

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CECÍLIA MARTINS DO NASCIMENTO GIOVANELLA

O MULTICULTURALISMO: A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE

CURITIBA

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CECÍLIA MARTINS DO NASCIMENTO GIOVANELLA

O MULTICULTURALISMO: A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

CURITIBA

2009

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Carlos Cesar Giovanella, pelos 29 anos de convivência que me ensinaram a ver que o verdadeiro amor é propiciar espaço para que o outro cresça e ficar feliz com cada vitória. Pelo amor, carinho, dedicação e cuidados permanentes sem os quais não conseguiria chegar até aqui.

Ao meu filho Rodrigo Giovanella, que durante este percurso terminou seu Mestrado e iniciou o Doutorado em Engenharia Florestal, pela companhia nas infindáveis noites de estudo e pesquisa, bem como as discussões e reflexões que me ajudaram muito a clarear algumas idéias. Mas, principalmente pelo amor e dedicação.

Ao meu filho Ricardo Giovanella, pelos momentos de conversa, piadas para me animar, responsabilidade e autonomia diante dos estudos e pelo seu amor e carinho.

Ao meu filho Rafael Giovanella, pela extrema sensibilidade, responsabilidade e pelo seu amor e seu sorriso constante e a contribuição em realizar a conversão das gravações que foi um trabalho árduo. Também por ter me auxiliado a ressignificar meus conhecimentos.

À minha mãe Laura Lourdes Martins, pela presença constante e pela alegria em cada conquista.

À minha futura nora Jamila Wawzyniak, noiva do Rodrigo, que já a tenho como uma filha, pelos cuidados com a minha saúde, auxílio nas minhas ausências e pelas demonstrações de afeto.

À minha amiga Thalita Folmann da Silva, porque a vida nos coloca anjos que vêm para nos ajudar nos momentos difíceis. Quando saí do hospital, pela terceira vez, pensei em desistir, porém a sua insistência em me ajudar influenciou a minha decisão em continuar.

À irmã e sobrinha que a vida me presenteou: Josemeri Parolin e Carolina Beraldi Blitzkow, pelas intermináveis horas de diálogo e desabafo e pela presença constante. Já fazem parte da minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo discernimento, força e coragem para não desistir diante das adversidades durante o percurso que ora se finda.

Ao meu professor orientador Dr. Ricardo Tescarolo, não apenas por clarear pressupostos, pelas discussões e reflexões, mas, sobretudo, pela sua sensibilidade e apoio nos momentos difíceis.

À professora Dr^a Evelise Maria Labatut Portilho, coordenadora do GAE (Grupo de Projeto e Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento) e GEA (Grupo de Estudo Aprendizagem e Conhecimento), por permitir que eu me tornasse integrante destas equipes que me proporcionaram crescimento enquanto pesquisadora e profissional.

Aos meus colegas integrantes do GAE e GEA, pelas trocas de experiências e saberes.

À minha coordenadora do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora do Rosário e querida amiga, Dilma Arruda Queiroz, pelo apoio, incentivo e compreensão durante este processo.

À Sidinalva Wawzyniak, que se tornou parte da família, pelos gestos de carinho, amizade e presença em todos os momentos.

Aos meus companheiros de trabalho do Colégio Nossa Senhora do Rosário, representados pelos amigos Abel Ribeiro dos Santos, Adriana Salturi, Antonia Santos, Bárbara Guimarães, Maria Helena Rodrigues, Márcia Cristina de Souza e Maria Beatriz Caldas Dantas, pelas horas de conversas e convivência.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Tuiuti do Paraná, em especial Maria Marlene C. Pasqualotto e Marilda Iwaya, coordenadoras do Estágio Supervisionado de Pedagogia e História, pelas palavras de incentivo.

À minha irmã e meu cunhado: Ivana Martins do Nascimento dos Reis e Rogério dos Reis; meus sobrinhos Yan e Kyara, pelo amor e carinho recebidos.

Ao meu irmão Marcelo Martins do Nascimento e minha cunhada Alexandra Moura Resende do Nascimento e meus sobrinhos Kainã, Kauê e Klara, pela dedicação e amor que me deram.

À Instituição que abriu as portas para que eu pudesse realizar esta pesquisa e às professoras e alunos e alunas que participaram e muito colaboraram.

A todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram no decorrer deste curso.

No meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum.

Leonardo Boff

RESUMO

O presente trabalho se propõe a investigar a influência da visão multiculturalista na formação dos professores, manifestada em sua prática docente, e as consequências no processo de ensino e aprendizagem. O objeto de estudo selecionado foi uma escola pública de ensino fundamental do município de Curitiba. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, sendo utilizados, como procedimentos de investigação, entrevistas semi-estruturadas e a observação direta nas salas de aula. O estudo do contexto contemporâneo complexo e plural conduziu à hipótese, confirmada por fim, de que a escola é um espaço social onde emerge uma diversidade de valores, experiências, concepções, culturas, etnias, religiões e crenças que interagem e fazem do cotidiano escolar um rico, complexo e muitas vezes problemático sistema de relações humanas. Tal heterogeneidade confronta-se com uma estrutura pedagógica que apresenta como base um modelo de pessoa e sociedade inspirado por uma perspectiva monocultural extemporânea, gerando, com isso, entre outros importantes problemas, uma intervenção pedagógica excludente e, embora nem sempre conscientemente, discriminatória. O momento atual da história humana anuncia a necessidade de se discernir o arco-íris social que a humanidade representa, com todos os seus matizes, superando um daltonismo cultural que impede de perceber a alteridade e que compromete a escola em suas concepções, métodos e fins. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não consegue transformar a sua prática. A questão ligada ao multiculturalismo pode despertar, nesses educadores, uma postura crítica, possibilitando-lhes a desconstrução de mitificações e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Formação Docente; Invisibilidade Social; Processo Ensino e aprendizagem; sala de aula.

RESUMEN

El presente trabajo se propone investigar la influencia de la visión multicultural en la formación de los profesores, manifestada en su práctica docente y las consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objeto de estudio seleccionado fue una escuela pública de enseñanza elemental de la ciudad de Curitiba. Se adoptó el método cualitativo, siendo utilizados como procedimientos de investigación entrevistas semiestructuradas y la observación directa en las aulas. El estudio del contexto contemporáneo complejo y plural condujo a la hipótesis, confirmada por fin, de que una escuela es un espacio social donde emergen diversidad de valores, experiencias, concepciones, culturas, etnias, religiones y creencias que interactúan y hacen del día a día de la escuela un rico, complejo y muchas veces problemático sistema de relaciones humanas. Tal heterogeneidad se confronta con una estructura pedagógica que presenta como base un modelo de persona y sociedad inspirado por una perspectiva monocultural extemporánea, generando, entre otros importantes problemas, una intervención pedagógica excluyente y no siempre conscientemente discriminatoria. En el momento actual de la historia humana se anuncia la necesidad de discernir el arco iris social que la humanidad representa, con todos sus matices, superando un daltonismo cultural que impide percibir la alternancia y que compromete a la escuela en sus concepciones, métodos y fines. Gran parte de los educadores aún no reconoce la diversidad y la diferencia y no consiguen transformar esto en práctica. La cuestión ligada al multiculturalismo puede despertar en esos educadores una postura crítica, permitiéndoles derribar mitos y preconceptos históricamente vinculados a la cultura escolar.

Palabras clave: Multiculturalismo; Formación Docente; Invisibilidad Social; Educación y el aprender de proceso; Sala de clase.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração de livro didático 42

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Uso das categorias raciais no Brasil	65
Gráfico 2 – Com quem você mora?	66
Gráfico 3 – Quem ajuda você na lição de casa?	68
Gráfico 4 – Descreva uma aula que você gostou.....	69
Gráfico 5 – Descreva uma aula que você não gostou	72
Gráfico 6 – As alunas gostaram da aula	74
Gráfico 7 – Os alunos gostaram da aula	75
Gráfico 8 – As alunas não gostaram da aula	76
Gráfico 9 – Os alunos não gostaram da aula	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 APRESENTAÇÃO.....	12
1.2 HISTÓRIA DE VIDA: PROJETO QUE NASCEU DO CORAÇÃO.....	13
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.4 OBJETIVOS.....	20
1.4.1 Objetivo geral.....	20
1.4.2 Objetivos específicos.....	20
1.5 MÉTODOS E INSTRUMENTOS.....	20
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	22
2.1 CULTURA.....	22
2.2 MULTICULTURALISMO.....	26
2.3 MULTICULTURALISMO: CURRÍCULO E IDEOLOGIA.....	30
2.4 MULTICULTURALISMO E ESCOLA.....	37
2.5 AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES.....	48
2.6 MULTICULTURALISMO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	55
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	56
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	57
4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	60
4.1 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.....	60
4.1.1 Os alunos e alunas.....	60
4.1.2 As professoras.....	110
4.1.3 A observação em sala de aula.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	157
APÊNDICE 1 FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR.....	158
APÊNDICE 2 TERMO DE COMPROMISSO.....	159
APÊNDICE 3 PROFESSOR – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	160
APÊNDICE 4 ALUNO – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	165
ANEXOS.....	168

ANEXO 1 PRINCESA FIONA.....	169
ANEXO 2 PRINCESA FIONA OGRA.....	170
ANEXO 3 SHREK.....	171

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Vivemos em sociedades multiculturais que manifestam uma complexidade de relações de significados e em que se reconhece uma grande diversidade de grupos sociais, étnicos e culturais.

A escola reflete essa pluralidade social, pois está inextricavelmente inscrita no tecido social global, nela se manifestando a diversidade de valores, experiências, concepções, manifestações culturais, etnias, religiões, crenças, padrões estéticos e relações sociais que interagem e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e pessoas.

Essa heterogeneidade, que permeia e enriquece a instituição escolar, termina por se confrontar com uma estrutura pedagógica cuja referência é uma visão monocultural de sociedade, gerando, entre outros graves problemas, uma pedagogia discriminatória e excludente, embora nem sempre consciente disso.

É necessário hoje discernir o arco-íris social com todas as suas cores e deixar de lado o daltonismo cultural. Perceber o outro com todas as suas características é entender que cada cor tem a sua especificidade, bem como sua beleza. Metaforicamente, esse colorido deve ser visto e compreendido também na educação – em suas concepções, métodos, estratégias e planejamentos – pois cada pessoa é única, com seu jeito de ser e viver e com sua essência.

É dessa forma que o ***multiculturalismo (ou ‘pluralidade cultural’)***, referencial crítico desta reflexão, deve ser considerado: ***como a condição de coexistência de diferentes valores, experiências, etnias, religiões, crenças, padrões estéticos, concepções de mundo e de vida, manifestações culturais e relações sociais em um mesmo espaço, no caso em tela, a escola, onde localizamos o interesse deste trabalho, que é a formação docente refletida na prática dos professores na escola.***

1.2 HISTÓRIA DE VIDA: PROJETO QUE NASCEU DO CORAÇÃO

Em certo momento de sua vida escolar, o meu filho caçula começou a apresentar dificuldades. Como era uma criança sem problemas de comportamento e que não se destacava por seu desempenho, nunca foi percebido em sala de aula: era um ‘aluno invisível’. No entanto, passou a ser ‘visível’ quando começou a precisar desenvolver seu potencial em determinadas situações. Pensando em ajudar, não só meu filho, mas muitas crianças na mesma condição, fiz o curso de Pedagogia e comecei a lecionar.

Fui professora regente das séries iniciais do Ensino Fundamental e professora de Ensino Religioso da 5ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Atualmente, leciono em uma Universidade em Curitiba, nos cursos de História e Pedagogia e em uma tradicional instituição privada, no Ensino Médio. Participo também do grupo de estudos Aprendizagem e Conhecimento (GEA) e do Grupo de Projeto e Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento (GAE), ambos na PUCPR.

A experiência como professora e pedagoga fez emergir as seguintes perguntas: O modo como professores e professoras olham seus alunos e alunas influencia a relação pedagógica? Por que alguns alunos e algumas alunas são ‘invisíveis’ na sala de aula?

Segundo a análise de Estrela (1980), uma das dificuldades mais importantes referentes ao problema da ‘invisibilidade’ de alguns alunos e alunas se manifesta de modo especial nas circunstâncias em que se tem que agir, ou seja, a partir das quais terá que elaborar o projeto de intervenção, porque o professor muitas vezes “‘olha’ a classe, mas não a ‘vê’. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detectar fenômenos de ordem pedagógica” (ESTRELA, 1980, p. 126).

Os alunos e as alunas acabam por se tornar visíveis apenas quando apresentam uma piora importante em seu desempenho escolar ou quando se manifesta algum problema de conduta. Nesses casos, muitas vezes acabam sendo segregados de diversas maneiras: formam-se grupos para os lentos ou atrasados e classes especiais com o intuito de prestar atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento (COLL, 2004).

A esse respeito, Forquin (1993, p. 97) diz que “a divisão dos alunos em grupos de níveis hierarquizados desfavorece os de origem popular, que a existência de turmas escolares diferenciadas é um fator de divisão social”. A representação¹ que o docente tem sobre seu aluno é muito forte. No dia-a-dia, percebe-se claramente que o aluno que precisa de um acompanhamento intensivo em sala de aula passa a ser discriminado.

Conforme Keddie, (*apud* FORQUIN, 1993, p. 97), “um traço característico do ponto de vista do professor em ação seria sua incapacidade de escapar ao efeito de rotulação provocada pela prática institucional do agrupamento dos alunos por níveis de desempenho”. De acordo com Forquin, os professores criam para si uma visão estereotipada dessas turmas, distinguidas nas categorias de “fortes”, “médias” ou “fracas”, e visualizam um perfil de aluno adaptado a cada uma delas. Também, verificou-se por meio da pesquisa de Keddie, no que diz respeito aos comportamentos pedagógicos dos professores ou por meio das entrevistas, “a existência de atitudes fortemente ‘defensivas’ em relação aos alunos dos grupos conhecidos como ‘fracos’, cuja indocilidade é percebida como uma ameaça que se deve neutralizar sem cessar (FORQUIN, 1993, p. 97).

É necessário um redimensionamento do valor das interações sociais entre alunos e professores; pois cabe ao professor não somente permitir que elas aconteçam, como também deve promovê-las no cotidiano da sala de aula.

Aquino (1998) ressalta a esse respeito que as diferentes características dos grupos humanos são extremamente importantes para as interações na sala de aula. A diversidade de ritmos de aprendizagem e de comportamentos, de experiências, de história de vida pessoal, de contexto familiar, de crenças e valores e níveis de conhecimento, tanto do aluno e aluna como do professor e professora, destacam, no cotidiano escolar, a troca de repertórios, visões de mundo, confrontos e ajuda mútua, o que favorece a ampliação das habilidades e capacidades individuais, constituindo-se, pois, em oportunidade, e não um problema.

¹ Dentro desse contexto, pode-se afirmar que “representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos [...] atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos” (COSTA *et alii*, 2005, p. 42 e 43).

Perrenoud (2000, p. 9) relata que a "indiferença às diferenças" acaba gerando a desigualdade na aprendizagem. Em cada classe, existe uma parcela significativa de "diferenciação selvagem" (idem, p. 26), da qual os professores têm uma vaga consciência e não dominam, pois ela "nasce da pressão da situação, da urgência, das solicitações, das personalidades e das culturas em jogo, do fato de que, em nenhuma interação social, pode-se tratar os interlocutores exatamente da mesma maneira" (idem, p. 26).

Durante muito tempo, a explicação para o fracasso escolar se limitava ao aluno ou à sua família. De uma forma progressiva, buscou-se explicar pelas aptidões ou pelos dons e pelo meio cultural, reconhecendo que "os recursos que o aluno mobiliza na escola não são a expressão de um patrimônio genético, mas dizem respeito tanto a uma forma de herança cultural quanto ao meio familiar durante os estudos" (PERRENOUD, 2000, p. 23).

É necessário considerar que os indivíduos que freqüentam a escola já levam sua visão de mundo, constituídas antes de seu ingresso na escola, formada sob influências culturais diversas. Por esta razão, é preciso levar em conta a chamada 'família pensada', aquela idealizada, e a 'família vivida', que é a família real, como modelos nos quais diferentes conjuntos de regras definem o espaço próprio de seus atores. Dessa forma, constituem ao mesmo tempo uma contribuição esclarecedora do processo diferente de socialização que é vivido por crianças de famílias diferentes. Nesse aspecto, fica evidente que os educadores familiares, advindos de famílias distintas, são agentes transmissores de valores diferentes aos seus educandos, pois agregam visões de mundo diferentes. Também desenvolvem pré-conhecimentos e motivações diferentes para a aprendizagem escolar das crianças. Esses pré-conhecimentos e motivações não devem ser desconsiderados pelos educadores da escola, seja para incorporá-los na condução de sua prática, reforçando-os, seja para compreender sua especificidade diversa, respeitando-os (idem, p. 25).

Com Bransford, (2007), entende-se que o conhecimento prévio não é apenas o aprendizado individual que os alunos trazem para a sala de aula, tampouco os estágios de desenvolvimento orgânico pelos quais passaram, mas o conjunto de suas experiências vitais, pois "o conhecimento prévio inclui o tipo de conhecimento que os aprendizes adquirem em virtude dos seus papéis sociais, como aqueles ligados à raça, classe, gênero e afiliações culturais e étnicas" (BRANSFORD, 2007,

p. 101 e 102). Esse conhecimento cultural tanto pode servir de apoio como de conflito no processo de aprendizagem.

Ao longo da escolaridade, as visões de mundo dos educandos vão sendo confrontadas pela cultura sistematizada que faz parte do currículo escolar. Atualmente, está explicitado nos estudos de vários campos do conhecimento pedagógico que são diversos os graus de convergência, divergência e oposição entre a cultura representada pela escola e as culturas que definem os esquemas referenciais de mundo de seus alunos.

