possibilidades transformadoras. É por esta razão que Giroux (1987) destaca que todo o material curricular é um discurso impregnado de poder, no sentido de legitimar determinadas representações sociais em detrimento de outras. A partir desta perspectiva investigou-se como os dois principais materiais curriculares que chegaram às escolas da rede na década de 1990 (a coleção de livros didáticos *Lições Curitibanas* e o jornal *Curitibinha*) foram recebidos pelas sete professoras entrevistadas. Verificou-se: a opinião geral sobre o material; como usaram; que reações seus alunos tinham ao estudar os conteúdos sobre a cidade nestes materiais; e se acontecia

uma releitura destes com os alunos, problematizando o que estava posto no material. Buscou-se perceber se as professoras aproximavam-se mais de ideias estabelecidas da cidade (reforçadas pelo projeto da cidade em andamento naquele período) ou de grupos *outsiders* (apresentando outras possibilidades de leituras da cidade e do conteúdo proposto no material).

Com relação aos materiais, pode-se começar destacando a coleção didática *Lições Curitibanas* que foi produzida por uma equipe multidisciplinar de professores da rede (além de ilustradores, arquitetos, fotógrafos e poetas) e entregue a cada um dos alunos entre os anos de 1995-1997 sendo utilizada, de modo geral, por professores e alunos, nos anos seguintes. Foi elaborada com material de altíssima qualidade, com capa dura, papel brilhante, colorido e ilustrado por artistas paranaenses. Era formada de três volumes para 1ª série, três para a 2ª, dois para 3ª e também dois para as 4ª séries do Ensino Fundamental. Devido ao grande peso e número de volumes por série foi necessário que se providenciassem muitas prateleiras para guardar o material em cada sala de aula das escolas da rede.

Sobre a coleção, xxxxx (2008) constatou que, de modo geral, veiculavam imagens idealizadas e romantizadas da cidade: a escola aparece em um lugar limpo, organizado, de classe média; as crianças são retratadas sozinhas em diversos lugares midiáticos da cidade, pegando ônibus e brincando no parque, transmitindo-se a ideia de que os espaços divulgados são de acesso de todos, inclusive, dos que moram em bairros periféricos e também de que há segurança para as crianças independente do local de moradia; a cidade é apresentada como pioneira no cuidado ao meio ambiente (mostram-se diversos projetos de reciclagem e incentivo à plantação de árvores, porém sem propor uma discussão ampla da questão); a história da cidade é apresentada de forma linear e de contínuo sucesso (desde a boa relação entre índio, colonizador e igreja, a vinda dos imigrantes e a ausência do negro<sup>2</sup> na formação da cidade); e apresenta-se ainda imagens felizes de união de etnias (sem se discutir todos os problemas envolvidos com a questão da imigração).

As professoras, de um modo geral nas entrevistas, ao se referirem à Coleção *Lições Curitibanas* apontaram como aspectos positivos que ela era colorida, lúdica e com um material resistente. Relataram também que o material foi muito divulgado, inclusive nos aeroportos, mas quando perguntado se os

---

<sup>2</sup> Ver sobre isso também pesquisa de Moraes e Souza, 1999.

pais tinham acesso, todas responderam que o material dificilmente era enviado para casa porque era quase um “tesouro”: “Era assim... intocável! A gente tinha medo! Então a gente tinha medo de deixar nas mãos dos alunos por que poderiam danificar os livros” (Professora D). Ou ainda: “(...) imagina, é tanta recomendação e você era responsável por aquilo ali. Então nem passava pela cabeça a ideia de uma criança pegar um livro daquele e levar pra casa” (Professora C). Apontaram também que a Coleção era rica em conteúdos:

Eu achava muito rico... Em sentido principalmente de conteúdo, principalmente da história de Curitiba. Eu gostei dele pra trabalhar realmente em história, a história de Curitiba, o que era Curitiba, eles estavam vendo ali, né? (Professora F)

Muitas entrevistadas destacavam ainda que o material despertava o interesse das crianças: “Então eram, assim, palavras também que a criança pesquisava, se sentia mais culta, né?” (Professora A); “As crianças amavam olhar aquele livro porque as figuras eram atraentes, era bem colorido” (Professora E). Apenas duas professoras disseram que o conteúdo apresentado era questionável e que utilizavam outros materiais para fazer um contraponto, como se verá mais à frente.

Percebeu-se que, na prática da maioria das professoras, o conteúdo geral da coleção não foi por elas problematizado. Ao perguntar se os alunos questionavam a diferença entre a cidade vivida por eles e a cidade apresentada pela coleção, algumas professoras responderam comentários como: “nunca [os alunos] foram assim de fazer muitos questionamentos” e “as crianças, pelo menos na realidade que eu trabalhei até então, elas não têm esse cunho questionador, sabe, eles não têm isso”. Implícita nestas falas estaria a ideia de que a criança teria que “vir de casa” com a crítica.

Quando foi perguntado se as professoras tinham críticas ao material, ressaltaram que era um material muito caro, “acredito que meio que um desperdício (...) sabe, um custo muito alto” (Professora B); que era pesado para a criança manusear; e que tinham medo de usar constantemente: “não saía aqui de dentro e na sala assim você evitava (...) então aos poucos a gente foi soltando nas mãos deles, mas assim: cuidado, ‘olha a folha’. Porque o medo entendeu?! O medo!” (Professora C).

Quando passou-se a questionar especificamente a questão da cidade (como era ensinada, qual a percepção das professoras sobre a coleção e sobre o tipo de conteúdo veiculado), a maioria não demonstrou uma análise

crítica do conteúdo veiculado no material e não relatou problematizar outras possibilidades de leitura da cidade diferente da apresentada. A maioria das professoras percebia que a Curitiba ensinada no material era bem organizada, modelo, “estrutura 100%”, ideal, de primeiro mundo e uma capital europeia onde a diversidade era aceita:

o que passava ali é que era uma cidade acolhedora, que todas as nacionalidades eram bem-vindas... que Curitiba era o lugar perfeito, porque a diversidade era aceita... a cidade limpa que o pessoal chama de primeiro mundo, que é boa para se morar, né? Então eu acho que era isso que eles mostravam e que esperavam que a população, cada um contribuísse com o melhor pra que ela venha até hoje mantendo essa fama.