Porém, essa condição estrutural da instituição escolar nem sempre preocupa os educadores ou neles desperta condutas capazes de enfrentá-las com consciência e competência. Por essa razão, a formação docente necessita levar em consideração “os aspectos e requisitos diversos, de naturezas diferentes, que vêm constituindo o universo da instituição escolar e o universo cultural da clientela escolar que está freqüentando” (SERBINO e GRANDE, 1995, p. 9).

Os estudiosos da pedagogia reconhecem que os alunos são diferentes e o ensino deve levar em conta a diversidade. É preciso afirmar a diferença. A atenção do professor deve deslocar-se dos conteúdos programáticos para a natureza dos grupos de alunos. Essa tomada de consciência é feita em nome da eficácia do processo ensino e aprendizagem.

O aluno, por sua vez, não chega às salas de aula como um espaço vazio de idéias, emoções e interpretações. Ao contrário, traz incorporado em sua vivência um conjunto de figurações de mundo, constituídas por traços cognitivos, nos quais concentra emoções.

Os mecanismos que reforçam as desigualdades socioculturais nos sistemas educacionais acabam por se traduzir em discriminações e produzem o fracasso escolar. Exemplo disso são as escolas que recebem os alunos mais pobres, sempre em condições “mais precárias, pessoal menos experiente e menos qualificado, oferecendo ensino de baixa qualidade” (ANDRE et al, 2004, p. 18). Essa situação exige determinação, competência e vontade política para ser enfrentada. Por essa razão, será focado, aqui, o tratamento dos aspectos multiculturais no contexto da sala de aula e a formação dos professores que sua prática revela.

Nessa perspectiva, Bransford (2007, p. 117) aponta a relevância de se compreender que, realmente, os estudantes não chegam às escolas prontos para aprender da mesma forma. Nesse sentido, segundo ele, há mais de um jeito de ser

‘inteligente’. A compreensão da existência das inteligências múltiplas reflete diferentes formas de ajudar as crianças a aprender: favorece seus pontos fortes e trabalha com seus pontos fracos.

Em seu livro “Pedagogia na escola das diferenças”, Perrenoud (1995) pondera que uma mesma situação didática, destinada a um grupo relativamente homogêneo de alunos, pode ser considerada adequada, estimulante e interessante para uns, mas pode apresentar um efeito contrário para outros. Por mais que esta situação seja adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, alguns podem não encontrar o menor sentido em realizá-la ou considerá-la irrelevante, não permitindo que disso resulte qualquer atividade intelectual significativa e, conseqüentemente, não promova a construção de novos conhecimentos. Por essa razão, é importante um ensino diferenciado. Perrenoud explicita que, diferenciar o ensino “é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas” (idem, p. 28).

Isso não significa que seja necessário criar um programa especial para cada discente, nem que todos os alunos sejam expostos aos mesmos conteúdos, no mesmo ritmo e da mesma forma, pois é possível atingir as mesmas competências por vários caminhos diferentes. Portanto, conforme considera Perrenoud (idem, p. 29), “diferenciação não é o mesmo que individualização do ensino”. É óbvio que isso implica uma gestão individualizada do processo de aprendizagem, o que não indica que os alunos vão trabalhar de maneira individual. O que de fato ocorre é que o acompanhamento e os percursos são individualizados.

As diferenças revelam a força do grupo como oportunidade de educação mútua. Cabe ao professor, como mediador do processo, auxiliar o grupo “a construir sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e agir de acordo com elas”, aponta Perrenoud (idem, p. 36).

Todavia, não basta estimulá-las. É necessário aprender a trabalhar os conflitos, como diferenças culturais, étnicas, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição e competição, entre outros. A diferenciação exige que se conscientize e respeite as diferenças, o direito de se expressar com liberdade e também de ser ouvido, favorecendo o reconhecimento pelo grupo, independentemente de suas competências escolares ou nível cultural.

André *et alii* (2004, p. 20), a esse respeito, explicam que a diferenciação vai exigir planejamento específico, que preveja atividades e situações significativas e mobilizadoras, e considere as especificidades pessoais e culturais existentes na sala de aula. A diferenciação não é simplesmente um método destinado a um único nível de ensino ou tipo de conteúdo. É uma idéia abrangente destinada a incluir o acompanhamento individualizado dos processos e dos percursos de aprendizagem.

É de grande relevância notar que a diferenciação do ensino depende de uma série de fatores: os recursos disponíveis, o grau de liberdade, o tipo de instituição em que se trabalha, as condições de exercício docente e o apoio técnico oferecido. Também é preciso ponderar os fatores associados às desigualdades e ao fracasso escolar, considerando sua complexidade, contradições e ambivalências antes de iniciar a construção de esquemas de ações. (PERRENOUD, 1995).

Para que seja possível colocar em prática o ensino diferenciado, é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências. André (1976, *In ANDRE et alii*, 2004, p.21) lembra que “é preciso vencer o preconceito de que alguns alunos são mais inteligentes ou mais bem dotados do que outros, ou seja, rejeitar a idéia, às vezes cômoda, às vezes desanimadora, de que o fracasso escolar é uma fatalidade”. É necessário entender que nem tudo está determinado quando o sujeito nasce ou até os primeiros seis anos.

Diferenciar é estar disposto a encontrar mediações para trabalhar com os alunos com dificuldades. É preciso modificar, experimentar, assumir o risco de errar e estar pronto a corrigir. É preciso, enfim, reinventar possibilidades, pois, conforme propõe Vigotsky, “a capacidade criativa consiste em construir o novo reestruturando o velho” (In GUARDIA e MONTESSORIA, 2003, p. 7)).

Se a maneira habitual como se organiza a sala não funciona com esses alunos, é preciso fazê-lo de modo diferente. Se os livros e os materiais e procedimentos didáticos não são adequados a eles, é mister elaborar atividades que atendam às suas necessidades específicas.

Diferenciar é ter consciência e aceitar que não existem receitas prontas, nem uma única solução: “é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores” (ANDRE *et alii*, 2002, p. 22).

Em relação às possíveis estratégias para a diferenciação, Perrenoud afirma que não há uma que ele possa recomendar como melhor ou mais desejável, pois "eu tenderia a privilegiar as dinâmicas de equipes nos estabelecimentos escolares e nesse quadro, o trabalho com as representações; buscar uma pedagogia das diferenças é desaprender, 'desconstruir', ultrapassar práticas conhecidas para tentar outras formas" (PERRENOUD, 1995, p. 128) .

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Existem necessidades educativas comuns a todos os alunos que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e sua socialização, expressas no currículo escolar. Porém, cada aluno apresenta habilidades, capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências próprias que influenciam seu processo de aprendizagem.

Para que sejam contempladas as necessidades dos alunos e alunas decorrentes da diversidade cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 96-97) insistem que "a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos e alunas como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem [...]". Isso porque, quando a escola considera a diversidade cultural, ela revela o valor máximo que dá ao respeito às diferenças, que não representam empecilho para que a ação educativa se efetive, mas sim, um fator de enriquecimento.

A formação dos professores e professoras, todavia, não prioriza o trabalho com a diversidade na sala de aula e com a heterogeneidade presente nas escolas. Em entrevista para um pesquisador, uma diretora de escola do Ensino Fundamental ponderou que "as faculdades não ensinam os professores a lidar com a cultura popular. A gente vai aprendendo na prática, se tiver interesse" (*apud* MOREIRA, 1993, p. 25).

No entanto, a escola deve considerar, além das diferenças socioculturais que permeiam a relação pedagógica, os diversos ritmos de aprendizagem entre os alunos e alunas, o papel das interações e da intervenção docente. De fato, "a preparação do professor constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas" (PIAGET, 1988, p. 15), pois, enquanto não for solucionada de forma satisfatória, em vão se organizarão programas ou serão elaboradas teorias sobre o

que deveria ser feito. A única solução racional apontada por Piaget (1988) seria a formação permanente para os docentes de todos os níveis.

Por isso tudo, é imprescindível tratar do multiculturalismo na formação docente. Paulo Freire (1997) entendia que a autonomia e o respeito só podem ser construídos por meio de uma formação sólida do professor. Nesse sentido, ele menciona a necessidade do respeito à autonomia do educador, bem como à identidade cultural dos alunos e alunas, ou seja, “uma identidade que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a criatividade do outro” (FREIRE, 1997, P. 307 In MCLAREN, 1999, p. 19).

Esta pesquisa visa, portanto, responder ao seguinte problema: **Quais os indícios da visão multiculturalista sobre a formação dos professores, que está manifestada em sua prática, e as consequências no processo de ensino e aprendizagem?**

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar criticamente a presença da visão multiculturalista na formação dos professores a partir das evidências que se manifestam em sua prática em classes da 4ª série do ensino fundamental.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar como as diferenças entre os alunos e alunas de classes da 4ª séries do ensino fundamental interferem no processo de ensino e aprendizagem.

- Constatar como a diversidade em sala de aula é considerada pelos professores na sua prática educativa e quais as capacidades necessárias para que sejam atendidas.
- Verificar como a intervenção docente pode contribuir para que as diferenças multiculturais existentes em sala de aula não concorram para o fracasso escolar.

1.5 MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Para uma melhor compreensão sobre o multiculturalismo e sua repercussão na práxis docente, buscou-se aprofundar o tema mediante uma análise crítica das realidades de duas classes de 4ª série do ensino fundamental em uma escola pública do município de Curitiba.

A pesquisa, segundo Demo (2003, p. 8),

(...) inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.

A abordagem foi qualitativa, uma vez que se considera o ambiente natural como o fator da origem direta dos dados, assim como tem o investigador como seu principal instrumento (LUCKE e ANDRÉ, 1996). Como a questão que está sendo estudada é a práxis do professor como reflexo da sua formação, a pesquisadora manteve um contato presencial com o cotidiano da escola.

Bogdan e Biklen (1982, apud LUCKE e ANDRÉ, 1996, p. 13) falam com propriedade sobre a pesquisa de natureza qualitativa: “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Os instrumentos para a coleta de dados subsidiaram a análise posterior, tornando viáveis os argumentos a fim de responder à problematização do presente

estudo. Utilizou-se a entrevista semi-estruturada para professores (APÊNDICE 3) e alunos (APÊNDICE 4) como procedimento de investigação, abrangendo os professores(as) e alunos (as) das quartas séries. Essa técnica se justifica neste caso porque, ao “mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Adotou-se, também, a observação direta (APÊNDICE 1), realizada nas duas salas de quartas séries, pois propicia, segundo Lucke e André (1996, p. 26), “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Assim, foi possível descrever e compreender a práxis docente em sala de aula, como manifestação de sua formação profissional, considerando o multiculturalismo, o que auxiliará a identificar aspectos da realidade que possam contribuir para a elucidação do problema.

A observação direta possibilitou confrontar a realidade vivenciada no cotidiano da sala de aula e o Projeto Político Pedagógico da escola. Os documentos, bem como pareceres considerados significativos para a melhor compreensão do estudo, são importantes e vai de encontro com as idéias de Phillips (1974, p. 38) que afirma: "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano", devem ser considerados.

Todos os envolvidos selecionados — professoras, alunos e alunas — tiveram assegurados sigilo e anonimato, tanto da pessoa de cada um quanto das informações por eles emitidas, conforme compromisso formalmente assumido com o Comitê de Ética (APÊNDICE 2).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. CULTURA

Pode-se conceber a cultura como tudo aquilo que o ser humano produz. Dessa forma, Candau (2002, p. 72) afirma que “toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas um privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal”. Visto desse ângulo, compreende-se que a cultura é pluralista e dinâmica, transformando as pessoas e o mundo onde vivem.

Faundez e Freire (1985, p. 84), a esse respeito, relatam que “a cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento”. A cultura revela-se nas atitudes, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Manifesta-se quando se come de um jeito diferente, quando se dá a mão de um modo diferente, quando se relaciona com o outro de outra maneira. A aplicação dos três conceitos — cultura, diferença e tolerância —, é uma nova forma de utilizar velhos conceitos. Cultura abrange todas as manifestações humanas, até mesmo as cotidianas, e é nesse cotidiano, que acontece algo essencial: a constatação da diferença.

A cultura compreende tudo aquilo que as pessoas produzem, criam e inventam. Observando tudo que nos cerca, podemos dizer que a cultura é um conjunto de símbolos nos quais o ser humano se reconhece e pode ser reconhecido pelo seu grupo. Assim, a diversidade humana não está associada unicamente à etnia, mas à diferença e especificidade culturais que envolvem os conhecimentos construídos ao longo dos anos.

Ruth Benedict (2006) escreveu em seu livro *O crisântemo e a espada* que a cultura é como uma lente por meio da qual o ser humano vê o mundo. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que pessoas de culturas diferentes possuem visões controvérsias e divergentes, não vêem as realidades da mesma forma ou não têm a mesma opinião sobre os fatos.

A herança cultural que se desenvolveu por meio de inúmeras gerações, sempre condicionou o ser humano a reagir de maneira depreciativa em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminam o comportamento que consideram desviante. O

modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 1996).

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 1996).

Dessa forma, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar e comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

Claxton (2005) ensina que existe uma diferença fundamental entre o que as pessoas falam sobre a sua cultura e o que fazem baseados naquilo que acreditam dela. O primeiro fato denomina-se “crença adotada” e o segundo, “crença incorporada” (CLAXTON, 2005, P. 172). O sistema de crenças que uma cultura incorpora é a sua essência.

De acordo com Machado (2002, p. 17), na Grécia antiga “o termo ‘cultura’ adquiriu uma acepção toda especial, ligada à formação individual do ser humano”. Correspondia à palavra *paidéia*². O termo cultura foi mudando e no final do século XVIII e início do seguinte, o termo germânico *kultur*³ designava os aspectos de uma comunidade no sentido espiritual. Em inglês, *culture* envolve conhecimentos,

² Processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana. Inicialmente, a palavra *paidéia* (de *paidos* - criança) significava simplesmente "criação de meninos". Mas, como veremos, este significado inicial da palavra está muito longe do elevado sentido que mais tarde adquiriu. O termo também significa a própria cultura construída a partir da educação. Era o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para sua juventude. Uma vez que o governo próprio era muito valorizado pelos gregos, a *Paidéia* combinava *ethos* (hábitos) que o fizessem ser digno e bom tanto como governado quanto como governante. O objetivo não era ensinar ofícios, mas sim, treinar a liberdade e nobreza. *Paidéia* também pode ser encarada como o legado deixado de uma geração para outra na sociedade. (Wikipédia)

³ (do latim *cultura*, cultivar o solo, cuidar) é um conceito desenvolvido inicialmente pelo antropólogo Edward Burnett Tylor para designar o todo complexo e metabiológico criado pelo homem (LARAIA, 2006) . São práticas e ações sociais que seguem um padrão determinado no espaço. Refere-se a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e identifica uma sociedade. Explica e dá sentido à cosmologia social, é à identidade própria de um grupo humano em um território e num determinado período. (Wikipédia)

crenças, costumes, arte, moral, leis ou habilidades e tradição que o ser humano adquire como membro de uma sociedade.

Com isso, entende-se que os comportamentos não são biologicamente determinados (MACHADO, 2002). O ser humano pode ser considerado predominantemente cultural. Nesse sentido, Stuart Hall (apud: NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 15) a compreende como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, bem como “as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”.

A História Cultural está assumindo no momento um processo de auto-avaliação, bem como discutindo suas contribuições. Sílvia Conceiro, quando relata as pesquisas sobre os sentidos e limites deste campo de reflexão histórica, expõe o problema afirmando que nesse *boom* historiográfico surgem muitas opiniões ao mesmo tempo sobre cultura, com a intenção de dizer coisas bem diferentes, mas são bem-vindas e extremamente necessárias (Apud: BURITY, 2002).

Nessa perspectiva, emerge a questão: cultura ou culturas? A partir do conceito de Tylor, “cultura como o todo mais complexo” (MORGAN, TYLOR e FRAZER p. 15, 2005), muitos historiadores vinculados aos estudos culturais dialogam com antropólogos e sociólogos, no intuito de criar um novo conceito de cultura.

Muitos advertem que o uso do termo cultura no singular não é adequado, pois não une de forma “harmônica e generalizante as manifestações culturais das várias esferas da sociedade” (BURITY, 2002, p. 15) ou, como explica De Certeau (1995):

Condutas reais, certamente majoritárias, são culturalmente silenciosas; não são reconhecidas. A tal modo fragmentário de prática social atribui-se o papel de ser “a” cultura. Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros de experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade (p. 142).

Candau (2002) assinala que as propostas curriculares que emergem desta interpretação ficam restritas à diversidade cultural definida, por um grupo socialmente hegemônico, como “cultura comum” (Candau, 2002, p. 127). Dessa forma, enfatiza-se a hierarquia vigente em relação ao conhecimento oficial,

revivificam-se valores e as normas ocidentais tradicionais e constitui-se o que se denomina currículo monocultural.

Cultura, portanto, deveria ser um termo utilizado no plural, porque se constitui em um conjunto de “significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que são expressos ou encarnados” (BURITY, p. 15, 2002), ou seja, é construído socialmente, variando e se alterando de acordo com cada grupo e cada época.

A partir desse pressuposto, para que possa haver um currículo e uma pedagogia democráticos é preciso reconhecer não só as diferentes situações sociais, bem como as diversas culturas que estão dentro das salas de aulas e as relações de poder existentes entre elas.

2.2 MULTICULTURALISMO

Multiculturalismo refere-se às realidades sociais em que diferentes grupos culturais convivem. Nesse caso, sua percepção acontece por motivações concretas, não sendo possível pensar em “uma igualdade que não incorpore o tema das diferenças”, i.e. do multiculturalismo, “o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação” (CANDAU, 2003, p. 6).

O termo multiculturalismo faz referência à coexistência de diferentes pontos de vista, interpretações, modos de pensar e atitudes oriundos de diversas heranças culturais socialmente enriquecedoras (Machado, 2002). Não é mais possível, pois, ignorar as diferenças presentes nas escolas e nas salas de aula, na medida em que vivemos em um mundo multicultural.

O multiculturalismo adota um sistema de idéias que visa reivindicações e conquistas para as minorias – negros, índios, homossexuais, entre outros – e luta contra a homogeneidade cultural, principalmente quando tem o intuito de submeter essas minorias a particularismos e dependência.

Mclaren (1997) apresenta quatro formas de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o de esquerda e o crítico.

O multiculturalismo conservador pode ser entendido como o conjunto das imagens representativas estereotipadas das pessoas afro-americanas, como

escravos e serviçais, oriundo da postura imperialista da Europa e Estados Unidos. Nessa concepção, está implícita uma ideologia dominante que considera os grupos raciais diferentes como inferiores e incapazes. Ela afirma a elite cultural branca por meio do projeto da construção de uma cultura comum. Carrega em si a tendência de “anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais” (MCLAREN, 1997, p. 113), o que fragiliza os grupos dominados e os tornam mais propensos ao domínio e à exploração.

O multiculturalismo liberal parte do pressuposto de que existe uma igualdade natural entre vários grupos étnicos, como brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outros. Essa idéia tem como fundamento a “‘igualdade’ intelectual entre as raças” (MCLAREN, 1997, p. 113). Nessa perspectiva, acredita-se que todos são capazes de competir em uma sociedade capitalista nas mesmas condições. Almeja uma igualdade relativa por meio de reformas econômicas e socioculturais. Tanto por deixar em segundo plano as limitações estruturais como por levar a aceitar as normas e valores vigentes, essa concepção pode ser alvo de crítica, uma vez que não manifesta a intenção de transformação social significativa.

O multiculturalismo de esquerda dá uma grande relevância à diferença cultural, porque acredita que a noção de igualdade entre as raças as descaracteriza em aspectos importantes que as diferencia. Essa visão “trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independentemente de história, cultura e poder” (MCLAREN, 1997, p. 120), desconsiderando que a identidade se constrói em um contexto histórico e social com tensões e lutas que se referem ao poder de representar significados.

O multiculturalismo crítico ressalta a importância do papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade. Compreende “a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações” (MCLAREN, 1997, p. 123), seguindo esse raciocínio, “preocupa-se com a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 1997, p. 123). A diversidade não é entendida como um fim, necessita ser afirmada no contexto de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social, pois “diferença, é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia” (MCLAREN, 1997, p. 123). Por essa razão, trata-se da diferença em uma perspectiva de mobilização política.

Não se pode perder de vista, porém, que na América Latina, e em especial no Brasil, o multiculturalismo tem uma característica peculiar, porque a construção do nosso continente deu-se por uma diversidade de culturas muito grande. A história revela que as relações multiculturais têm sido uma constante no Brasil. Para os grupos indígenas e afro-descendentes, tem sido uma história dolorosa e trágica. (MOREIRA E CANDAU, 2008, P.17).

Nesse sentido, Moreira e Candau explicam que a nossa formação histórica está marcada “pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social” (2008, p. 17).

Nessa perspectiva, é preciso encarar a própria história se pretender debater o multiculturalismo; pensar na construção sociocultural, o que foi de fato incorporado na cultura hegemônica, o que foi, enfim, negado, silenciado ou reconhecido. É imperativo respeitar os sujeitos históricos que foram massacrados, mas que lutaram e continuam lutando para afirmar a sua identidade, ter os seus direitos de cidadão considerados, uma vez que ainda enfrentam situações de relação de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.26).

A primeira proposta educacional nesse sentido, no Brasil, foi há muito pouco tempo, em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que integrou, entre os temas transversais, a pluralidade cultural. Ele introduz a temática da pluralidade cultural no currículo escolar da seguinte maneira:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 10, p. 22)

Moreira e Candau (2008) destacam duas abordagens fundamentais sobre o multiculturalismo: descritiva, propositiva, . Na abordagem descritiva, pode-se afirmar que “as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural” (2008, p.19). Sendo assim, o multiculturalismo na sociedade brasileira

não é igual ao das outras sociedades como as européias ou estadunidense, uma vez que considera o contexto e a sua especificidade. Já a abordagem propositiva concebe o multiculturalismo como uma forma de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social, pois discorre sobre um projeto político-cultural, apresenta um procedimento de se trabalhar as relações culturais em uma determinada sociedade, de redigir políticas públicas dentro do panorama da radicalização da democracia, bem como criar estratégias pedagógicas nesta perspectiva (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 19).

Na perspectiva propositiva é necessário perceber a diferença existente nas concepções que podem vir a influenciar essa construção: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 20).

A abordagem assimilacionista ressalta que se vive numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Esse tipo de sociedade é um lugar onde não existe a mesma oportunidade para todos. Os grupos sociais de classe média ou alta, brancos, os que se consideram “normais” e com alto nível de escolarização têm seus direitos mais garantidos que os grupos de indígenas, negros, homossexuais, deficientes, classes populares, com baixo nível de escolarização, pessoas provenientes de regiões geográficas do seu país ou de outros em relação a alguns serviços, bens e direitos fundamentais. A perspectiva assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai fazer com que a cultura hegemônica se sobreponha e as outras sejam simplesmente incorporadas. Porém, não há mudança social, o que se pretende é que os grupos marginalizados e discriminados absorvam os valores, forma de pensar e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura predominante. Ao se tratar da educação, todos participam do sistema escolar, mas sem discutir o caráter monocultural e homogeneizador que faz parte da sua dinâmica, presente tanto nos currículos quanto nas relações entre os diversos atores, estratégias usadas nas salas de aula, valores privilegiados, etc. Essa política de universalização da educação é a favor do projeto de “cultura comum”, a cultura hegemônica e, em prol dele deslegitima tudo o que caracteriza os grupos que se consideram inferiores, de forma implícita ou explícita como dialetos, crenças, valores, línguas (idem, 2008, p. 20).

Esta abordagem assimilacionista se assemelha com uma das formas de multiculturalismo que McLaren apresenta: o multiculturalismo conservador. Nessa visão, está subentendido uma ideologia dominante que considera os grupos raciais diferentes como inferiores e incapazes. Ela afirma a hegemonia por meio do projeto da construção de uma cultura comum. Carrega em si a tendência de “anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais” (MCLAREN, 1997, p. 113), o que fragiliza os grupos dominados e os tornam mais propensos ao domínio e à exploração.

O multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural pressupõe que quando se ressalta a assimilação acaba-se por negar a diferença ou silenciá-la. Sugere enfatizar o reconhecimento das diferenças. Para assegurar o direito de expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto é preciso garantir espaços próprios e peculiares em que estas possam manifestar-se com liberdade, coletivamente. Apenas, dessa maneira os diferentes grupos socioculturais conseguirão conservar suas matrizes culturais de base (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 21).

Esta percepção vai de encontro com o pensamento de McLaren (1997) quando se refere ao multiculturalismo de esquerda. Ele defende a idéia que a noção de igualdade entre as raças as descaracteriza em aspectos importantes que as diferencia. Para ele a identidade se constrói em um contexto histórico e social com tensões e lutas que se referem ao poder de representar significados.

O multiculturalismo interativo ou pluricultural oportuniza a inter-relação entre diferentes grupos culturais existentes em uma determinada sociedade. Compreende as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução, pois com certeza, “cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado” (idem, 2008, p. 22). Além disso, concebe a hibridização cultural um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Também se caracteriza por entender que as relações culturais estão construídas na história e, dessa forma, marcadas por questões de poder, por relações hierarquizadas, pelo preconceito e discriminação de certos grupos.

2.3 MULTICULTURALISMO: CURRÍCULO E IDEOLOGIA

O currículo pode ser visto a partir de um jogo onde se encontram muitos elementos, baseados em relações de poder que constituem um campo privilegiado da política cultural. Nessa perspectiva, pode-se analisar “as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade” (COSTA et alii, 2005).

A identidade cultural, seja de um indivíduo ou de um grupo, constitui-se pelo sentimento de pertença. Para Stuart Hall (1987, p. 45, apud MCLAREN, 1997, p. 178), “toda identidade é construída através das diferenças e começa a viver com as políticas da diferença.” Diante dessa afirmação, é necessário esclarecer o conflito que se estabelece entre homogeneidade e diversidade em termos educacionais. Isso porque muitas vezes essas características suscitam compreensões equivocadas em consequência das muitas diferenças jamais neutras. Garcia e Moreira (2003) elucidam essa questão quando comentam que a tensão entre homogeneidade e diversidade tem caracterizado a teoria e prática da educação. Por um lado, quer servir-se da educação para fazer com que as pessoas se tornem cada vez mais parecidas, e por outro, quer atender as diversas necessidades e maneiras de aprender, as diferentes orientações culturais e desejos no que se refere ao trabalho, jeito de viver, representados pela diversificada população de alunos/as das instituições públicas.

Este trabalho se detém no segundo caso, considerando que, “em vários momentos, é assinalado que cabe às redes estaduais e às escolas a adaptação às características locais, a fim de salvaguardar o ideal de liberdade” (MOREIRA, 2001, p. 74). Articular valores como liberdade, autonomia, alteridade e o próprio direito à diferença é um dos grandes desafios da sociedade atual. Concordando com Boaventura de Souza Santos (1997), entende-se que todas as culturas têm inclinação a distribuir pessoas e grupos com dois critérios de pertença hierárquica e, sendo assim, com pontos de vista concorrentes no que diz respeito à igualdade e diferença, ou seja, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (p. 122).

É com esse enfoque que as diferenças devem ser percebidas, e não com o velho chavão “somos todos iguais”. Se fosse dessa forma, seria forçoso concordar com Garcia e Moreira (2003) quando concluem que a escolha que se dá àqueles que são diferentes é renunciar ou conter suas diferenças em prol da submissão, resignação e da ‘adaptação’, ou ser conivente com as especificidades das próprias diferenças firmadas na perspectiva dominante, alienando-se do seu eu. A outra opção seria opor-se aos padrões e normas criados pelos outros e conseqüentemente perder a oportunidade que a educação representa e acabar sendo culpado por essa perda.

Essa afirmação faz com que as pessoas reflitam sobre o que prevalece como diferença significativa em determinadas situações. Para Moreira (1999), não se distribui da mesma forma o conhecimento nas escolas: “meninos e meninas, crianças negras e brancas, pobres, de classe média ou ricas”, mesmo que estudem na mesma sala de aula, utilizando os mesmos materiais e tendo os mesmos professores, “não recebem o mesmo conhecimento, não se formam com os mesmos valores, as mesmas crenças e as mesmas habilidades” (MOREIRA, 1999, p. 75). Dessa maneira, fica pendente uma questão a ser decidida: a organização de propostas curriculares que contribua com o trabalho, com o pluralismo cultural em um ambiente de conflitos, favorecendo, assim, o estabelecimento de relações sociais mais democráticas na escola, dentro de um panorama globalizado e em sociedades excludentes (idem, 2009).

As diversas atividades que são desenvolvidas na escola adquirem um sentido global, uma vez que visam atender uma intencionalidade formativa comum e também buscar respostas às necessidades reais da comunidade escolar (Zabalza, 1992).

E, em se tratando de intenção, quando se fala em currículo, não se refere apenas a conteúdos, disciplinas, métodos e objetivos que constituem a atividade escolar. Também se entende como a articulação desse conjunto de acordo com certa disposição e direção, impelidos por ímpetos propositais. O currículo, bem como o que o constitui, forma um conjunto articulado e normatizado de saberes, gerido por uma ordem estabelecida, determinados por conflitos de visões de mundo e o lugar que se criam, escolhem e passam representações, narrativas, significados em relação a coisas e seres (COSTA *et alii*, 2005).

As teorias que se apresentam sobre currículo, escola e educação, têm buscado mostrar um diversificado número de “verdades”, as quais chamam de “ciência educacional”, que contêm variadas narrativas que apontam, por exemplo, o que e como são a criança e o adolescente, como a escola e a sala de aula funcionam e quais são os objetivos da educação, da disciplina, do currículo... (idem, 2005).

Essas narrativas fazem parte da composição dos conhecimentos / saberes que a sociedade moderna produziu com o intuito de poder governar os objetos sobre os quais falam. Uma estratégia que possibilita regular e controlar o sujeito e a população que reside nos núcleos urbanos das sociedades organizadas, seria conhecer o que deve ser governado (FOUCAULT, 1996). Seguindo essa linha de raciocínio, o indivíduo se torna cidadão quando faz parte de um *corpus* governável, porque foi disciplinado, normalizado e aprendeu as regras de acordo com saberes que determinam o seu jeito de ser e de agir. No momento em que uma pessoa ou algo é explicitado em uma narrativa, tem-se a linguagem compondo uma “realidade”, estabelecendo a existência de algo exatamente daquela forma. Sendo assim, aquele que tem o poder de narrar o outro, falar como se organiza, como funciona, que atributos deve ter em si, é quem dita as normas da representação, é quem institui o que tem ou não tem o estatuto de “realidade”. Nessa perspectiva, pode-se entender que não há realidade que seja verdadeira na sua essência, porque o que se declara como verdades são produzidas por meio de discursos determinados por relações de poder. Dentro desse contexto, pode-se afirmar que “representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos [...] atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos” (COSTA *et alii*, 2005, p. 42 e 43).

Essa política de representação, quer dizer, essa luta por narrar o “outro”, tendo a si mesmo como referência e o outro como diferente, traduz o regime de verdade em que são formados os saberes que se aprendeu a aceitar como autênticos, reais, “científicos” e que estão presentes nos currículos, nos livros didáticos...

Nesse sentido, pode-se constatar que muitas vezes se ensina a ver o “outro” como inferior na escala social. Utilizou-se de terminologias que são discriminatórias e muitas vezes associadas a teorias racistas (COSTA *et alii*, 2005).

Michael F. D. Young (1997, p. 8, *apud* APPLE, 2006, p. 70) afirma: “quem está na posição de poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis”.

Essa afirmação, embora esteja mais ligada com a idéia de como a hegemonia age e nem sempre seja um processo consciente de manipulação e controle, apresenta a reflexão em relação ao *status* sobre o conhecimento e quem tem acesso a ele.

A esse respeito, Apple (2006, p.70) relata que “a posse de conhecimento de alto *status*, aquele considerado de excepcional importância e conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si um fato e a ele se relaciona – o de que as outras pessoas não desfrutam dessa mesma posse”. As escolas não só produzem pessoas, como também os saberes, dessa maneira, legitimam alguns recursos que se referem a formas econômicas desiguais. Neste sentido, é preciso levar em conta que o sistema econômico se instituiu de um modo que pode gerar apenas certa quantidade de empregos e manter um lucro alto para as empresas.

De acordo com Apple (2006), a economia será mais eficiente quando tiver um índice aproximado de 4 a 6 % de desemprego, e, ofertar emprego útil a essas pessoas exigiria cortar taxas consideradas aceitáveis de retorno financeiro, bem como seria necessária a reorganização parcial dos “mecanismos de mercado”. Ao pensar os saberes, percebe-se que a economia corporativa precisa de altos níveis de conhecimento técnico para trabalhar com eficácia e para que se aprimore no sentido de elevar as oportunidades de expansão econômica dentro de certos limites, pois não se deseja que se estenda esse conhecimento de alto *status* para a população em geral. Porém, é muito importante maximizar a elaboração desse conhecimento, porque enquanto acontecer de maneira contínua e eficiente, a escola também será eficiente nesse aspecto. Neste contexto, pode-se dizer que “certos níveis baixos de desempenho do grupo de alunos que pertencem à ‘minorias’, filhos dos pobres, etc., podem ser tolerados, pois têm menos consequências para a economia do que a geração de conhecimento propriamente dita” (p. 71).

Assim, a produção de uma mercadoria – entendida aqui como o conhecimento de alto *status* – é um fator de maior interesse do que a distribuição dessa mesma mercadoria. Isso explicaria, em termos, o papel econômico que

envolve as discussões sobre os padrões usados e a matrícula nas universidades. Justificaria, também, os motivos pelos quais as escolas e os currículos parecem ser estruturados para a vida universitária, segundo o predomínio de currículos centrados em disciplinas e o prestígio que se dá a diferentes áreas do currículo (APPLE, 2006).

Nessa perspectiva, o motivo para que os currículos centrados nas disciplinas⁴ estejam presentes em muitas escolas e os currículos integrados⁵ em poucas seria consequência do lugar da escola no processo de maximização da produção de conhecimento no alto *status*. Portanto, a escola tem um papel decisivo na seleção de agentes que ocupem as posições econômicas e sociais de uma sociedade hierárquica, ao qual os analistas da economia política da educação têm procurado representar.

Bourdieu (1992) afirma que a escola não é uma instituição imparcial e seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Argumenta que o que essa instituição representa e exige dos alunos e alunas são os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, que se apresentam como cultura universal. Dessa maneira, a escola tem um papel ativo – no que se refere à definição do currículo, métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpre o papel de legitimar as desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas com méritos e dons individuais. Talvez, motivados pela inércia cultural, ainda se conceba o sistema

⁴ De acordo com Daviane (1983) a característica do currículo formal ou centrado nas disciplinas são: “• uma metodologia genérica de ensino que se fundamenta na passagem de informações de professores para alunos; • é um plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultaneamente (estrutura horizontal) e correlativamente (estrutura vertical). Dentro deste marco, as disciplinas que compõem o currículo são campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um semestre ou um ano.