Ao trabalharem sobre parques e feiras da cidade, a maioria das professoras não problematizava aspectos sobre a sua localização espacial e circulação, considerando que os parques estavam situados mais na parte central e norte do que na sul e que as feiras circulavam em dias diferentes da semana somente entre os bairros nobres; não problematizava o mito de Fundação de Curitiba, que caracteriza-se por não apresentar tensões na relação de dominação e ocupação territorial, propagando uma ideia de harmonia entre índios, brancos e igreja; não realizava análise aprofundada acerca da imigração para o Paraná, dessa forma, reforçando a primazia de determinadas etnias em relação a outras; não fazia apontamentos acerca do cuidado com a natureza em seus aspectos macro, ao contrário, entendia-se que as ações individuais estavam acima, ou mesmo desvinculadas de questões referentes a política pública sobre o tema. Em suma, a maioria das professoras disse não problematizar com seus alunos tais conteúdos ou possíveis contradições nos temas discutidos em sala de aula. Por exemplo, ao elogiar a coleção uma professora aponta que:

ele sempre fazia aquele elo do ontem e do hoje, do início como era antigamente e mostrava na época, que...Então tava muito em voga na época os parques, as feiras, que até hoje tem as feiras noturnas, então a gente estudava bastante (...) sobre os parques, quando trabalhava a questão do Lixo que não é lixo, que surgiu naquela época, né? (...) Então, e eram todos conteúdos que ali contemplavam, que você tinha acesso de uma forma lúdica, assim, bem atrativa e a criança compreendia... (Professora A)

Sobre a imigração, algumas entrevistadas reforçavam a ideia de uma imigração “branca” ou ao menos não destacavam a presença indígena e negra na formação da cidade, como por exemplo: “que o povo que mora aqui, cada um cons-

trui a sua história, trouxe e aqui refez a vida, trouxe a sua cultura e é uma troca de culturas, você vê que os japoneses, os italianos, todos aqui, é uma riqueza, né? (Professora F)". Somente duas professoras apresentaram um posicionamento crítico com relação a estas questões. Apontaram, por exemplo, a ausência de algumas etnias no material curricular. Professora D: "na verdade eu acho que a história do Paraná mesmo, quando você estuda o Paraná todo eles ocultam essa influencia negra na história do Paraná" (Professora D). E ainda a Professora B:

(...) então não dava muita ênfase ao negro, ao índio, era mais a questão dos poloneses, dos portugueses sabe?! Então eu acho que é muito pobre de conteúdo e de uma certa forma incentiva sim não tanto ao racismo, mas ao preconceito... concepção, sabe, de cidade europeia. Eu não acredito muito nisso. (Professora B)

Quando foi perguntado se a coleção de livros didáticos pretendia formar um determinado aluno "curitibano", a maioria das professoras (com exceção das duas citadas acima), a princípio, pareceu não identificar uma intencionalidade específica:

O gosto pelo belo, o capricho, o gosto pelo material bom, que era um material de qualidade, a responsabilidade de cuidar do livro, de entregar como ele foi... que gostasse da cidade em que vivia... porque focava todas as partes bonitas de Curitiba. (Professora E)

Porém quando foram instigadas a pensar mais sobre a questão suas opiniões foram se alterando no decorrer da entrevista, ou, ao menos houve a tentativa, como no caso: "Só se fosse alguma coisa ligada à ecologia, que seria assim o mais obvio, não assim diretamente, eu não consigo..." (Professora F). Já a alteração de opinião pode ser constatada no comentário da Professora C:

Poderia ser se fosse diferente [dificuldade em formular a frase] formar um crítico, mas na verdade ali acho que não, eram bem... [interrompe a frase e fica pensativa]... É, uma coisa bem assim... ia formar do jeito que eles achavam que tinha que ser, do jeitinho, sabe?! Que não fizesse perguntas, que não fizesse críticas, que não questionasse nada. Acho que bem aquela coisa assim: "é assim que você vai aprender, é assim que é". (Professora C)

Já as duas professoras que desde o começo das entrevistas apresentaram um posicionamento crítico, assim se expressaram sobre a intencionalidade do material e a formação de um determinado tipo de curitibano: "tornar todos [alunos] os mesmos sabe?! Um pensamento bem restrito, de olhinhos fechados, digamos assim" (Professora B); "Acho que seria talvez uma criança que

enxergasse uma cidade totalmente diferente do que realmente a cidade é” (Professora D).

Com relação a outro material que circulou em Curitiba na década de 1990, o *Curitibinha*, este foi um jornal infantil distribuído mensalmente às crianças da rede municipal durante seis anos da década de 1990, nos anos finais da gestão Greca (1993-96) e durante a primeira Gestão Taniguchi (1997-2000). Neste material, Curitiba parece ter sido ensinada “aos moldes da Turma da Xuxa” (FERREIRA, 2008) pois, por mais que os personagens - estes coloridos, bem vestidos e muitos de descendência europeia ou que representavam símbolos do Paraná - até se apresentassem como curiosos e corretos ambientalmente, acabavam, de modo geral, divulgando os mesmos discursos da cidade ideal e ensinando ações individualistas e pontuais para os problemas da cidade. Na parte referente à recreação, por exemplo, enquanto a criança pintava o tubo do ligeirinho, achava sete erros em imagens de parques, completava desenhos de crianças jogando o lixo na lixeira, ia aprendendo determinados comportamentos tidos como adequados. Mas, como as professoras utilizavam em sua prática, este material curricular? Quais suas percepções sobre os objetivos e conteúdos do jornalzinho?

Das sete professoras, cinco disseram que o jornal trazia conteúdos que ajudavam o ensino, “era uma ferramenta que auxiliava”, sendo que quatro delas apontaram que os conteúdos mais veiculados pelo jornal tratavam de questões ambientais, como a Professora A: “então a gente desenvolveu bastante projetos na área de meio ambiente e nós usamos o *Curitibinha*”. Apareceram também questões ligadas às datas comemorativas: “você trabalhava muito ali e era assim toda a data comemorativa vinha, né? Então você tinha ali quase tudo sobre aquela data comemorativa (...) ali tinha folclore, tudo o que você pode imaginar tinha ali.” (Professora C).

Sobre a forma de distribuição do jornal, algumas professoras disseram que era entregue no final da aula, pelas inspetoras diretamente aos alunos, mas, a maioria afirmou que o levava para a sala de aula e trabalhava “pedagogicamente” para depois entregá-lo para os alunos levarem para casa. Entre as razões para tal, além do argumento de que ele trazia “conteúdos de ensino”, uma professora destacou a questão do desperdício: “só que a nossa escola aqui, algumas crianças, se entregava na saída e não era explicado, não era explorado o jornalzinho, alguns largavam no caminho” (Professora A); e outra

professora, a questão da compreensão infantil: “era um jornalzinho que tinha que o professor despertar no aluno e explorar” (Professora A). Apareceram também diferentes usos do material pelas professoras: “Eu explorava mais a hora do descanso, mais no final da aula da tarde. Ali tinham histórias interessantes...” (Professora E).

Quando falavam sobre o personagem principal, o Curitibinha, três professoras disseram simpatizar com o personagem mais do que fazer uma análise ampla sobre seu papel no jornal: “Era amigo das crianças, então, procuravam o que ele tinha pra ensinar pra elas” (Professora E), ou ainda:

acho que era um personagem que detinha o conhecimento de várias áreas, de vários assuntos... ensinava de forma lúdica, de forma prazerosa em todas as áreas do conhecimento. (...) ele era uma criança inteligente (...) esperta que informava, que transmitia coisas. É, ele [ensinava]... de forma sugestiva ‘seja como eu sou’. (Professora A).

E sobre o objetivo do Jornal, a maioria não emitiu críticas: “Eu acho que era ambiental mesmo e acho que eles não iam pro lado meio da política não, era mais ambiental mesmo”. (Professora G), ou: “Não percebi isso. Assim, passou despercebido pra mim.” (Professora C), e ainda, a Professora E que disse que o objetivo do jornalzinho, era “para o lazer das crianças”.

Algumas professoras até formularam uma análise mais aprofundada sobre o material, mas sempre depois de diversas provocações para que pensassem sobre o assunto. Isso faz lembrar que, para uma postura mais crítica das relações de poder que interferem no campo educacional, é necessário, segundo Apple (2002, p.35), que se pergunte constantemente “a quais grupos pertencem as compreensões que são postas em circulação?”, pois quando não há este questionamento, determinadas compreensões e significados são transmitidos como “naturais” ou como “verdadeiros” e para o autor é preciso que se “desnaturalize” estas condições de dominação impostas.

Ainda assim, depois de sugerir que pensassem sobre a intencionalidade do jornal, foram encontradas algumas opiniões que continuavam a reforçar as ideias e discursos fortalecedores do projeto da cidade e, portanto, se aproximando mais das ideias desenvolvidas pelos grupos *estabelecidos* do que pelos *outsiders*, como por exemplo, a Professora E, que, ao falar sobre como Curitiba era apresentada, diz: “A cidade que eles viviam... era focado mais o centro... as

partes importantes da cidade [...] Não vi pontos negativos no *Curitibinha*". Ao fazer esta afirmação a professora não demonstrou incomodar-se com o fato do jornal apresentar apenas -seguindo pela trilha de Elias- a "melhor porção" da cidade, a "cidade ideal", pouco problematizando a "outra porção" de Curitiba, a que era vivida pelos seus alunos, na periferia.

E enquanto uma professora apontou que a intenção do jornal era formar uma criança mais crítica, outra, a Professora B, diz: "Olha eu acho que é o cidadão passivo aquele que não questiona". E, dentre as respostas de professoras que demonstraram maior conhecimento da realidade da comunidade e, portanto, que evidenciaram a contradição entre a cidade vivida por seus alunos e a Curitiba apresentada no jornal, além das respostas da Professora B, estão também as da Professora D: "Mas eu acho que é justamente esse curitibano que é muito individualista, sabe?" e ainda ressaltou:

Mas eu acho que Curitiba sempre, esses governos aí, sempre tiveram o objetivo de mostrar a Curitiba deles, né? Eles queriam passar mesmo, né? (...) Eu acho assim que a convivência com o tipo de informação que você vai recebendo no dia a dia vai fazendo você ter uma postura diferente na sua vida, então eu acho que tem influencia sim. E eu acho que o objetivo justamente dessas, desses grandes aí, que idealizam e lançam, Hitler é um exemplo, qual era a finalidade dele, né? (Professora D)

A professora D, em especial, em diversos momentos teceu críticas e apontou outras leituras do material em questão e, enquanto a maioria das professoras afirmava que os conteúdos eram muito bons, ela apontava para diversas lacunas e para uma tendência unilateral de explicar os fatos da cidade. Afirmou em diversos momentos que o material estava a serviço de uma determinada representação de Curitiba que deveria ser questionada. Quando ela se coloca nesta posição de questionar o discurso em voga e diz que já fazia isso naquela época, aproxima-se das leituras de cidade produzida pelos grupos *outsiders*, pois não se considera participante desta concepção única e homogênea de cidade e de curitibano. Constatou-se durante a entrevista que além de questionadora, ela exerce na escola e na comunidade um papel de produtora/divulgadora de uma "memória proibida", que, segundo Pollak (1989), questiona as "memórias enquadradas" por grupos que têm interesse em divulgar determinadas lembranças. Tais grupos, segundo o historiador, fazem circular "verdades" sobre a sociedade em que vivem para, assim, se fortalecerem.