⁵ Daviane (1983) define o currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve. Este Currículo Integrado é uma opção educativa que permite: • uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; • a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática; • um avanço na construção de teorias a partir do anterior; • a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; • a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; • a integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; • a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

escolar como um fator de mobilidade social, conforme a ideologia da “escola libertadora”, quando realmente, “tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural” (CATANI e NOGUEIRA, 2001, p. 41).

São apresentados aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que geram “*habitus*” diferenciais, ou seja, predisposições de agir segundo certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um determinado grupo ou uma classe, assim, “os indivíduos aprendem a antecipar o seu futuro de acordo com a sua experiência do presente, e logo a não desejar aquilo que, em seu grupo social, aparece como eminentemente pouco provável” (BOURDIEU, 1992, p. 44-45).

Nesse panorama, a crença de que a escola pode ser um meio de controle da trajetória social se propagará mais entre aqueles com maior oportunidade de êxito. Ao contrário, as classes populares não denotam muita esperança na ascensão por meio da escola, e seus filhos provavelmente serão definidos como alunos e alunas menos ou pouco motivados.

Em relação a isso, Aranha (1993) discorre sobre a violência simbólica, que ocorre nas escolas e que seria a violência por meio de forças simbólicas que faz com que os indivíduos pensem e ajam de uma maneira determinada, sem terem noção que com isso legitimam a ordem vigente.

Marilena Chauí (2001, p. 59) relata que um dos modos - sutil e perigoso - de se instrumentalizar a cultura, seria convencer o indivíduo que ele está predestinado à exclusão social se cada uma de suas experiências não estiver relacionada a informações competentes que direcionem sua ação, seus desejos, sentimentos e fins. A cultura passa a ser concebida como um manual de orientações práticas, onde se ensina a viver corretamente – no que diz respeito à alimentação, sexualidade, trabalho, gosto, lazer – e, conseqüentemente como um poderoso elemento de intimidação social.

Porém, Apple (1989) lembra que os alunos e alunas não permanecem passivos. Na escola, sempre haverá a probabilidade de professores e professoras; alunos e alunas descobrirem práticas que venham a se tornar críticas dessa ideologia. Nesse sentido, Aranha (2003, p. 64) explica que “as boas escolas são críticas do sistema e cada vez mais buscam aproximar ensino e vida”. Dessa forma,

os bons autores de livros didáticos e de ficção, em se tratando de discussões sobre valores humanos, vistos como importantes “têm sabido abordar, com sutileza, sem moralismos, os temas que revelam os riscos e perigos dos desvios em que envereda muitas vezes a humanidade” (ARANHA, 2003, p. 64). Nessa perspectiva, pode-se dizer que haverá dentro das escolas, e nos livros, a probabilidade de professores e professoras, autores, alunos e alunas criarem práticas que sejam críticas à inculcação ideológica.

2.4 MULTICULTURALISMO E ESCOLA

A perspectiva multicultural é uma preocupação recente e cresce no plano internacional na questão da abordagem pedagógica. A propagação dessa abordagem na nossa sociedade deu-se ao longo das décadas de 1980 e 1990. Ao falar sobre isso, Machado (2002) explicita que uma nova consciência das diversas culturas que se encontram presentes na sociedade brasileira, uma forte indagação do mito da democracia racial e diferentes movimentos sociais têm solicitado um reconhecimento e uma valorização mais efetiva das devidas identidades culturais, de suas especificidades e contribuições próprias à construção social.

Dessa forma, a descaracterização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino é algo urgente e vinculado à busca de novas direções, para poder incorporar de forma positiva a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Diante desse panorama, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam a pluralidade cultural como um tema transversal da seguinte maneira:

Tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. É um imperativo de trabalho voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico da nossa história de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação (1997, p. 4).

Ao ler essa afirmação, pode-se dizer que a tensão entre multiculturalismo e o cotidiano escolar se caracteriza como um tema de muita importância para que se

construa uma escola verdadeiramente democrática. Apesar disso, esse tema ainda é pouco trabalhado seja pela reflexão pedagógica, seja pela didática.

Vários autores investigam e denunciam o caráter “padronizador, homogeneizador e monocultural da educação” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 14). Essa característica se faz presente em especial no que Forquin (1993) denomina cultura escolar e cultura na escola.

Gimeno Sacristán (2001), nesse sentido, diz que a diversidade na educação é ambivalente, porque tem um desafio a ser cumprido, uma realidade que não se pode ignorar e problemas que fornecem respostas contrapostas. É uma convocação para se respeitar a condição da realidade humana e da cultura que integra parte de um programa que a perspectiva democrática manifesta-se a favor é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe aos domínios das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das pretensões do programa pró-diversidade surge da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras instigadas pelas instituições modernas, dirigidas pela pulsão de expandir um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, incita a submissão do que é diverso e contínuo, deixando-o “normal” e dividindo-os em categorias próprias de algum tipo de classificação. Na educação, existem condições contraditórias da orientação moderna, como ordem e caos, unidade e diferença e inclusão e exclusão. E, nessa perspectiva, “se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” fora da “normalidade” dominante” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 123 e 124 Apud: MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 15).

No entanto, existem várias sugestões com o intuito de enriquecer uma educação multicultural. Nessas propostas, os aspectos relevantes são aqueles que se relacionam com o “horizonte filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural” (MACHADO, 2002, p. 52).

Skliar e Duschatzky (2000) evidenciam três maneiras distintas de mostrar como a diversidade tem sido encarada, conforme as representações sociais sobre alteridade: o outro como fonte de todo o mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar.

O outro como fonte de todo o mal – traz uma visão dicotômica onde uns são bons, civilizados, cultos, pacifistas, autênticos e os outros, ao contrário são maus, terroristas, bárbaros, falsos e ignorantes. Se a identificação for com o primeiro, o que se tem que fazer é subjugar, dominar, silenciar os outros, caso contrário, se for o segundo, ou se internaliza esses sentimentos que expressam a maldade ou permite-se ser resgatado, indo para o lado dos bons ou ainda tem-se a opção de confrontar com eles.

Esse panorama se traduz na educação de formas sutis ou de maneiras claras. Moreira e Candau (2008) afirmam essa presença quando se atribui o fracasso escolar a especificidades sociais ou étnicas dos alunos e alunas: as escolas são diferenciadas de acordo com a procedência dos discentes, imaginando-se uns melhores que os outros, e que para ter uma educação de qualidade não se pode misturar os alunos com maior potencial com os sujeitos de menor potencial; os professores e professoras olham os alunos e alunas a partir de estereótipos e expectativas diversas de acordo com a origem social e as características culturais dos grupos de referência; ao se levar em conta, favorecendo somente a comunicação verbal em detrimento de outras formas de comunicação humana como a corporal, a artística, etc.

Os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural – demonstra um conceito de cultura que simboliza uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. Skliar e Duschastzky (2000) dizem que, na área da educação, esse enfoque pode ser revestido de duas maneiras principais: a entrada folclórica que leva à diversidade cultural a restringir-se aos festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica que legitima a autonomia institucional.

O outro como alguém a tolerar – faz o provocativo de se reconhecer que existem as diferenças. Porém, pode-se notar uma contradição porque ao assentir “o diferente como princípio, também se deveriam aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais ou opressivos (SKLIAR & DUSCHATZKY, 2000, p. 135). Em se tratando da educação, a tolerância, a condescendência podem fazer com que se prive de refletir e que se tome uma posição em relação aos valores presentes na cultura contemporânea, ou não permitir que se polemize e que se questione a ordem como comportamentos a serem cultivados.

É muito importante gerar processos educacionais que propiciem aos nossos alunos que se identifiquem e que possam desconstruir as hipóteses, em geral

implícitas, mas que não permitem que tenham uma aproximação aberta e um sentimento de empatia à realidade dos outros. Taylor (2002) ensina que o nosso sentido tácito da condição humana pode obstruir o nosso entendimento dos outros.

A escola é a instituição, depois da família, responsável pelas relações de socialização. Nela, o aprendizado sobre as regras e valores sociais é experimentado sob a ótica do grupo. Não se trata de cada um com seus pais no clã familiar, mas sim, com seus pares, mediados pela figura do professor. Acredita-se que este espaço institucional "proporcionará" um campo de crescimento equitativo para todos os que usufruem dos seus serviços, aperfeiçoando suas contribuições pessoais e, a partir de então, propiciará um acesso à vida em sociedade (MENEZES, 2002).

No entanto, parece não ser este o quadro mais comum da educação brasileira. A escola entre nós é um espaço de socialização, mas ela precisa garantir desde as experiências iniciais uma base para uma trajetória escolar tranquila onde o aluno sinta-se: acolhido, incluído e integrado, facilitando a construção de uma auto-estima positiva, elemento fundamental para o sucesso escolar (LOPES, 2006). Não é o que presenciamos na experiência escolar brasileira, principalmente no que se refere às questões de gênero, classe social e raça.

Nesse contexto, é que o movimento social negro vem propor ao longo dos últimos anos, uma revisão e transformação curricular no que eles chamam de *ideologia de dominação étnico-racial*, onde a escola reproduz conceitos, idéias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro, porque quando se omitem determinados conteúdos sobre a história do país que se relacionam com a população negra, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar alguns estereótipos, a escola está colaborando para a composição de uma ideologia de dominação étnico-racial (ROCHA, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC, 2005) apresentam políticas de reparação voltadas para a educação dos negros. A tarefa de combater o racismo, bem como lutar pelo fim das desigualdades social e racial⁶,

⁶ É importante salientar que se compreende por raça a construção forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes revelando a aparência de harmoniosas. É preciso lembrar que não tem relação com o conceito biológico de raça proveniente do século XVIII e hoje superado. O termo raça é utilizado nas relações sociais brasileiras para informar como algumas características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, não só influenciam,

realizar uma reeducação das relações étnico-raciais, não é exclusiva da escola, uma vez que não nasce nesse ambiente, mas o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que se tenha sucesso, a escola e os professores e professoras não podem agir de forma improvisada, elas “tem que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais” (MEC, 2005, p. 15).

Os livros didáticos narravam histórias em que os negros e negras eram inferiores e justificavam essa visão por meio de argumentos científicos de características raciais – “naturais”, “biológicas”, como indolência, preguiça, que eram lerdos/as e sem vontade, dessa forma precisavam de “incentivo”. Por essa razão, tinham que ser governados, por isso foram escravizados/as (COSTA et alii, 2005). O problema na realidade estava no fato dos negros e negras necessitarem serem “dirigidos” por não serem considerados capazes de se autogovernarem e não na escravatura como um processo de subjugação (COSTA et alii, 2005).

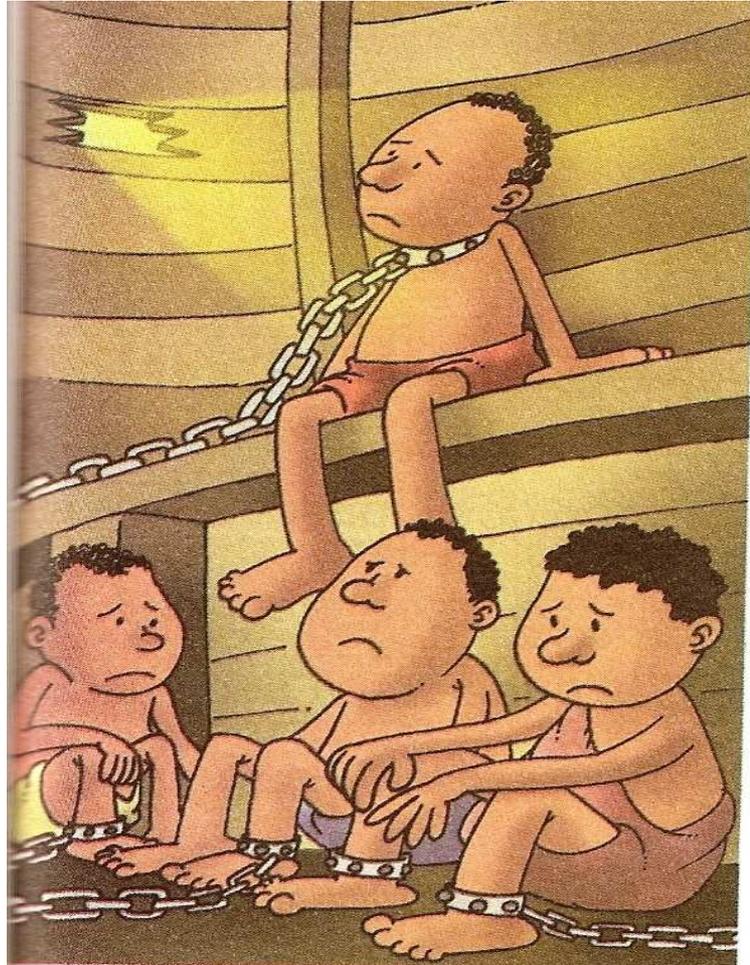
A figura abaixo traz um exemplo de como os negros vinham sendo apresentados nos livros de história, gerando constrangimento para os seus descendentes. Como um aluno poderia se identificar com essa imagem carregada de preconceito e estereótipo, sem contar que negligencia a história dos povos negros na História do Brasil. Foi necessária a intervenção de um professor para que conteúdos como esse fossem revistos e removidos. A carta denúncia, feita por Novaes, continha o seguinte:

O que inicialmente chamou a nossa atenção é o exagerado número de imagens (reproduções de telas, fotografias e ilustrações) em que pessoas negras aparecem em situação degradantes, de submissão, humilhação e maus tratos. Em 25 imagens aparecem pessoas negras. Em catorze delas, essas pessoas aparecem em situações degradantes, de submissão, humilhação, violência e maus tratos. Dez imagens mostram pessoas negras apanhando ou sendo oprimidas por pessoas brancas. Entre essas imagens estão pinturas clássicas e, em particular, a que nos chocou, chama a atenção por ser uma ilustração em que crianças estão acorrentadas pelo pescoço, demonstrando desespero e agonia.(...) Qualquer desavisado pode perceber que há, nesse livro, um exagero no número de vezes em que é repetido a terminologia "escravo/a". Contamos, rapidamente, 73 vezes. Entre essas repetições, intercalam-se algumas vezes os termos "negros" e "africanos", o que pode fazer com que as crianças acreditem que "negros",

interferem, como determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (MEC, 2005).

"africanos" e "escravos" são sinônimos
([HTTP://www.app.com.br/portallapp/noticiaconteúdo.phd?id+1816](http://www.app.com.br/portallapp/noticiaconteúdo.phd?id+1816)).

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO



Fonte: ([HTTP://www.app.com.br/portallapp/noticiaconteúdo.phd?id+1816](http://www.app.com.br/portallapp/noticiaconteúdo.phd?id+1816)).⁷

Dessa forma, o professor de História – é obvio que os outros também, já que hoje se fala no trabalho interdisciplinar – tem que elaborar um olhar novo sobre a história nacional e regional/local e destacar a colaboração dos africanos e afro-descendentes na constituição da nação brasileira. Devem ser desconstruídas as visões errôneas sobre o negro e o continente africano (MEC, 2005).

⁷ Livro didático de 2007 – retirado de circulação para alterações pela Lei Lei Federal 10.639 e do Parecer 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) (APP/SINDICATO, 2008).

Foram realizadas algumas propostas para a análise em sala de aula, como a do negro visto como um escravo – é necessário lembrar que eles foram escravizados e que a África não é uma terra de escravos. Os povos africanos passavam seus conhecimentos por meio da oralidade. Eram portadores de história, conhecimentos, de saberes (MEC, 2003).

A África é tida como um continente primitivo – uma imagem que se construiu é que o continente africano é povoado por tribos primitivas e grandes florestas. Tem que se mostrar que lá é um lugar que teve grandes reinos. Salientar que muitas das tecnologias usadas no Brasil, no cultivo da cana-de-açúcar e na mineração, tiveram sua origem nos negros que um dia vieram de lá (MEC, 2003).

O negro foi escravizado porque era mais dócil, menos rebelde que os indígenas. A história como vem sendo apresentada não mostra que a escravização dos africanos está dentro de um contexto de acumulação de bens de capital, que aconteceu entre os séculos XVI e XIX, envolvendo a África, Europa e Américas. Já no Brasil existe a história de organização e resistência, desde a vinda dos navios negreiros, as fugas individuais e coletivas e as formações dos quilombos, a organização em irmandades, a persistência na busca de salvaguardar a cultura nas manifestações religiosas dos batuques e terreiros, até as maneiras em negociar a conquista para a liberdade (MEC, 2003).

É evidente que, dentro de um espaço escolar, não se encontram apenas os afrodescendentes. Temos várias outras culturas, como a dos índios, alunos de características regionais e locais diversificadas, gênero, classe social que são carregadas de estereótipos e que merecem o mesmo olhar e luta pelo fim da discriminação, uma vez que a escola é concebida com espaço de fortalecimento de práticas culturais, as quais muitas vezes são expressões de seleção cultural de um grupo em prejuízo dos valores de outros grupos (APPLE, 1989). Esse autor inclui entre as práticas escolares conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências, que influem nas representações construídas sobre o “outro”.

Para viver de forma democrática em uma sociedade plural, é necessário aprender a conviver e a respeitar as diversas culturas e grupos que a constituem. Como essa sociedade é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da

escola é conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, deve-se levar em conta, por exemplo, a religião dos alunos e alunas. O Ensino Religioso não foge a essa regra. Aprendendo a conviver com as diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento, sendo que, nas teorias contemporâneas conceitua-se o conhecimento no ensino religioso como construção de significados. E o significado se constrói a partir das relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas possibilidades de observação, de reflexão e de informações que já possui. O educando vai construindo, por exemplo, o significado dos símbolos religiosos a partir de conhecimentos já existentes e da percepção da importância e diferença do seu significado nas várias tradições religiosas (GIOVANELLA, 2001).

Em cada indivíduo, em cada povo, em cada cultura existe algo que é relevante para os demais, por mais diferentes que sejam entre si. O Ensino Religioso necessita cultivar a reverência, ressaltando pela alteridade que todos são irmãos. Só então, a sociedade irá se conscientizar que atingirá seus objetivos desarmando o espírito e se empenhando, com determinação, pelo entendimento mútuo.

Diante disso, o Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do Transcendente, contribuindo assim para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica.

Cabe ao profissional de educação do ensino religioso buscar formação para ter uma clareza conceitual sobre alguns termos, tais como: religião, credo, instituição religiosa, fé, mito, rito, ritualização, religiosidade, espiritualidade, devoção popular, transcendente, sagrado, divino... (GIOVANELLA, 2001).

Segundo o professor Luiz Alberto Souza Alves (2002), o grande empecilho para que isso seja realizado está em nossas heranças culturais. Temos que nos afastar das idéias hegemônicas, entender que não existem tradições religiosas, nem piores, nem melhores, como também não há culturas superiores e inferiores. A tradição religiosa está inserida no universo cultural de um povo; sendo assim, uma pessoa só conhece e compreende a importância de uma tradição religiosa, quando

conhece a cultura na qual ela nasceu e como se institui em uma ferramenta importante no processo civilizatório daquele povo.

Desse modo, é uma ilusão imaginar o mundo a partir de uma tradição religiosa, como existe no arcabouço doutrinário cristão e mulçumano, porque o mundo nunca terá uma única cultura, bem como jamais terá uma única tradição religiosa. O caminho a se percorrer, que vai de encontro com a regra de ouro, é comum a todas as tradições religiosas seria: não façais aos outros, o que não queres que te façam.

Um direito humano considerado essencial é o da liberdade e de opinião. Quando se fala em liberdade de religião, refere-se também ao direito de não seguir qualquer religião e reserva-se o direito de não ter opinião sobre a existência ou não de Deus – agnosticismo e ateísmo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos que foi adotada por cinquenta e oito estados membros, conjunto das Nações Unidas, em dez de dezembro de 1948, no *Palais de Chaillot* em Paris, definia a liberdade de religião e de opinião no seu artigo 18: “Todo o homem tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância isolada ou coletivamente, em público ou particular” (ONU). No Brasil, a Constituição Federal, no artigo 5º, VI, “estipula ser inviolável a liberdade de consciência de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (Scherkerkewitz, 1996).

Como professora também de Ensino Religioso, posso dizer que é possível ver claramente nas salas de aulas o preconceito que se tem com algumas denominações religiosas. Em geral isto acontece em relação ao Espiritismo/Kardecismo, Umbanda e Kandomblé, na maioria das vezes. Os alunos dessas denominações religiosas não revelam sua religião na frente dos amigos, eles primeiro falam comigo e só depois de todo um trabalho de sensibilização, contam para a turma, que já está em uma posição de acolher essas informações desprovidos de preconceitos. Até falam que é muito interessante entender a cultura religiosa do outro e saber que não é como as pessoas falam.

Nesse sentido, em uma situação de aprendizagem o professor contempla dois momentos: fechamento e abertura. No primeiro, aluno e aluna não estão abertos a conhecer outras culturas religiosas, sem capacidade para compreender o diferente e dialogar. Diante disto, professor e professora não devem apresentar uma postura

autoritária, pois torna a visão do aluno ainda mais limitada. O educador deve apresentar subsídios para que o aluno e aluna conheçam outras tradições, que venham fortalecer a sua identidade religiosa e desenvolver o respeito mútuo na sala de aula. No momento de abertura, o educando é capaz de conhecer diversas religiões, modificando seu modo de agir, suas ações (OLENIKI e DALDEGAN, 2003).

No Ensino Religioso, as situações de aprendizagem são constituídas por um movimento didático-pedagógico que envolve teoria e prática, promovendo a compreensão do todo das partes e as partes do todo, sem que o educando perca sua cultura religiosa.

Para que essas situações ocorram, faz-se necessário uma abordagem informativo-formativa, permitindo o respeito, o diálogo e não a catequização ou doutrinação, ou seja, é vedado o proselitismo.

Outro estereótipo presente nas escolas e que os próprios alunos e alunas se opõem são os chamados “cê-dê-efes” (APPLE, 1989, p. 114). Pode se dizer que esses eram os estudantes que obedeciam à autoridade educacional, o conhecimento técnico, as classificações e o valor dos diplomas e certificados. Praticamente, tudo o que se refere a eles passa a ser um símbolo a ser rejeitado pelos outros alunos e alunas, como o modo de se vestir, o corte de cabelo, a maneira como aceitam os valores e o currículo da escola, o relacionamento amigável dos professores e professoras com eles, todos esses são atributos de inclusão que os educandos não admitem. Porém, ao não aceitar o que os “cê-dê-efes” fazem, os alunos também estão rejeitando o trabalho mental, porque o concebem como efeminado, ou não físico o bastante. O fato de se menosprezar a aprendizagem pela forma mental reforça a recriação da hegemonia ideológica das classes dominantes (APPLE, 1989).

Existe ainda um pensamento dicotômico do trabalho físico e mental, ou seja, daquele que planeja e do que executa. Quando se rejeita a atividade mental, os rapazes estão por reforçar uma característica que está na raiz das relações sociais de produção.

Em relação ao gênero, Walkerdine (1995) ao relatar uma pesquisa realizada, cita a visão que se tem sobre a crença de algumas concepções correntes sobre a dificuldade de discentes do sexo feminino, no que se refere às áreas de conhecimento que são características do pensamento abstrato. Explica que a

limitação das alunas na disciplina de matemática é algo que foi construído no terreno da significação, uma vez que o mesmo resultado quando se atribuía ao desempenho de alunos e alunas era justificado de modo diferente. Quando uma aluna se saía bem, atribuía o seu desempenho ao comportamento em sala de aula, como dedicação, esforço, interesse e disciplina exemplares. Já, aos alunos bem sucedidos, nunca relacionavam o resultado à sala de aula, mas sim, conferiam adjetivos como: “brilhantismo” e “inteligência”. Dessa forma, o sucesso ou fracasso em matemática não estava relacionado com o seu desempenho, porque mesmo quando as alunas iam bem e os alunos não, as razões alegadas pelos docentes para esse fato, jamais permitiam estabelecer relação com o seu “potencial”, isso seria uma característica dos alunos. Ao avaliar os dados dessa pesquisa, Walkerdine constata que ao analisar a fala dos professores e professoras sobre seus alunos e alunas, nas vinte e seis escolas que pesquisou, percebeu que essas distinções eram freqüentes e, sendo assim, a “levaram a concluir que é praticamente mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante” (1995, p. 215).

Seguindo essa linha de raciocínio, sabe-se que muitas teorias têm sido produzidas para justificar as diferenças entre homens e mulheres, os lugares que ocupam e as possibilidades características de cada gênero. Segundo Costa (2005), em uma sociedade, predominantemente masculina, branca, heterossexual e cristã, todos aqueles que fogem desse padrão são considerados diferentes. Com isso, dentro da escola há especial atenção no que diz respeito aos processos de formação do gênero e da sexualidade, ou seja, “nossa identidade sexual, são alvos fundamentais na normalização empreendida pela instituição escolar” (COSTA, 2005, p. 89). A maneira com que se encobrem alguns indivíduos pode ser exemplificada pelo silenciamento da escola no que se refere aos/às homossexuais. Entretanto, tornar o/a homossexual invisível neste espaço pode se constituir em uma evidência do envolvimento da escola no processo de construção das diferenças, pois se manter calado pode “ter por fim ‘eliminar’ esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/las” (COSTA, 2005, p. 89). Essa postura – de negação e ausência – nesse caso, parece ter o intuito de garantir a “norma”.

Ainda sobre estereótipos, Vaz (1996) conta sobre a identidade dos “caboclos amazônicos”, que foi construída a partir do ponto de vista de pessoas que se

sentiam em posição de superioridade racial e cultural àqueles que eram observados. De acordo com Vaz (1996), existem relatos de viajantes e pesquisadores europeus que denominam os habitantes de regiões ribeirinhas da Amazônia como “matutos, preguiçosos, indolentes e derrotados”. Essa rejeição e nomeação diferenciada também são atribuídas a outras categorias sociais. Como já foi dito anteriormente, os estudos que investigam os livros didáticos e paradidáticos, currículos e normas com referência à discriminação dos negros e negras, de índios e índias, às diversas características de grupos étnicos e regionais, urbanos ou rurais; à distinta valorização de atividades profissionais, artísticas, etc. indicam a noção de dois universos distintos – público masculino e doméstico feminino. Nesse contexto, se vê representada o modelo da “típica” família brasileira, que geralmente é constituída de um pai, uma mãe e, geralmente dois filhos, sendo um menino e uma menina, que não corresponde mais à realidade da sociedade, que hoje tem vários tipos de família.

Dentro desse contexto, se nota que é no cotidiano da sala de aula que, de modo geral, o professor e a professora se encontram diante de situações que envolvem a identidade dos (as) alunos e alunas e acabam por restringir-se a práticas que imprimem uma direção ao desenvolvimento dessa identidade.

Apple (1989) expõe que as práticas pedagógicas e curriculares que são utilizadas com o intuito de se organizar o dia-a-dia nas escolas têm responsabilidade em parte com o fato dos alunos e alunas internalizarem o fracasso como um problema individual: “para um grande grupo de estudantes, o rótulo de desajustados que a escola lhes impinge por expressarem sua própria cultura vivida, vai transformá-los em desajustados” (APPLE, 1989. p. 74). Sendo assim, segundo o autor, sua trajetória moral acontece de tal forma que os alunos/as assumirão o papel conferido pelo rótulo.

2.5 AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES

É preciso ter clareza do significado de representação. Diferentes áreas do conhecimento a estudam, como sociologia, antropologia, psicologia, educação, arte, direito, história.

Os sociólogos têm trabalhado mais com o conceito de “representações coletivas” (PENIN, 1997, p. 30), algo que está no social, exterior ao sujeito e que impõe à sua consciência. Já os psicólogos, não só da visão fenomenológica, mas também os empiristas cognoscitivos compreendem representação como algo privado, interno ao indivíduo.

As representações sociais compreendem o conjunto de explicações, crenças e idéias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Essas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos (MOSCOVICI, 2003).

A representação mental é o processo pelo qual o ser humano substitui algo real por algo mental. É a unidade básica do pensamento, isto é, o poder de pensar e imaginar o conceito sem ele estar presente. Por meio da representação mental, o sujeito organiza o seu conhecimento. Ela está relacionada com nossa experiência de vida e está relacionada com nossa cultura. Cada um vai representar liberdade, por exemplo, de uma forma diferente, a partir do que aprendeu durante a vida e de seus conceitos sobre o que é liberdade (FADIMAN e FRAGER, 1980).

As representações mentais são uma espécie de “filtro” por meio do qual se compreende o mundo real, por fazer a mediação entre a relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento. Os conceitos, representações da realidade que são rotuladas por signos específicos, ao organizar os acontecimentos do mundo real em categorias de forma a tornar mais simples, menos complexas, acabam de certo maneira, por moldar a percepção que se tem do mundo (AUSUBEL, 1980).

O processo permanente de construção da estrutura conceitual do indivíduo tem como base os mecanismos de funcionamento intelectual do ser humano, a mediação simbólica fornecida pelo contexto cultural no qual o sujeito vive e na configuração específica de suas experiências pessoais. Ao lembrar que o professor e professora trabalham com a diversidade partindo do pressuposto de suas representações de mundo, torna-se, então, imprescindível o “olhar” que ele dirige ao seu aluno e aluna.

Anthony de Mello (2002) conta que psicólogos renomados organizaram uma experiência digna de admiração. Eles reuniram todos os alunos do Ensino Fundamental 2 em um ginásio e aplicaram um teste de QI, um pouco antes de terminar o ano letivo. Destes alunos que fizeram o teste, os psicólogos selecionaram dez ou doze nomes de alunos e relataram, a cada um de seus professores, a

presença desses alunos em sua sala de aula, sabido por meio dos testes que eles eram, tecnicamente, superdotados. Disseram, também, aos docentes que todos/as estariam sempre em primeiro lugar no curso do próximo ano letivo, contudo não deveriam ser expostos à turma, para que esse fato não lhes fizesse mal, ao que os professores concordaram. Porém, a realidade é que não havia nenhum superdotado naquela lista e o experimento se constituiu apenas na seleção de dez ou doze nomes de forma aleatória para entregar aos professores. Após um ano, os psicólogos retornaram à escola e testaram novamente aqueles alunos que haviam dito serem superdotados. Verificou-se que alguns haviam aumentado o seu QI em doze pontos no mínimo. Outros tinham aumentado em até trinta e seis pontos. Os psicólogos entrevistaram os professores com o intuito de saber a sua opinião sobre esses alunos e os adjetivos usados eram: inteligentes, dinâmicos, vivos, interessados...

Este é um exemplo que revela que quando o professor acredita no potencial do seu aluno, ele propicia mais atividades, com a finalidade de explorar as suas habilidades, suas capacidades. Nessa perspectiva, pode-se entender que a identidade não é algo pré-existente; é conferida em atos de reconhecimento social: “somos aquilo que os outros crêem que sejamos” (BERGER, 2007, p. 113).

O estudante aprende nas escolas muito mais do que conhecimento e habilidades instrucionais. Stephen Arons também defende essa idéia ao afirmar que a escola é “um ambiente social no qual uma criança pode aprender muito mais do que está no currículo formal” (In: GIROUX, 1997, p. 61). Nesse sentido, Stanley Aronowitz ao citar a aprendizagem dos alunos e alunas em relação ao currículo escolar oculto, apresenta um panorama compacto do processo de socialização que age nestes sistemas de “mensagens”: o aluno aprende na escola... aprende que a autoridade na sala de aula é o professor e professora. Em contrapartida, esse mesmo docente está subordinado ao diretor. Dessa forma, os estudantes compreendem a estrutura social com base na hierarquia de poder que está inserida na estrutura escolar (In: GIROUX, 1997). Jerome Bruner também ressalta que não se pode deixar de lado a natureza política da educação e que os educadores devem evitar permanecer neutros porque uma “teoria de ensino é uma teoria política no sentido que é proveniente de um consenso em relação à distribuição de poder dentro da sociedade – quem será educado e para cumprir que papéis?” (apud GIROUX, 1997, p. 63).

2.6 MULTICULTURALISMO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para se entender a essência do conhecimento dos professores e professoras é necessário estabelecer relação com seu dia-a-dia no trabalho: o que são, fazem, pensam e dizem. Esse saber ao qual se refere é social e individual, porém, um “saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e uma sociedade” (TARDIF, 2006, p. 15). O docente, afinal de contas, não é um ser isolado. Quando se fala em saber, tem que avaliar suas condições reais de trabalho, bem como sua personalidade e experiência profissional.

É interessante lembrar que o saber do professor e professora, assim como o do aluno e aluna são provenientes da família, da escola / universidade que estudaram, suas crenças e valores..., é uma somatória de conhecimentos que vêm da sociedade, instituição escolar, universidades, etc. (TARDIF, 2006).

Devido a esse panorama, há também a necessidade de se incorporar, nos programas de formação de professores e professoras, conhecimentos e atitudes que os auxiliem a entender a complexidade das relações de ensino. É preciso estimulá-los a ter atitudes de tolerância, aceitação, abertura ao diferente, individual ou em grupo, seja de gênero, raça, classe social, ideologia... Para Adler, isso significa

Implicar os estudantes num processo de reflexão crítica consistente que os estimule a questionarem o que se assume como coisa natural, a desvelar as suposições ocultas, a observar sob novas perspectivas. Significa questionar os estudantes não só através de perguntas de <<como>> , mas <<o quê>> e <<para quê>>. Significa ajudá-los a desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem que permitam tomar consciência das conseqüências éticas e políticas e das possibilidades alternativas. (1991, p. 78, apud GARCIA, 1999, p. 92)

Nessa perspectiva, Giroux (1997) ao se referir à formação de professores e professoras como intelectuais transformadores, argumenta que se torna possível esclarecer que em toda atividade humana encontra-se inserida alguma forma de pensamento. Olhar o professor e professora dessa maneira remete a uma crítica teórica das “ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria

educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (GIROUX, 1997, p. 161). O professor e professora não só devem participar, como ter responsabilidade sobre as questões importantes e que dizem respeito ao que ensinam, como ensinam, e dos objetivos que almejam.

Porém, as ideologias instrumentais que estão sendo desenvolvidas dão ênfase a uma abordagem tecnocrática em relação à formação dos professores e professoras e para a pedagogia de sala de aula. De acordo com Giroux (1997), isso representa uma ameaça aos professores e professoras atuais e para os que hão de vir. Dentre os fatores instrumentais do cotidiano escolar, existem várias suposições pedagógicas, que pedem a separação da concepção de execução. Sobre essa abordagem, Zeichner ressalta:

Subjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. Os futuros professores podem ou não avançar no currículo em seu próprio ritmo e podem participar das atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinado com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de participação. (ZEICHNER, p.11, apud GIROUX, 1997, p. 163.)