## Ensinando sobre a Curitiba atual: continuidade nas tensões entre a cidade real e a ideal

... e ela encheu os olhos de lágrimas e contou:  
-Ela [uma professora da mesma escola] recebeu um doce de abóbora  
– aquele em forma de coração - de um aluno.  
Quando chegou à sala dos professores jogou o doce na lata de lixo dizendo:  
-Vê se eu vou comer o doce que aquele aluno sujo me deu!  
Naquele dia eu cheguei em casa e disse para meu marido que nunca mais queria  
ser professora, que nunca mais queria voltar para aquela escola!  
Professora D

Para entender a Curitiba do momento das entrevistas (2009-210), ou seja, mais atual do que na época do *Lições Curitibanas* e do *Curitibinha*, foram considerados três momentos distintos nesta parte das entrevistas: o que as professoras pensavam sobre como seus alunos se socializavam na cidade; como compreendiam a comunidade em que atuavam; e como caracterizavam e ensinavam o conteúdo “cidade” (e se ainda utilizavam a coleção didática e o Jornal).

Quando as professoras falaram sobre a cidade atual, foi só quando deixaram de pensar sobre a Curitiba midiática ou da parte legitimada da cidade (a qual se reconhecem e muitas vivenciam) e foram provocadas a pensar questões mais próximas da relação aluno-comunidade é que se conseguiu aproximar do que realmente pensavam sobre a comunidade com a qual trabalhavam: como suas crianças utilizam os espaços do bairro? Como seus alunos vivenciam a cidade? O que fazem quando não estão na escola?

Assim, ao ensinar sobre Curitiba as professoras - que na maior parte das vezes não moravam no bairro - expressavam opiniões sobre os espaços da cidade (espaços reconhecidos, legitimados, culturais) que entravam em confronto direto com os espaços da comunidade com a qual trabalhavam. Desta forma, das sete professoras, quatro apresentaram, de forma declarada, opiniões generalizadas e muitas vezes restritivas sobre o local onde trabalhavam, recorrendo a caracterizações, como: local de invasão, local de violência e local carente, como o fez a Professora C:

A comunidade não é participativa, que vem pra ajudar a escola, vem pra reter da escola. A escola tem que dar tudo, tem que dar o bolsa família, tem que dar material pro aluno, a escola tem que oferecer uniforme, a escola tem que oferecer contra-turno, a escola tem que oferecer tudo pra eles e a escola não tem muito retorno de pais que atuam, que ajudam.

Outras vezes faziam um “julgamento” ou uma interpretação complicada do que a comunidade precisava ou desejava fazer, como observa-se na declaração da Professora F: “E isso é real, mais de 50% da minha turma é em função desse bolsa família. (...) A escola ofereceu vários cursos, manicure, de artesanato e mesmo assim não tinha ninguém interessado em aprender.” Não se pode deixar de ver nesses discursos certa semelhança com as discussões travadas por Elias e Scotson (2000), uma relação de superioridade das professoras que lembra bem um dos comportamentos que norteiam a relação entre *estabelecidos* e *outsiders*: “um grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características ruins de sua porção pior – de sua minoria anômica.” (p. 22).

No entanto observamos uma porcentagem, ainda que menor, de descrições que se referem à comunidade como sendo participativa e atuante nas coisas do bairro e da escola. As mesmas professoras B e D tenderam a ter uma visão diferente da tão já estabelecida “comunidade carente”, reforçando seus aspectos positivos, considerando as questões cotidianas para sua análise e trazendo uma imagem mais realista da comunidade em questão, sem estigmatizá-la. Uma professora em um determinado momento se emociona ao expressar como é a comunidade em que atua:

Eu acho assim são pessoas assim, com um desejo assim de vencer muito grande, a maioria. Assim, com dificuldades, trabalhadores, a comunidade em si é uma comunidade de trabalhadores (...) Ah! Eu amo esse povo aqui.” (Professora D).

Tais caracterizações, na medida em que se distanciaram dos chavões “comunidade carente” e “violenta”, parecem dissonantes, na contramão do que comumente se fala sobre a periferia. No entanto, este tipo de discurso não se propaga facilmente, pois, segundo Elias e Scotson (2000), os grupos *outsiders* não contam com a mesma coesão existente nos grupos estabelecidos e isso os enfraquece e os incapacita de alterar os discursos estabelecidos. Assim, a minoria das entrevistadas que propagava um discurso mais próximo da visão *outsider* tinha de enfrentar discursos que promoviam a imagem de Curitiba como uma cidade perfeita quanto -na mesma proporção- de apontar a periferia como sendo sinônimo de “imperfeição”.

Para justificar e reforçar a cidade ideal, a periferia era vista como algo que não pertencia à cidade. As professoras que apresentaram uma leitura mais próxima da divulgada pelos grupos estabelecidos da cidade, demonstram um “es-

tado de superioridade” e um discurso coeso, que desvalorizava e menosprezava a comunidade em que atuavam, utilizando termos que assinalavam muitos moradores como: “favelados”, “invasores”, “carrinheiros”, “traficantes”, entre outros. Sobre isso é bom lembrar que “com frequência, os próprios nomes dos grupos que estão numa posição de *outsider*, trazem em si, até mesmo para os ouvidos de seus membros, implicações de inferioridade e desonra” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27)

Quando indagadas sobre como seus alunos vivenciavam a cidade, como se socializavam no bairro e se eles questionavam as possibilidades e limites destas experiências, as professoras justificaram a pouca análise que as crianças faziam a esse respeito, por serem: “carentes”, “desestruturadas”, “desinteressadas”, “desmotivadas” e “apáticas”. Uma das professoras falou sobre os alunos que teve anos atrás:

Os meus não eram tão críticos assim. (...) Não, não questionavam. (...)... Crianças desinteressadas, desmotivadas, apáticas a tudo (...), então pra eles era não fazer, era ficar mesmo sem fazer nada. (Professora E)

Essas professoras frequentemente recorreram a argumentos preconceituosos, conferindo aos próprios alunos a culpa pelo não questionamento e pela falta de crítica, a incapacidade de observar as diferenças existentes entre a Curitiba propagandeada e a Curitiba real, vivenciada por eles na comunidade. Para isso, muitas das Professoras utilizam expressões, como: “elas não têm esse cunho questionador” (Professora F).