Dessa forma, ao invés da formação dos professores e professoras os levarem à reflexão, a uma análise crítica sobre os princípios que fundamentam a vida e a sala de aula, os futuros professores e professoras aprendem metodologia que não exige pensamento crítico. Giroux explica que os professores e professoras precisam ser formados para apontar “a natureza subjacente dos problemas escolares” (1997, p. 163). Porém, ao acreditar que o objetivo do ensino não pode se limitar ao mero treinamento de habilidades práticas, mas sim, que se trata da educação de uma classe de intelectuais essencial para que se desenvolva uma sociedade livre. Nesse caso, “a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática” (GIROUX, 1997, p. 164).

Além de perceber o professor e professora como intelectual, também é preciso contextualizar no sentido político e normativo as funções sociais que ele/ela representam. Desse ponto de vista, é possível especificar as diversas relações que o professor e professora estabelecem com seu trabalho e com a sociedade dominante. É necessário ver a escola como lugar econômico, cultural e social que está relacionado com as questões de poder e controle, porque as escolas não se limitam a passar um conjunto de valores e conhecimento. Elas legitimam formas peculiares de vida social, uma vez que não é um local neutro e sendo assim os professores também não podem ter essa postura de neutralidade (GIROUX, 1997). Os docentes, se desejarem educar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e críticos, devem ser intelectuais transformadores e, nessa visão, acaba sendo fundamental para essa categoria, a exigência de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Fazer com que o pedagógico se torne mais político significa introduzir o processo de escolarização direto na esfera política, com a argumentação de que as escolas traduzem um esforço não só para definir o significado, como também, na luta que envolve as relações de poder. Sendo assim, “a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (GIROUX, 1997, p. 165).

Conhecimento e poder, nesse ponto de vista, estão vinculados ao pressuposto de que a opção que se faz em prol da vida, perceber que é imprescindível aprimorar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, implica conhecer e entender as precondições necessárias e lutar-se por ela.

Já, tornar o político mais pedagógico quer dizer que se devem usar métodos de pedagogia que integrem interesses políticos mais emancipadores. Isto significa aplicar formas pedagógicas que considerem os alunos como agentes críticos, problematizar o conhecimento, fazer uso do diálogo crítico e apresentar argumentos em prol de um mundo, onde todas as pessoas possam ter qualidade de vida. Portanto, seria importante que os intelectuais transformadores proporcionassem aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem, bem como desenvolvessem uma linguagem crítica, que observassem com atenção os problemas que viessem a ser experimentados no cotidiano da escola, em especial

aqueles que dizem respeito às experiências pedagógicas ligadas à sala de aula. Para que isso aconteça, os intelectuais não devem ver o estudante como um sujeito isolado, mas sim como, “indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1997, P. 165). Nessa perspectiva, é necessário que os intelectuais transformadores desenvolvam uma linguagem que aborde a crítica e a possibilidade para que os educadores sociais percebam que podem gerar mudanças. Para que essas transformações possam vir a ocorrer, eles devem tanto se mostrar contrários as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora dos muros da escola, quanto gerar condições que proporcionem aos alunos/as a chance de virem a serem cidadãos que tenham não só o saber, mas também a coragem para realizar essas mudanças (GIROUX, 1997).

Nesse contexto, o conhecimento sobre a realidade em que vivem, é necessário ao professor e à professora, seja referente à comunidade vizinha ou em âmbitos nacional e internacional, e nas mais variadas dimensões, como a cultural, a social, a econômica e a ambiental. Entretanto, “os professores têm de ser formados no domínio de competências didáticas que lhes permitam desenvolver unidades didáticas e projetos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada” (GARCIA, 1999, p. 91). Garcia (1991) fala a esse respeito, achando ser necessária a formação do professor que contemple uma postura de comprometimento com atitudes de respeito e desenvolvimento da diversidade racial, sexual, religiosa, socioeconômica, intelectual, pois a educação se refere “à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça, mas também ao sexo, religião, classe social, capacidade, etc.” (GARCIA, 1999, p. 91).

Nesse panorama, Fonseca (1995) considera que toda a formação do professorado se deva orientar para uma permanente interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em exercício, mantendo uma atualização, seja no âmbito científico, seja no pedagógico.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de analisar a formação docente a partir das evidências da prática em sala de aula, considerando o contexto do multiculturalismo, utilizou-se a pesquisa em abordagem qualitativa, modalidade descritiva, porque “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, (...). O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2006, p. 110).

A abordagem é definida como qualitativa, uma vez que se considera o ambiente natural sendo o fator da origem direta dos dados, assim entendida pelo investigador como seu principal instrumento (LUDKE E ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 2006). A questão que está sendo estudada é a práxis do professor como reflexo da sua formação. Houve momentos de imersão na prática do dia-a-dia dos sujeitos investigados, exigindo da pesquisadora um envolvimento com seu objeto de investigação. Porém, “não se trata de um envolvimento puramente sentimental, mas de uma avaliação de relevância e de significação dos elementos abordados” (SEVERINO. 2002, p. 145).

A “pesquisa qualitativa é descritiva” (TRIVIÑOS, 2006, p. 128) na medida em que considera que as descrições dos fenômenos estão influenciadas pelos significados que o ambiente legitima. Nesse sentido, por meio dos aspectos analisados e dos materiais coletados na observação de campo da pesquisa, foi possível conhecer os resultados coletados na observação da sala de aula, nas entrevistas semi-estruturadas e nos questionários de professores e alunos.

Na abordagem qualitativa, o significado torna-se a preocupação essencial. Triviños (2006, p. 130) diz que esse enfoque metodológico “privilegiou esta análise porque considerou que os significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio que alimentavam sua existência”. A presente investigação tem como foco o multiculturalismo na sala de aula. Sendo assim, na coleta e análise de dados foi enfatizada a diversidade cultural existente naquela realidade.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola, localizada em um bairro da periferia da cidade de Curitiba. A entidade mantenedora, conforme LDB9394/96, artigo 19, inciso I, é de natureza administrativa pública, pertence à Rede Municipal de Ensino e está ligada à Secretária Municipal de Educação de Curitiba.

A escola atende alunos e alunas, desde o Jardim II (05 anos) até a 4ª série do Ensino Fundamental, nos turnos vespertino e matutino. E, no período noturno, atende o EJA – Anos Iniciais com jovens e adultos. Hoje, existem na escola 582 alunos matriculados em 03 turnos. Os turnos são organizados pela direção, visando o melhor atendimento da comunidade.

	Jardim II	Pré	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
Manhã		26	27	29	94	78	
Tarde	53	90	75	58			Total geral
Total	53	116	102	87	94	78	530

No período noturno, existem 02 turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais: 01 turma com 30 alunos e outra com 22 alunos, totalizando 52 alunos.

A escola tem seu funcionamento de segunda-feira a sexta-feira nos seguintes horários:

- Manhã 7h30min às 11h30min, com recreio de 9h30min às 9h50min;
- Tarde 13h15min às 17h15min, com recreio de 15h10min às 15h30min;
- Noite 19h30min às 22h30min (EJA).

A comunidade escolar apresenta-se atualmente com as seguintes características: é constituída em sua maioria, de famílias que são residentes nesta capital, algumas há mais de 31 anos, com residência própria e tem o pai como principal responsável pela renda mensal, embora tenha a contribuição significativa das mães sendo autônomas em grande parte.

O nível econômico caracteriza-se como de médio a baixo, sendo a renda mensal entre um a três salários mínimos. A maioria dos pais possui pouca

escolaridade e, em escala menor, alguns pais têm Ensino Médio completo, graduados e pós-graduados.

As atividades econômicas predominantemente distribuíram-se entre comércios e prestação de serviços: pintores, pedreiros, mecânicos, trabalhos domésticos como diaristas, além de vendedores, professores e autônomos.

A escola tem como princípios filosóficos cumprir sua ação social, isto é, possibilitar ao aluno o exercício das relações humanas. Além disso, desenvolver competências e habilidades para que o aluno se torne um indivíduo com personalidade e, ao mesmo tempo, ser coletivo, solidário, que possa aprender ao longo da vida.

Como concepção de homem e sociedade, a escola parte do princípio de autonomia e participação na construção da sociedade, de modo a conduzir o aluno e aluna à apropriação de conhecimentos, aprendendo a pensar por si mesmos e a conviver em sociedade de maneira produtiva e cooperativa.

A concepção de educação da escola enfoca a problemática cultural e sócio-ambiental da atualidade, vindo a contribuir para a formação plena do cidadão que futuramente deverá atuar nessa sociedade e nela progredir. (Projeto Político Pedagógico, 2001).

A concepção pedagógica da escola gira em torno do desenvolvimento da autonomia dos alunos, posto que abre o canal para o desenvolvimento, para proporcionar hábitos de questionar, ouvir, falar, repetir apropriando-se dos conhecimentos.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Para essa investigação foi escolhida a 4ª série do Ensino Fundamental, em virtude da experiência da pesquisadora, visto que por alguns anos trabalhou com esse nível de turma, de forma rotativa, com duas disciplinas. Sendo assim, estava diariamente em contato com essa realidade, tanto como professora, com as minhas colegas das outras disciplinas, como com aproximadamente 100 alunos, divididos em três turmas.

A escolha de uma instituição pública aconteceu em virtude da investigadora trabalhar em uma escola privada e desejar não somente um distanciamento da sua realidade, como também conhecer outra.

O primeiro contato com a escola deu-se por telefone, sendo agendado um horário com a diretora. Ao conversar com ela, foi explicado o teor da pesquisa, bem como seus objetivos, assim foi solicitada a autorização para a sua realização. A diretora conversou com as professoras, perguntando se concordavam que a pesquisa se realizasse nas suas turmas e prontamente elas aceitaram.

É preciso esclarecer que esta não foi a primeira escola contactuada pela pesquisadora. Houve duas anteriormente, em que a direção entrou em contato com as professoras, porém estas não consentiram fazer parte do processo, porque não queriam ser observadas. Ao contrário dessa escola, as professoras nesta outra aceitaram prontamente participar da pesquisa.

A observação em sala de aula (APÊNDICE 1) ocorreu no período de abril a julho, duas vezes por semana. As entrevistas semi-estruturadas aconteceram em momentos diferenciados com as professoras. A professora que identificarei como número 1, foi entrevistada em julho. Ao iniciar o momento da entrevista gravada, a pesquisadora conversou informalmente com a professora em questão e lhe apresentou o Termo de consentimento (APÊNDICE 2), garantindo a ela a preservação da sua identidade, bem como o uso dos dados exclusivamente nessa pesquisa. Antes de começar a gravação, a professora 1 quis ver as perguntas (APÊNDICE 3) e ao lê-las disse: “Nossa, você vai me virar no avesso”. A entrevista ocorreu em um clima de muita colaboração e sinceridade. Ao terminar de responder, houve um momento de emoção, a professora 1 estava com os olhos “brilhando” e nos abraçamos. Nesse momento, me aproximei do meu objeto de estudo e, devido a isso, busquei um afastamento, voltando para uma nova observação em novembro. Nesse período, fiz as entrevistas com os alunos (APÊNDICE 4). Foram entrevistados 87 alunos e alunas. A decisão por gravar as entrevistas deu-se porque ao escrever nem sempre se colocam todos os dados, e também devido à possibilidade de, no momento da entrevista, estar avaliando o comportamento, gestos, posturas, uma vez que se trata de um tema subjetivo.

Nas entrevistas dos alunos, foram utilizados em algumas perguntas envolvendo os personagens do filme Shrek, como a princesa Fiona (ANEXO1), a

princesa Fiona ogra (ANEXO 2) e o ogro Shrek (ANEXO 3), com o intuito de realizar algumas perguntas pessoais de forma lúdica.

Ao falar com a diretora da escola para enviar aos pais a solicitação visando autorizar as entrevistas gravadas, ela disse que não era necessário. Pediu para ser realizada com os alunos que já tinham autorização para uso de som e imagem pela escola. Mesmo com insistência, ficou determinado entrevistar apenas os discentes que tinham essa autorização dos pais, por escrito. Realizou-se o levantamento de dos alunos que haviam entregado esse documento, auxiliado pelas professoras regentes e, a partir dessa lista, os discentes foram chamados, individualmente. A entrevista com os alunos aconteceu na biblioteca da escola. Foi muito interessante, porque todos queriam participar.

A entrevista com a professora 2 ocorreu em dezembro, em virtude de horário. Ela se mostrou bastante receptiva e ao final se colocou à disposição, ao dizer que se não estivesse bom que poderia voltar e fazer novamente.

Aparentemente, os sujeitos de pesquisa deixavam o local da entrevista sentindo-se colaboradores no processo de investigação. De fato foram, porque as respostas, o silêncio, o brilho nos olhos, o movimento das mãos... ofereceram rico material de análise.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A realização da análise crítica é essencial para que a pesquisa tenha conotação científica. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 173) explica que a análise interpretativa tem, como base, três aspectos: “a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, idéias, dos documentos, etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador.” Em relação ao item a, os resultados foram alcançados por meio das observações em sala de aula e das entrevistas semi-estruturadas.

4.1 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

4.1.1 Os alunos e alunas

Nas entrevistas com os alunos, o objetivo foi colocá-los “diante de um espelho” para ver o que cada um pensa sobre si mesmo e como isso interfere nas relações da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem.

Ao pedir que descrevessem algumas de suas características como cor da pele, cabelo, olhos... os alunos e alunas responderam da seguinte maneira:

Aluno 1: Eu sou gordo

Aluno 4: Pele morena - olhos castanhos escuros - cabelo preto. Gordo (baleia)

Aluno 16: Minha pele e morena sou gordo meus olhos e preto cabelo preto

Aluno 30: Eu sou meio gordo meio baixo eu sou moreno meu cabelo é preto tenho dente grande e sou bravo, calço número 34 e visto roupa tamanho 12

Aluno 32: Eu tenho olhos castanhos, cabelo preto sou mais ou menos gordo

Aluno 34: Eu tenho cabelos loiro-escuros eu sou meio gordo tenho olhos castanhos escuros sou branco.

Aluno 39: Meu cabelo é preto um pouco gordinho meus olhos são castanhos e a minha pele é escura

Aluna 11: Cor da pele, cor de pele, cor dos olhos, castanhos, eu sou baixa, gordinha, cabelos castanhos.

Aluna 36: Tenho cabelo castanho, olho verde, uso óculos, sou baixinha, magra, sou branca e tenho cabelo comprido.

Aluna 38: A minha cor da pele é muito clara, os meus cabelos castanhos, os meus olhos são castanho escuros. Eu sou alta, não sou gorda.

Aluna 72: Uso óculos, sou gordinha, sou sincera, sou bem amiga dos outros, uso aparelho e tenho uma blusa rosa.

Aluna 87: Eu sou alta, um pouquinho gorda, é isso. Tenho cabelos castanhos, olhos castanhos e pele morena.

Quando os alunos deixam sobressair o gordo ou então se dizem gordinhos já estão de certa forma demonstrando certo preconceito quanto a essa característica. Apesar de um aluno dizer que tem dente grande, uma aluna falar que usa óculos e é baixinha, outra aluna relatar que usa aparelho, foi possível notar por meio das entrevistas que o fator que mais os incomoda é estar acima do peso. Viver em uma sociedade onde se cultua o corpo e o modelo vigente apresentado pela mídia é de pessoas magras e altas, é também ter como sonho, principalmente as meninas e adolescentes, ser como a *top model*, Gisele Bündchen, a mais bem paga do mundo. A vida das pessoas que destoam desse padrão, acaba se tornando difícil por se tornarem motivos de chacotas. Não é fácil pensar que se tem que buscar um perfil de beleza para se adequar ao esperado pela sociedade. Isto explicaria o fato de tantos adolescentes estarem realizando cada vez mais cirurgias plásticas, sem ao menos estarem com seus corpos formados.

Pode se dizer, então, que a identidade cultural, seja de um indivíduo ou de um grupo, constitui-se pelo sentimento de pertença. Ela é construída por meio das diferenças e para que isso aconteça é preciso apresentar referenciais e trabalhar com a diversidade existente na sala de aula, afinal de contas não somos todos iguais.

Em relação a esse aspecto, Costa (et alii, 2005) explica que as escolas são produtoras de significados e um espaço onde se privilegia a concretização da política de identidade.

Para se construir essa identidade, é necessário considerar a auto-estima; e o que a alimenta é o fato dos discentes (aluno ou aluna) sentirem-se amados, aceitos por todos. Içami Tiba (2002, p.192) afirma que “a auto-estima é a base para encontrar um bom lugar no mundo”.

A sala de aula está inserida neste mundo. Se o aluno ou aluna não se gostar, tiver uma baixa auto-estima com certeza terá dificuldade em se relacionar com os colegas e pode inclusive ter afetado o seu desempenho na execução das atividades.

Outros alunos destacaram características referentes à cor da pele, como:

Aluna 9: Eu sou alta, gorda, a cor do meu cabelo é castanho, olhos, castanho claro, pele escura.

Aluno 39: Meu cabelo é preto um pouco gordinho meus olhos são castanhos e a minha pele é escura.

Aluna 2: Meus cabelos são castanhos e meus olhos são mel escuro sou morena clara.

Aluno 5: Olhos pretos alto magro cabelo preto café com leite.

Aluno 22: Alto – magro – cabelo preto – um pouco desajeitado – olhos pretos – estudioso. Eu sou café com leite.

Aluna 27: Meus olhos são castanho, minha pele é meio escuro o meu cabelo é loiro escuro (Obs: cabelo pintado)

Aluno 61: Meus cabelos são castanhos claros minha cor da minha pele é mestiça e meus olhos são castanhos.

Aluna 64: Ai, eu tenho cabelo liso, sou um pouco morena clara, tenho os olhos castanhos, acho que é só né?

Aluno 65: Eu tenho olhos castanhos, não consigo lembrar... cabelo marrom, cor da pele meio branca, meio alto.