Ainda sobre a comunidade, observa-se um tom saudosista na fala de algumas professoras que remetem tudo de bom, a uma Curitiba antiga e não populosa e uma Curitiba ruim e populosa, a partir de mais uma onda migratória na década de 1990:

pra mim foi uma decepção muito grande, porque tamanha propaganda que foi feita e atraiu tanta coisa ruim pra cá. A gente observou assim que depois que Curitiba teve toda essa mídia as coisas começaram a acontecer... Eu acho que atraiu muitas pessoas de fora, chamou muita atenção pra cidade... Não que a gente não acompanhe a evolução das coisas, mas aquela Curitiba que se tinha antigamente, tranquila... Olha tinha... ah, eu acredito assim que... os alemães, italianos, eu acho também os portugueses... Eu acho assim a população de Curitiba hoje é muito mist... é diferente, como eu posso te dizer... Muita gente de fora, muitas invasões... (Professora G)

Percebe-se neste comentário e ao longo da entrevista que para esta professora a Curitiba ou os curitibanos “verdadeiros” são os imigrantes europeus e seus descendentes que garantiam à cidade uma tranquilidade que é abalada com a chegada de “pessoas de fora”. Neste sentido e lembrando de Elias e Scotson (2000), o grupo estabelecido tende a proteger a sua identidade grupal e afirmar sua superioridade e para isso reforça as características “ruins” do grupo *outsider* e destaca as suas tradições enquanto grupo estabelecido. Os autores apontam que numa nova onda de imigrantes/migrantes, os recém-chegados não são incluídos na identidade-nós, ou seja, na identidade grupal, e os estabelecidos os percebem como um grupo na terceira pessoa: “eles”. Esta posição de estabelecido fica claro no comentário abaixo:

daí houve essa invasão dos sem casa, sem teto, sem terra, e foi trazido então famílias de ocupação, tipo invasores de ocupação e foram trazidos pra morar aqui e eram de favela. Então a comunidade foi formada assim, então eles não tem... a criminalidade é bastante frequente, os adolescentes não tem limites, muito levado a drogas, eles não têm aquela formação, não tem aquela... muita mãe solteira, não é uma comunidade que é família: pai, mães e filhos... Na minha época, que eu tinha 3ª e 4ª, eram crianças desinteressadas, desmotivadas, apáticas a tudo... A escola tem que dar tudo pra eles, mas eles não tem que dar nada pra escola, eles não devolvem nada pra escola, nem na questão da aprendizagem eles têm questão de devolver. (Professora E)

Já com relação à pergunta “Como você trabalha atualmente o conteúdo Curitiba?” uma das professoras afirmou que disponibilizava imagens que ela mesma copiava da internet (de ícones da cidade, como parques, bosques, museus etc). Mas, quando questionada sobre a forma com que as crianças liam este material, se elas se identificavam com as imagens, se percebiam diferenças ou mesmo contradições entre a Curitiba apresentada nas imagens e a Curitiba observada por eles no seu dia-a-dia, a Professora F respondeu: “Não eles não conseguem fazer essa relação, de que há diferença de onde eles moram e do ideal (...)! Eles não...”. Ou ainda outra professora: “não sei se é pelo fato deles ainda serem pequenos e desde bebês já estarem dentro de uma creche, dentro de uma escola integral, que é o nosso caso (...), então acho que pelo fato que eles passam nove horas aqui, a maior parte aqui do que lá na sua casa, então...”. Neste sentido, uma vez que “a expressão do professor move-se em uma contradição, que indica o seu significado pedagógico, tanto para marginalizar como para fortalecer os alunos” (GIROUX, 1987, p.99), é possível se perguntar que formação é esta que as professoras esta-

vam praticando, uma vez que supunham que uma análise mais densa e analítica da realidade deveria partir dos próprios alunos (e com isso, das famílias).

Quando foi perguntado, qual a opinião das professoras sobre a cidade de Curitiba, percebeu-se diferenças em muitas das respostas. Quando falavam da comunidade, a maioria utilizou argumentos pejorativos, julgamentos austeros e generalizadores de sorte a inferiorizar o local onde trabalhavam, porém, ao se referirem à cidade, descreveram-na como uma Curitiba perfeita (bonita, ecológica, boa de se viver, maravilhosa). A cidade por elas descrita era a da propaganda (pontos turísticos, mídia, referência a espaços centrais etc) ou, no máximo, àquela vivida por elas, em bairros afastados do local de trabalho, como por exemplo: “Curitiba é uma cidade ótima... Tem um clima maravilhoso... Tem pessoas boas, são mais reservadas, mas são pessoas boas (...). Tem bastante teatro, museu. Acho que é uma cidade que tem várias opções, músicas, têm muitos parques, você faz várias coisas” (Professora F).

Sobre a questão ambiental é necessário ressaltar que quase todas as entrevistadas ligavam os grandes pontos positivos da cidade a tal questão. Seria Curitiba, verdadeiramente uma “capital ecológica” como insistentemente a mídia veio pregando nas últimas décadas. Das sete professoras, apenas duas problematizam a questão ambiental, apontando os conflitos existentes entre a “Capital Ecológica” e a Curitiba real, aproximando-se de uma visão mais *outsider*. Para ela:

Essa questão ambiental, por que aqui mesmo, vai, vai andar por esse bairro todo aqui, aqui é uma selva de pedras na verdade. Não é essa, essa questão (...). Você vai aqui em baixo, aqui tem um parque do sementeiro, chamado parque do sementeiro (...) mas não tem árvore. (...). (Professora D)

E sobre seus alunos, esclarece:

Olha, eu percebo assim que hoje em dia os nossos alunos.. eles já tem um conhecimento melhor de Curitiba, eles... acho justamente por que a gente vem trabalhando desde lá no “prezinho”, né? Essa visão de Curitiba eles já tem uma visão mais ampla da cidade de Curitiba, né? Eles conhecem esse lado maravilhosos da Curitiba maravilhosa, da Curitiba bem organizada, é do centro de Curitiba, os parques tudo, mas eles também, eles já sabem fazer esse paralelo, entre a realidade que tá lá e a realidade que está aqui onde eles vivem, né? Então eles têm assim acho que uma visão mais global das coisas né da cidade de Curitiba, eu percebo isso, né?