Aluno 69: Eu sou gordinho, tenho olhos pretos, eu acho, meu cabelo é preto, minha pele é meio morena.

Aluno 74: Minha cor é café com leite, meu cabelo é marrom, meu olho é castanho, só isso.

Aluno 79: Olhos castanhos, sobrancelha grande, cabelo preto, pele meio branca.

Aluno 83: Eu tenho pintinhas na cara, os meus olhos são um pouco azuis e eu tenho o cabelo mais ou menos muito grande assim, eu sou branco meio negro assim, mais ou menos assim, é que eu fico no sol. **(Aluno especial)**

Aluna 84: Eu sou legal, é eu sou simpática e amiga. Tenho cabelo castanho, cacheado, sou alta, minha pele é meio queimada assim.

Nas entrevistas dessas alunas, foi possível constatar que a descrição de cada uma delas não é condizente com a realidade própria:

Aluna 75: Eu sou morena, meu olho é marrom escuro, meu cabelo é marrom clarinho e eu me acho bonita.

Aluna 78: Eu sou loira, meus cabelos são castanho escuro, minha boca é pequena, sou mais ou menos pequena, só.

Aluna 82: Eu tenho olhos castanhos, cabelos castanhos também. A minha pele é branca.

Nessas entrevistas gravadas, a aluna disse que é morena e tem o cabelo marrom clarinho, porém é afrodescendente e tem o cabelo pintado de loiro. A segunda aluna afirma que é loira, mas é parda e a terceira se descreve como branca, mas é negra.

Nos casos relatados acima, fica muito claro que os alunos e alunas quando dizem que são “meio moreno” “café com leite”, “meio queimado” ou ainda moreno “porque toma sol”, estão praticamente justificando a cor que cada um tem, querendo evitar assumir a condição de negro; sem contar os alunos e alunas que são negros e se intitulam de brancos. Isso significa que a idéia de embranquecimento⁸ subsiste ao imaginário social, ou seja, muitos ainda têm dificuldade de se assumirem como negros. Quando têm essa atitude, negam-se a si mesmos e possivelmente revelam a carência de referenciais para a construção da sua identidade como negro. Talvez seja por isso que quando se perguntou qual aula os alunos e alunas mais gostavam, a **aluna 56** declarou: **Ensino Religioso, porque ensina mais ainda sobre os negros.**

Quando se trata de História do Brasil, "o negro aparece como primitivo, como povo escravizado, como vítima de castigos terríveis, como coitado, como miserável e quando rebeldes são tratados como os derrotados" (PARANÁ, 2006, p. 23). Se levar em consideração que os livros didáticos estão repletos de estereótipos, que criança negra poderá sentir orgulho de sua etnia: “quem é que vai querer parecer-se com os

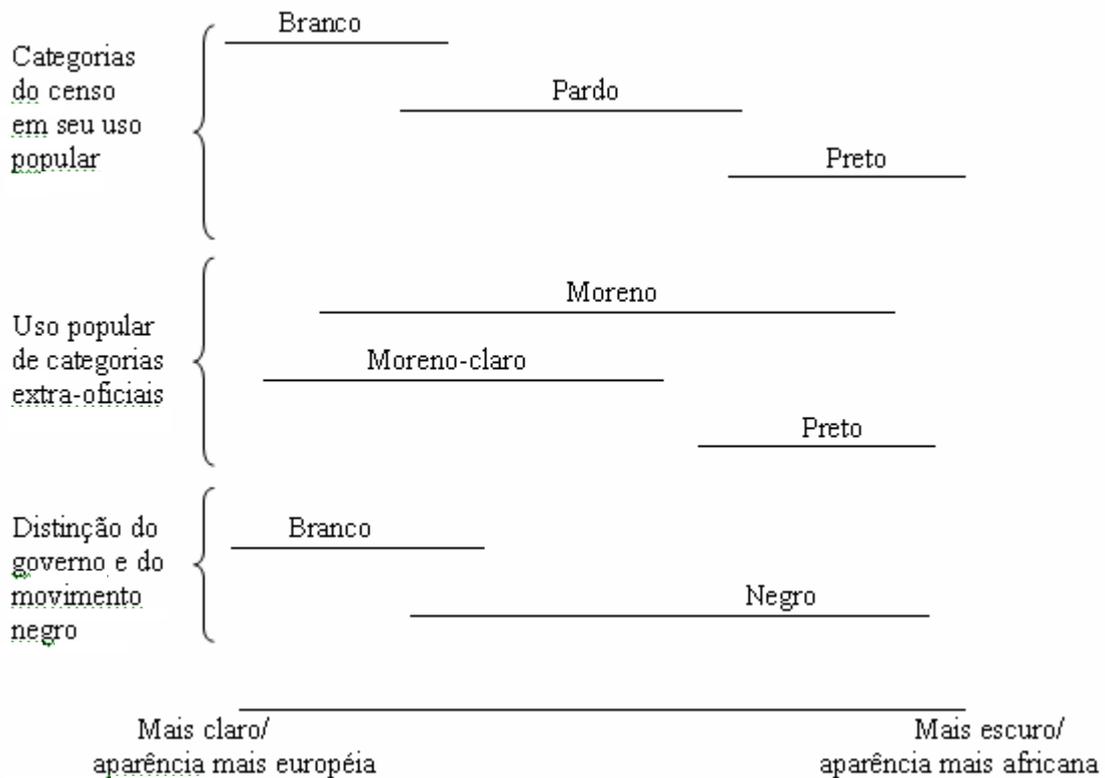
⁸ As proposições da doutrina do “racismo científico” defendidas por naturalistas, positivistas e evolucionistas foram traduzidas, divulgadas e amplamente estudadas no Brasil do século XIX. Procedente da Europa, esta doutrina tinha como pano de fundo a idéia de uma “supremacia racial branca”, propunha uma hierarquia entre quatro grupos raciais denominados por cores (branco, amarelo, vermelho e negro) e considerava a miscigenação racial como degeneração, a “degenerescência mulata”. Para uma maior compreensão do racismo científico importado da Europa, ver as análises de SCHWARCZ (1987) e SKIDMORE (1976).

tipos e com a vida dos negros postos em cena? E o lugar de onde vieram esses escravos?” (PARANÁ, 2006, p. 23).

Outra interpretação para esse fator seriam as práticas discriminatórias. Dentro das escolas as situações de discriminação são freqüentes e muitas vezes veladas. Sendo assim, esses alunos e alunas “se escondem”, vão tornando-se “invisíveis”, já no momento de sua identificação, nas suas atitudes, na não aceitação de si e da sua cultura. Os diferentes grupos, na sua diversidade, que compõem o Movimento Negro brasileiro, “têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de terem julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa” (MEC, 2006, p. 7). Também relatam o quanto é alienante a “experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo” (MEC, 2006, p. 7).

O sistema classificatório de denominações raciais no Brasil apresenta diversas ambigüidades influenciadas por diversos fatores sociais. Uma primeira perspectiva é múltipla e tem várias denominações intermediárias, particularmente, moreno(a) e mulato(a), usando principalmente elementos de aparência física para a classificação, mas por vezes recorrendo à ascendência (FRY, 1995-1996). Outra perspectiva é o modo bipolar, que tem seu *locus classicus* nos Estados Unidos, e segundo Fry, seria inadequado para a realidade brasileira, onde as classificações são fluídas e se utilizam de denominações com matizes e pormenores diversos. A terceira perspectiva defende a ocorrência paralela de ambas as classificações. No Brasil, a raça é um conceito ambíguo, situacional, inconsistente e relacional. Coexistem vários sistemas de classificação. São várias as categorias situadas ao longo de um *continuum* que vai do branco ao preto (TELLES, 2003). Além disso, o autor apresenta dados de variação da classificação racial, influenciada por nível de escolaridade, gênero, idade e região de moradia.

Gráfico 1 Usos das categorias raciais no Brasil (TELLES, 2003)



As distintas formas de classificação revelam a complexidade das classificações neste país. Particularmente, o termo *moreno*, bastante usual no linguajar cotidiano, é um termo que serve para classificar um espectro muito grande.

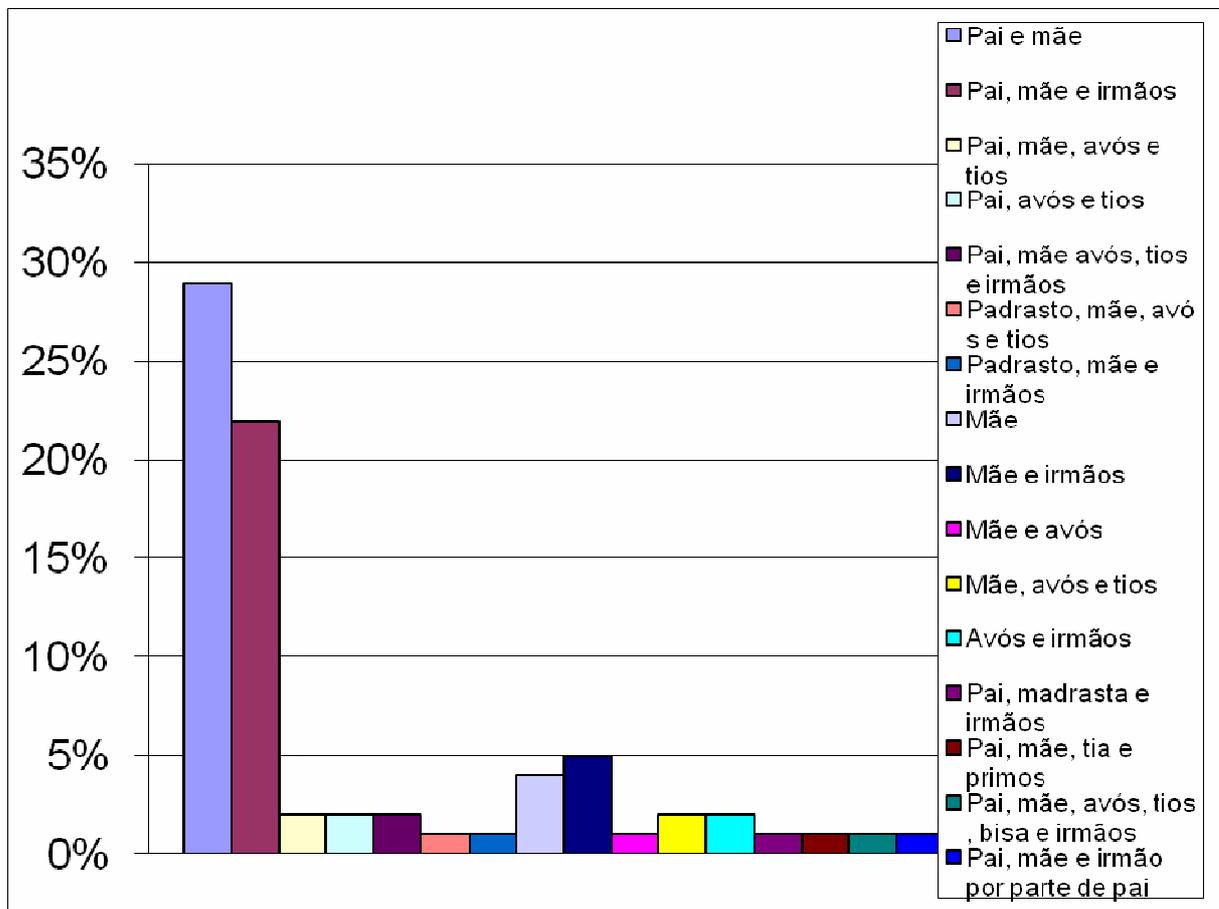
O modo múltiplo seria utilizado principalmente pelas camadas populares da população brasileira. Para as classes médias urbanas e intelectualizadas, a classificação majoritária seria bipolar, sendo, para este grupo, “politicamente correta” (FRY, 1995-1996).

Nesse contexto, apenas a **aluna 8** respondeu: **Minha pele é negra, meu cabelo também é preto, meus olhos são castanhos escuros, eu tenho 1,10 de altura.** A aluna disse que é negra. Percebe-se que dentro de toda a realidade, ela está satisfeita consigo mesma, com sua etnia. Diferente da **aluna 56**, que escreveu suas características da seguinte maneira: **Olhos castanhos, cor da pele morena, cabelo castanho, como sou feia, magra alta.** A aluna relata que tem a pele morena, mas, no entanto é parda. Afirma que é feia. Revela uma baixa auto-estima. O que poderia ter levado essa menina a se ver dessa forma? Seriam os modelos

impostos? Hipoteticamente poderia ser o reflexo de anos de depreciação, de negação, de despersonalização do povo negro. Nesse sentido, a **aluna 68** se descreve, dizendo que possui: **Cabelo castanho, olhos castanhos, pele clara, e ... normal.** A aluna fala de suas características e afirma que é normal. Porém, o que significa ser normal? Quais seriam os critérios em que ela se baseia para se considerar normal? Ruth Benedict (2006) escreveu em seu Livro *O crisântemo e a espada* que a cultura é como uma lente por meio da qual o homem vê o mundo. Se levar em consideração o número de pessoas de pele clara que aparece na mídia em relação às pessoas negras, por exemplo, daria para entender o porquê dessa aluna se considerar normal e a aluna anterior se achar feia. A representação de si mesmo/a estaria relacionada a ideologias. É preciso lembrar que não apenas essas duas alunas estudam na mesma escola, na mesma série, como os citados anteriormente. E, com visões tão diferenciadas convivem com a diversidade, tendo que olhar para si mesmo e para o outro, com referenciais que não privilegiam a todos.

Na perspectiva da diversidade, ao perguntar aos alunos e alunas, com quem você mora? Responderam da seguinte forma:

Gráfico 2: Com quem você mora?



Por meio do gráfico 2, percebem-se dezesseis tipos de famílias, ou como se denominam, “núcleos familiares” diferentes. Cada família tem uma história, possui um jeito peculiar de ser, com crenças, valores e costumes dos mais diversos e que culmina com os alunos e alunas, trazendo essas experiências para a sala de aula.

O **aluno 79**, ainda acrescentou na sua fala: **Com meu pai, com a minha mãe, com meu avô, com meu tio, com a minha tia, com quase todo mundo, todo mundo mora no mesmo terreno.**

E, diante disso, ainda se encontra em muitos livros e até mesmo entre professores e professoras a idéia do modelo de família formado por mãe, pai e geralmente um irmão e uma irmã. Já passei pela experiência de trabalhar com um livro de História onde havia uma atividade em que o aluno deveria realizar uma pesquisa sobre a sua infância com a família. No entanto, um aluno ficou muito triste porque ele tinha duas famílias, ou seja, tanto o pai quanto a mãe haviam constituído uma nova família e ele se sentiu excluído pelo material, naquela atividade. Foi

necessário um trabalho complementar, sem que ele soubesse, claro, para solucionar essa questão, para que ele se sentisse parte do processo. É preciso ter sensibilidade para perceber os estereótipos que ainda se encontram como o ideal e que não correspondem mais com à realidade do momento atual.

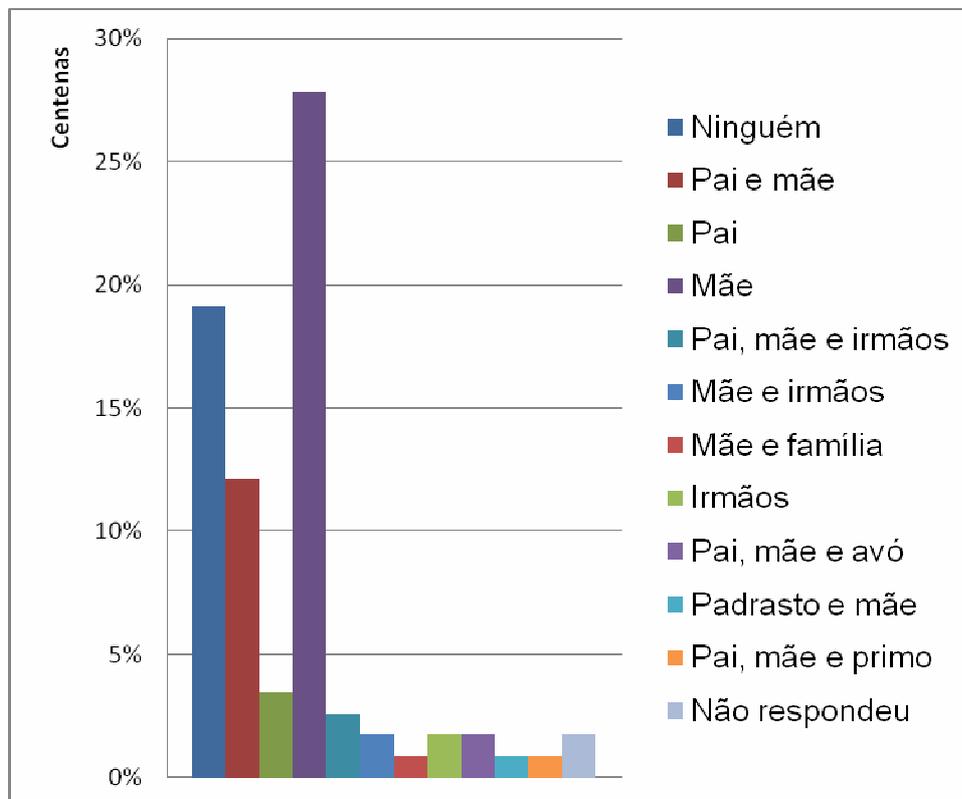
As famílias não são unidades fechadas em si mesmas. Elas são moldadas por meios completamente essenciais pelas grandes estruturas sociais, meios os quais são muito importantes para a educação. Nessa perspectiva, Connell et alii comentam que “qualquer um que espere entender o contexto social do ensino deve tentar entender como as famílias dos alunos vêm a ser o modo que elas são” (In: CONNELL *et alii*, 1995, p. 58).