Sobre a vivência das crianças na cidade e no bairro, muitas das professoras demonstraram um distanciamento da realidade das crianças e de como estas vivenciavam estes espaços. A fala da Professora F até começa por afirmar o porquê de seus alunos não utilizarem os espaços centrais de Curitiba o que demonstraria conhecimento de suas realidades, mas, depois, isso parece cair por terra quando, com um tom superior, diz quais deveriam ser os usos corretos, culturais da cidade pelas famílias:

Acho que uma das coisas é a questão de que o bairro tem o comércio; tem o mercado... (...); tem pai que não tem carro, né? É difícil andar de ônibus com três, quatro filhos... que já encarece... Tem pai que trabalha de noite e o filho fica sozinho..." (Professora F).

Mas, complementa:

(...) podiam ir ao teatro, biblioteca pública; tem várias coisas públicas (tom forte) que eles poderiam usar do que de ficar só aqui. Invés de ir no shopping gastar com Mac Donald's podiam ir lá conhecer o Oscar Niemeyer; oferecer outro tipo de coisa... (...) Preferem gastar no cinema, vendo um filme da Disney, do que no museu. (Professora F).

No entanto outros poucos professores também afirmam este problema da falta de possibilidade de mobilidade ainda que demonstrando conhecer mais profundamente a comunidade com a qual trabalham, como é o caso da Professora D:

Ai! Nossa... eu acho assim que a comunidade praticamente em si, a Curitiba, pra nossa comunidade, pra maioria da nossa comunidade é isso aqui. Por que a cidade de Curitiba é...são poucos os que têm acesso mesmo aos parques, porque a gente discute muito isso aqui, trabalhando tanto aqui dentro da escola, quanto fora. É são poucos os que conhecem os parques de Curitiba, que vão ao shopping, essa cidade de Curitiba em si. A comunidade aqui não... Curitiba não é pra todos. (Professora D)

Ou ainda as considerações da Professora B, que expõe sua afirmação a partir da vivência em mais de uma comunidade:

Olha, meus alunos não... Os meus alunos não [bem enfática]. Eles não utilizam isso, eles não conhecem a cidade, eles não têm acesso a esse tipo de... a essa Curitiba. Eles não têm acesso, eles vivem num mundo bem restrito mesmo e esse mundo é o que eles acreditam ser verdadeiro e único... eles não têm acesso a isso (...) Então assim, na escola da manhã é a favela daí tem o posto de saúde, a favela e a escola e

tem um campo de futebol de areia. O que eles usam ali é o campinho de areia. (...) Na escola da tarde alguns têm mais do que outros, então ali já conhecem o shopping, não pergunte de cinema e museu, mas shopping eles conhecem, até frequentam, mais os populares, tem um ali perto do terminal do Boqueirão que é o que eles falam bastante e o Cidade que é na Vila Hauer. Na comunidade em si tem a praça que é o point ali e só, não tem nada de diferente, nada da Curitiba da TV, não tem.

Outro detalhe importante na transcrição das entrevistas, foi observar que os suspiros, pausas e risos, tom de voz mais elevado ou menos elevado, queriam dizer mais do que simples interrupções. Cada entrevistada apresentou em sua maneira de falar uma característica vocal peculiar, demonstrando intenções que não apareciam de forma explícita no discurso, ao contrário, mostravam-se na esfera da subjetividade, como um subtexto. Neste sentido, Stanislavski explicava, “o subtexto é um instrumento psicológico que informa sobre o estado interior”, sendo, portanto, “o traço psicanalítico ou psicológico a ser desvendado.” (in PAVIS, 2007, p. 368)

Um destes subtextos é o riso. Nas entrevistas, foram observados dois tipos de riso, registrados aqui entre parênteses. O primeiro, apresenta um riso conformado, quase concordante com a situação. Este tipo de riso é característico por ser sutil e normalmente recorrente nas frases curtas, ou no término de algumas palavras, como no exemplo a seguir, quando se perguntou sobre questões raciais em Curitiba:

Ah! (com predominância de ar) A exclusão social básica, né? (fala com uma risada um pouco conformada)... Até pela própria colonização... (...) Só vê os brancos de olho azuis e a questão do negro... (tom muito mais baixo no final da frase, com uma risadinha)... [complementa dizendo:] Onde estava o negro na época da colonização? Boa pergunta! (risos)... Trabalhando na casa dos brancos. (Professora F).

Segundo Icle (in PAVIS, 2007) pode-se pensar no riso como “intimamente ligado ao cômico”, entretanto essa condição não é exclusiva, o cômico é capaz de suscitar outras relações, como por exemplo, estados que surgem do ridículo, como o *nonsense*. Já o riso da Professora D, quando falava do jornal *Curitibinha*, é um tipo diferente, é um riso sarcástico, crítico:

*Entrevistadora:* O Jornal *Curitibinha* apresentava que tipo de criança? Se o seu aluno fosse aprender a ser o Curitibano igual ao Curitibinha, ele seria que tipo de criança?

*Entrevistada:* Eu acho que esse curitibano que... (ela ri muito nesse momento, gargalhadas). Desculpa.

*Entrevistadora:* Não, fica tranqüila.

*Entrevistada:* Mas eu acho que é justamente esse curitibano que é muito individualista sabe (...) E a minha visão do curitibano é essa visão assim, de uma pessoa muito individualista...

No trecho acima fica evidente a característica de um riso acidental em tom de crítica, na medida em que a entrevistada interrompe a fala ao se lembrar da qualidade sugerida por ela aos curitibanos. Para ela esse “curitibano” soa como algo ridículo, inexistente. Icle (2006) em seus estudos antropológicos caracteriza o cômico como uma natureza de valor, assim como o belo e o ridículo, que segundo ele é empregado pelo ser humano de acordo com as relações mentais que este estabelece. Para ele, o riso não pode ser considerado com algo natural, mas sim, como uma significação construída pelo homem.

Nas entrevistas a voz também denunciou, algumas vezes, determinados incômodos e o preconceito, expressos pelos silêncios ou baixo tom de voz, características que podem ser vistas, por exemplo, na fala da Professora E: “É. Todas as escolas da prefeitura estão na periferia, a maioria, [baixa o tom de voz] tem criança pobre, de baixa renda [pausa] e às vezes essa criança conhecia o parque pelo jornalzinho, pelo livro”. A ação de baixar o tom de voz muitas vezes é irracional, algo incontrolável que demonstra nesse caso o incômodo ao falar sobre a periferia. Segundo Pavis (2007) as recorrentes pausas ou longos momentos de silêncio muitas vezes podem ser correspondentes àquilo que se recusa a revelar, ou ainda, pode receber o adjetivo de “silêncio falante”. Tais pausas, silêncios e também baixo tom de voz é recorrente nas entrevistas quando se fala de questões sociais, raciais, ou mesmo ao abordar o tema “preconceito” em sala de aula.

A Professora A, ao responder uma das questões abordadas na entrevista, expõe o seguinte: “é apesar de sabermos [abaixo bruscamente o tom de voz] que tem, que existe preconceito, existe isso e aquilo, mas que [volta o tom de voz inicial] a gente convive bem com as diferenças.” Se de fato essa convivência é boa, por que o tom de voz baixo ao dizer a palavra preconceito? Nesse caso o próprio tom de voz demonstra uma questão que para ela não está totalmente resolvida.

Outro aspecto do silêncio é apontado por Kroetz (in PAVIS, 2007, p.360) que diz que muitas vezes o “silêncio é preenchido por uma fala fútil (...) deixando sempre entrever as razões sociológicas da alienação”. Verifica-se esse preenchimento de informações pouco objetivas na exposição feita pela Professora F que, ao comentar sobre como desenvolveu um projeto sobre questões raciais e preconceito, justifica o trabalho com a seguinte frase (as reticências na transcrição representam as pausas que variam de curta a média): “Trabalhar as diferenças mesmo... As músicas... /... Como que era lá... Como que é aqui... O que tem de influência.../... Aprofundar mais, assim... Como que o Brasil foi descoberto, como que eles vieram...”. E, no intuito de esclarecer se existia o preconceito em sala de aula e como ela lidava com isso, explicou:

Tinha, tinha... Porque até na minha sala, assim, era bem difícil. Tinha um aluno bem negro e ele... Os meninos (inaudível)... De brincar com ele... Até uma vez tive que conversar sério com um aluno porque ele ficava o tempo todo, sabe, satirizando e eu tinha que chegar, assim, falar assim pra ele: É questão de crime, dá cadeia! Falar de leis porque tava complicado.

Nesse último comentário da Professora F, verifica-se que a mesma ao se referir ao aluno negro não o faz de maneira preconceituosa, ao contrário demonstrou interesse na tentativa resolver um conflito em sala de aula. No entanto, ao expor esse conhecimento sobre crime, a professora justifica que o ato de racismo “dá cadeia”, legitimando um tipo de relação social em sala de aula, que pode ser compreendida pelos alunos, como uma verdade hierarquizada (aprender a ter respeito somente para não ser preso) e não discutida de fato. No entanto no comentário anterior da Professora F ao mencionar a etnia africana, sua voz aparece rodeada de silêncios, indicando certo cuidado para expressar-se, pois se observa que o assunto não é por ela dominado ou, ao menos, que há algum incômodo ao tratar do assunto.

## Considerações Finais

De início, é preciso dizer que, de tudo o que foi analisado e percebido em campo de pesquisa, não se pode afirmar que determinadas professoras são *estabelecidas* ou são *outsiders*, mas, com base nos estudos de Elias, pode-se dizer que, em suas práticas, constatou-se indícios que as aproximam das ideias e práticas de um ou de outro grupo.

Com relação às práticas curriculares da década de 1990, acreditava-se, como hipótese de pesquisa, que as professoras no período estudado teriam assumido uma postura mais de *outsider*, problematizando o material com os alunos, questionando os objetivos da coleção e do jornal, ampliando os conteúdos trabalhados no material enriquecendo-os com outras fontes e discussões, porém, para a surpresa das pesquisadoras poucas leituras divergentes foram identificadas. Na medida em que o caminho da pesquisa foi sendo percorrido, percebeu-se que a maioria das professoras não tecia críticas ao conteúdo do material e em alguns casos não percebia nenhuma intencionalidade, sendo que muitas, pareciam nunca ter pensado sobre o assunto. As análises mais críticas que algumas delas fizeram, vale lembrar, aconteceram depois de diversas questões formuladas pelas entrevistadoras no sentido de colocá-las a pensar no currículo como um terreno de luta, de poder, de seleção.

Pode-se afirmar, portanto, que na medida em que a maioria das professoras assumiu esta postura neutra ou reforçadora de um discurso idealizado, estas aproximaram-se de uma posição *estabelecida*, pois estas, além de concordarem com uma visão única e legitimada de cidade, também percebiam suas comunidades como “os outros”, “os de fora”, uma ameaça aos padrões e normas do grupo estabelecido. Neste sentido, vale trazer mais uma vez Elias (2000, p.27) que afirma que: “repetidamente, constata-se que os *outsiders* são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” e que “o contato com membros dos grupos *outsiders* contamina” (p. 29). Repetidamente durante as entrevistas as professoras se referem à comunidade como “eles”, aqueles que “vieram de fora”, “da favela”, “os carentes”, os sujeitos (como na história do doce de abóbora da epígrafe).

Para Bourdieu (2000, pg.14) o discurso produzido por determinado campo, ou determinados campos em conjunto é constituído de poder simbólico, na medida em que impõe sistemas de classificações políticos sob a aparência legítima de taxinomias filosóficas, religiosas, jurídicas etc. Quando o discurso atinge as pessoas tende a ser ignorado como arbitrário, é reconhecido, pelo contrário, como legítimo. Para o autor “O que faz o poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2000, p15). Caso se considere as “verdades”

ditas com autoridade por estes materiais curriculares analisados, percebe-se o quanto de poder simbólico eles encerram.

A força deste poder parece ser tão grande que tende a paralisar as professoras, fazendo com que não consigam perceber o quanto os ideais de grupos *estabelecidos* eram impostos por meio destes materiais e o quanto as seleções de conteúdo eram arbitrárias. E, justamente por não perceberem que eram opções, tomaram-nas como verdade, e as legitimaram e praticaram em sala de aula. Reconhecer esta imposição arbitrária é o primeiro passo para mobilizar a resistência e a luta contra compreensões legitimadas. Para Giroux (1987) o poder se altera nas práticas de sala de aula e o discurso não é aceito facilmente, sempre há luta e resistência, sob a ótica de uma pedagogia radical. Neste sentido o autor destaca que:

Os educadores radicais precisam fazer mais do que identificar a linguagem e os valores das ideologias corporativas que se manifestam no currículo escolar: eles precisam analisar e transformar os processos por meio dos quais tais valores e linguagens são gerados e disseminados (GIROUX, 1987, p. 89)

As Professoras B e a D ao apontarem os limites do material, ao perceberem uma outra cidade distante da idealizada, aproximaram-se muito dos grupos *outsiders* e essa postura carrega uma grande possibilidade de transformação. Só porque o discurso legitimado tem força para se manter arbitrariamente não significa que não há possibilidade de resistência e a postura destas professoras mostra isso.

Verificamos, portanto, que das sete professoras, cinco utilizam um discurso, uma linguagem generalizadora, restritiva e unilateral sobre a comunidade em que atuavam. Os resultados alcançados na pesquisa revelaram que os professores conheciam pouco a comunidade com a qual trabalhavam e que a relação entre a escola e a comunidade é permeada de preconceitos implícitos, expostos nas entrelinhas das respostas, nos jargões e nas omissões, nos silêncios, nas pausas, respirações e risos.

Ficou claro que a maioria das professoras entrevistadas tendeu a compartilhar e reforçar o discurso estabelecido de cidade e, não só concordavam, mas também, divulgavam o projeto da cidade em andamento naquele período investigado. Poucas professoras ofereceram a seus alunos outras possíveis leituras sobre o espaço em que viviam, mas estas “professoras-*outsiders*”, praticantes

de currículos *outsiders*, nos acalentam com o sonho de que as formas de socialização das crianças na cidade e nos bairros e a relação entre tais espaços e o escolar, possam ser cada vez mais dignas e justas. Neste sentido, novas pesquisas devem ser feitas, inclusive, ampliando o número de entrevistados para verificar se estes dados se confirmam.

---

**RESUMO:** Em pesquisa realizada entre os anos de 2004-2008 estudou-se a relação entre cidade-escola-currículo a partir da análise do currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba da década de 1990 e início do século XXI. Verificou-se que o currículo oficial ajudou a reforçar o projeto *estabelecido* de cidade não incorporando demandas de grupos *outsiders* (Elias). Esta pesquisa teve continuidade entre 2009-2010, desta vez aproximando-se do currículo em ação, investigando como sete professores da rede ensinaram sobre Curitiba a seus alunos, tanto na década de 1990 como no período da realização da pesquisa. Investigou-se ainda como compreendiam a socialização dos alunos nos bairros e na cidade. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, e os dados foram analisados a partir de Elias, Giroux e Apple. Os dados demonstraram que a maioria dos entrevistados não problematizava em sala de aula questões sociais e raciais e não discutia contradições entre a cidade vivenciada por seus alunos (a maioria moradores das periferias) e a cidade idealizada, modelo, divulgada pela mídia. Ao se referirem à comunidade em que trabalhavam vários entrevistados utilizaram termos preconceituosos colocando-se em uma postura *estabelecida* e distanciada da comunidade que aparece como *outsiders* nesta relação.

**Palavras-chave:** cidade. bairros. política curricular. Elias. preconceito racial e social

**ABSTRACT:** This research led in the period of 2004-2008 studied the relationship between city-school-curriculum based on the analysis of the official curriculum in Curitiba's school system in the nineties and at the beginning of the twenty-first century. It was observed that the official curriculum partially reinforced the *established* project of city that did not consider *outsider* groups' demands (Elias). This study continued between 2009-2010, but at this time it came close to the curriculum in action and it investigated how seven teachers inserted in the city's school system taught their students contents about Curitiba both in the nineties and while the research was being led. It was also investigated how these teachers comprehended the students' socialization process both in the neighborhoods and in the whole city. It was a qualitative research, with semi-structured interviews and the collected data were analyzed based on Elias, Giroux and Apple. The data demonstrated that most of the interviewed teachers neither problematized social and racial issues in class nor discussed contradictions between the part of the city that students experienced (most of them living in the suburbs) and the conceived city spread by the media. When referring to the community they worked with, several teachers used some terms that carried prejudice, what puts them in an *established* distant stance towards the community that can be described as an *outsider*.

**Keywords:** city. neighborhoods. curricular policies. Elias. racial and social prejudice

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- \_\_\_\_\_. Consumindo o outro: Branquidade, educação e batatas-fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século**. São Paulo: Cortez 2002.
- BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2000, 322 p.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. **Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- HOBSBAWM, Eric RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997, 316 p.
- ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 1999, n. 13, p. 7-16, nov.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1989, v. 2, n. 3, p. 3-15.
- SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014

APROVADO EM NOVEMBRO DE 2014