Connell ainda afirma que se alegam como explicação para o sucesso ou fracasso escolar o grau em que a cultura do lar e da escola correspondem. O fato é que o que as crianças levam para a escola é o seu “relacionamento com as experiências e estratégias educacionais de seus pais; e esse relacionamento pode envolver rejeições, mal-entendidos e preferências, tanto quanto aprovações e ratificações” (CONNELL *et alii*, 1995, p. 188).

Por isso, é muito importante estabelecer contato com as famílias, não apenas quando acontece algo, porque já ouvi pais dizendo, “claro que deve haver algum problema, porque para elogiar ninguém chama...”. Dessa forma, os pais quando são chamados à escola já vêm “armados”, esperando que se fale alguma coisa do seu filho relacionada com dificuldades, problemas, seja de aprendizagem ou comportamental. É necessário que a relação família-escola apresente-se fortalecida para que se possa conhecer mais o aluno e também contar com seu apoio em todos os sentidos no que se refere ao seu desenvolvimento.

E, pensando na importância da família no acompanhamento do aluno e aluna relacionado ao seu desempenho escolar, perguntou-se: Quem ajuda você na lição de casa? Os alunos e alunas responderam:

Gráfico 3: Quem ajuda você na lição de casa?

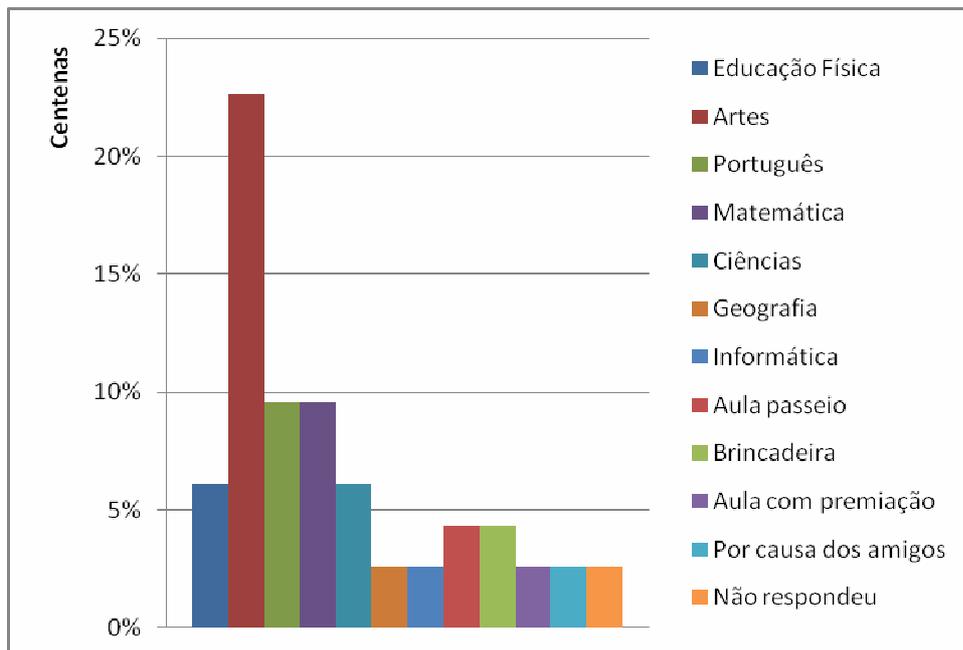


Apesar do novo modelo de família, onde tanto o pai quanto a mãe trabalham o dia todo fora, e quando chegam à noite muitas vezes encontram seu filho(a) dormindo, aproximadamente 34% disseram que a mãe os ajuda a fazer a tarefa de casa. Já, 14% responderam que recebem ajuda do pai e da mãe. Mas, é preciso levar em consideração que muitas crianças não recebem auxílio, fazem a lição de casa, sozinhas. Entende-se que a tarefa de casa é para os alunos, não para os pais. No entanto, às vezes, eles precisam de esclarecimento, orientações, até mesmo do enunciado da questão, por exemplo. Se algo não ficou claro na sala de aula é o momento de rever o conteúdo. Muitas vezes conversei com as famílias orientando, que se o aluno(a) não entendesse a lição de casa, que a trouxesse sem fazer para que eu pudesse retomar e esclarecer as dúvidas. Mas, sei que esta não é a realidade da sala de aula. Tenho conhecimento também que muitos professores e professoras escrevem as respostas das tarefas no quadro e consideram conteúdo dado. Minha preocupação consiste nos alunos “invisíveis”, que não têm coragem de se posicionar para clarear as suas incertezas e as levam para casa. De acordo com essa idéia, se não tiram suas dúvidas na sala de aula e nem em casa, aqui se inicia

uma problemática, ou seja, pode se iniciar o “fracasso escolar”. Assim, vai se “empurrando” esses alunos com as suas dúvidas que, conseqüentemente, gerarão defasagens de conteúdos, até onde for possível.

Também se pediu aos alunos que descrevessem uma aula que haviam gostado e que justificasse a escolha. A tabela abaixo, nos dá uma visão geral do que responderam:

Gráfico 4: Qual a aula que você mais gostou?



Aproximadamente 23% dos alunos e alunas afirmaram que a aula que mais gostam era a de Artes e justificaram da seguinte maneira:

Aluna 11: Eu gosto de desenhar muito.

Aluna 19: Eu gosto da aula de Artes porque tem que desenhar e pintar, etc.

Aluna 21: Eu gostei de uma que mexi com tinta. Por que eu gosto de mexer com tinta.

Aluna 29: Eu gostei da aula de Artes porque a professora ensinou a fazer vestidos.

Aluna 31: Aula de artes porque eu gosto de desenhar é a minha aula preferida.

Aluna 70: Eu gostei da aula de artes porque é de fazer desenhos e depois pintar, achei bem legal assim, porque a gente usava pintura, cores mais alegres.

Aluna 36: A aula que eu mais gostei foi à aula de Artes porque, quando desenhamos no papelão, pois usei minha criatividade na tinta, lápis, giz de cera, canetinha, etc.

A referência de todos os que disseram que preferem essa aula, deve-se ao fato de desenharem durante o período da aula de Artes. Chama a atenção as estratégias da professora de artes emprega: quase todas as suas aulas são de desenhar e pintar, não se busca desenvolver outro tipo de habilidade ou inteligência. Porém, é muito significativa a menção da aluna ao relatar o uso de sua criatividade, assim como aquele aluno ao fazer referência do uso de cores mais alegres. É muito semelhante ao que a **aluna 52** diz: Educação física porque exercita o corpo, arte porque eu posso livrar a mente e o ensino religioso porque a professora é legal.

Quando o aluno conta que na aula de Artes pode livrar a mente, remete provavelmente ao fato de poder se colocar nas atividades propostas. Porém, como diz Ferguson (1992, p. 266) “a criança pode ter chegado intacta ao colégio, com a coragem de arriscar e explorar desabrochando, encontra tensão suficiente para fazê-la reduzir para sempre tal aventura”. Ou seja, ela está aberta a todas as possibilidades, mas não é incentivada a efetuar descobertas, experimentar, analisar, pesquisar. Nessa perspectiva, alguns alunos afirmaram que gostaram mais da aula: **Aluno 10:** De ciências porque nós fizemos experiência e a **Aluna 13:** Eu gostei da aula que a professora fez um bingo por que foi legal.

Quando os alunos participam, fazem parte do processo, eles se envolvem. Percebe-se que gostam da aula quando há possibilidade deles se tornarem investigadores, questionadores, participantes. Behrens (2005, p. 74-75), explica que na abordagem progressista “o aluno é um partícipe da ação educativa (...) caracteriza-se como um sujeito ativo, sério e criativo”. Para que isso aconteça, é preciso que o aluno tenha liberdade para se expressar, para que possa se tornar co-responsável na sua aprendizagem. Isso só é possível quando o professor está seguro do seu conteúdo, porque quando se abrem às discussões, os alunos trazem hipóteses, questionamentos que muitas vezes não se consegue responder e isso acaba por assustar o professor inseguro. Sem contar que é preciso se preparar mais para entrar na sala de aula. Na minha prática, por exemplo, nas aulas de ciências, os alunos sempre contam o que assistiram no programa de TV a cabo, o *Discovery*, e isso faz com que o professor tenha que buscar mais. Porém, as discussões são ricas e com muita participação. As experiências que se realizam tornam a

aprendizagem mais significativa para o aluno, uma vez que possibilita que ele teste as hipóteses e observe os resultados.

Durante a gravação, houve a seguinte declaração:

Aluno 80:

Pesquisadora: (...) _ Por que você gostou dessa aula? (de ciências)

Aluno: _ Porque a gente fez experiências.

Pesquisadora: _ Foram ao laboratório?

Aluno: _ Não. Não é bem experiência, colocamos uma água lá na outra e misturamos com detergente e daí não fez espuma.

Pesquisadora: _ Não fez espuma? Mas, você fez isso na sala de aula mesmo?

Aluno: _ É, na verdade não fui eu. Foi uma das meninas lá que a professora escolheu.

Pesquisadora: _ A professora escolheu uma aluna e ela fez a experiência?

Aluno: _ Ela escolheu duas... (...)

Na fala do aluno, ele relata que apenas assistiu a experiência; o que também pode ser válido, porque ao menos conseguiu ver e tirar as suas conclusões. Mas, o ideal seria que todos pudessem realizar a atividade. E é nesse sentido que o **aluno 63** diz que não gostou da aula de informática: **porque a professora não deixa eu mexer no computador.**

Nesse contexto, alguns alunos disseram:

Aluna 33: Eu gostei da aula de educação física no dia da olimpíada porque era muito legal

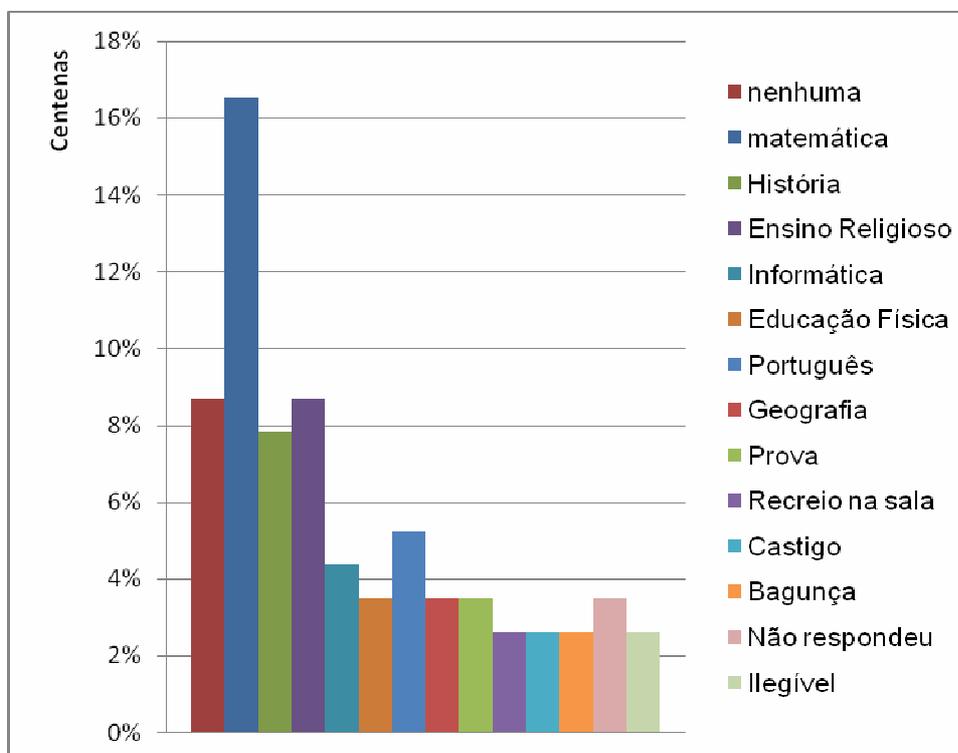
Aluna 35: Gostei da aula quando eu fiz uma apresentação na ópera de arame e aqui na escola

Aluna 24: Gostei de uma em que fui na ópera de arame

Pela fala dos alunos, é possível constatar como é importante a mudança de ambiente, estratégias e métodos no processo de ensino e aprendizagem. Isso torna as aulas mais interessantes e marcantes para o discente, além de lhe propiciar trabalhos interdisciplinares.

Ao responderem sobre qual aula que não gostaram, disseram:

Gráfico 5: Qual a aula que você não gostou?



Algumas das justificativas estão ligadas à relação professor e aluno, como por exemplo, o que a **aluna 2** escreveu: **A aula de Informática porque a professora não explica, ela xinga a gente**. Esse comportamento do professor e professora faz com que o aluno, não deixe de gostar apenas da pessoa, mas ele estabelece uma relação com a disciplina, o que o leva a considerá-la “chata”, e assim, deixando de se esforçar. Dessa forma, pode-se entender que o trabalho do professor, da professora em sala de aula, o relacionamento deles com os alunos são expressos pela relação que eles têm com a sociedade e com a cultura. Abreu e Masetto (1990, p. 115), afirmam que a maneira dos docentes agirem em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, ajuda a concretizar uma aprendizagem adequada, pelos alunos, com base em uma determinada concepção do papel do professor e professora, que acaba por refletir valores e padrões da sociedade.

A postura do professor e professora não só é importante, como marca a vida do aluno e aluna. As experiências que são vivenciadas em sala de aula, geralmente

se levam para a vida toda, sejam elas positivas ou não. Nesse sentido, Paulo Freire ensina com sabedoria:

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (1996, p.73)

O aprendizado se torna mais interessante quando os discentes se sentem valorizados pelo professor e professora. O prazer de aprender não é uma atividade espontânea presente nos alunos e alunas, muitas vezes a aula é encarada como uma obrigação. A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor e professora, da relação empática com seus alunos e alunas, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

A questão de a satisfação estar vinculada à disciplina, e ao gostar ou não dela, vai além dessa relação. As repostas abaixo sugerem algumas pistas:

Aluno 7: Eu não gostei da aula de história porque eu não sou muito bom na aula de história

Aluna 9: Matemática. Porque eu não consigo fazer a conta.

Aluna 12: A de matemática porque é muito difícil.

Aluno 39: É matemática por que nos temos que fazer continha de dividir.

Aluno 50: Matemática porque eu sou ruim e matemática.

Interessante notar que, quando o aluno e aluna não entendem a disciplina ou apresentam algumas dificuldades, deixam de gostar dela. Nesse aspecto, para Claxton (2005), os sentimentos de insegurança sobre algo que está acontecendo e de ser levado a ter em conta qualquer informação que possa auxiliar a esclarecer a situação, ou seja, a aprender, fazem parte de uma família de emoções que poderia ser chamado de interesse, ansiedade e/ou excitação. O fato de se envolver e experimentar significa correr o risco, estar próximo ao que a aprendizagem requer e isso “gera uma série de sentimentos que vão desde o interesse e a absorção em um extremo até uma apreensão que atinge os limites do medo, da raiva, da angústia, da

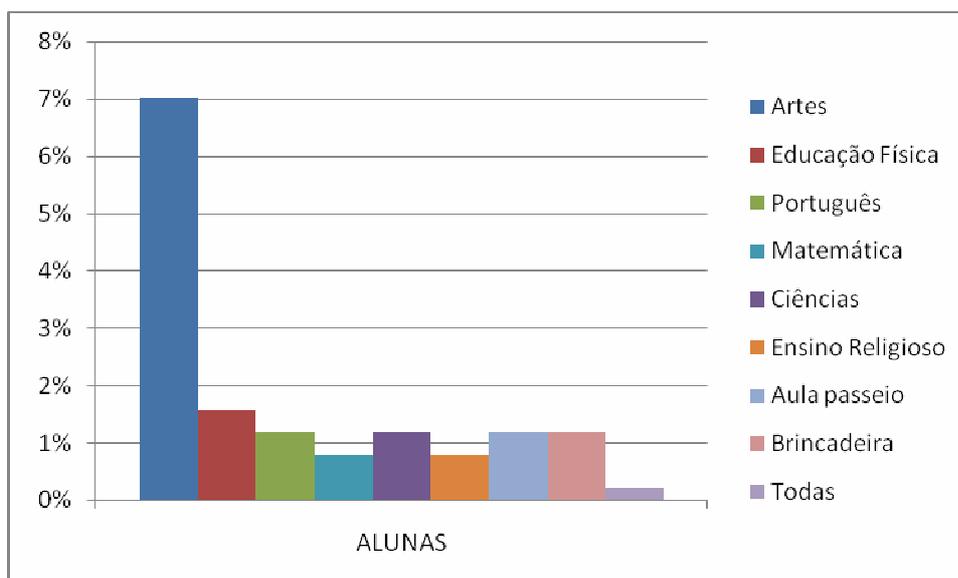
tristeza ou do choque no outro” (CLAXTON, 1995, p. 38). É necessário considerar que a aprendizagem, quando mais desafiadora se torna, atua na intersecção de muitas alternativas, e cada uma delas com um sentimento próprio, distinto. Aí vem o papel do olhar do professor e da professora, de perceber que aquele aluno e aluna que está na sua frente sente muitas vezes um grande conflito interno no processo de aquisição do conhecimento.

Existe outra possibilidade, o aluno e aluna podem estar fazendo uma auto-avaliação. Nesse aspecto, revelam-se as diferenças e isso é positivo. Denota a identificação com esta ou aquela disciplina.

Ao pensar nessa diversidade dos discentes e suas preferências, as tabelas abaixo estão separadas por gênero, para poder ter um panorama melhor das preferências relativas a cada um.

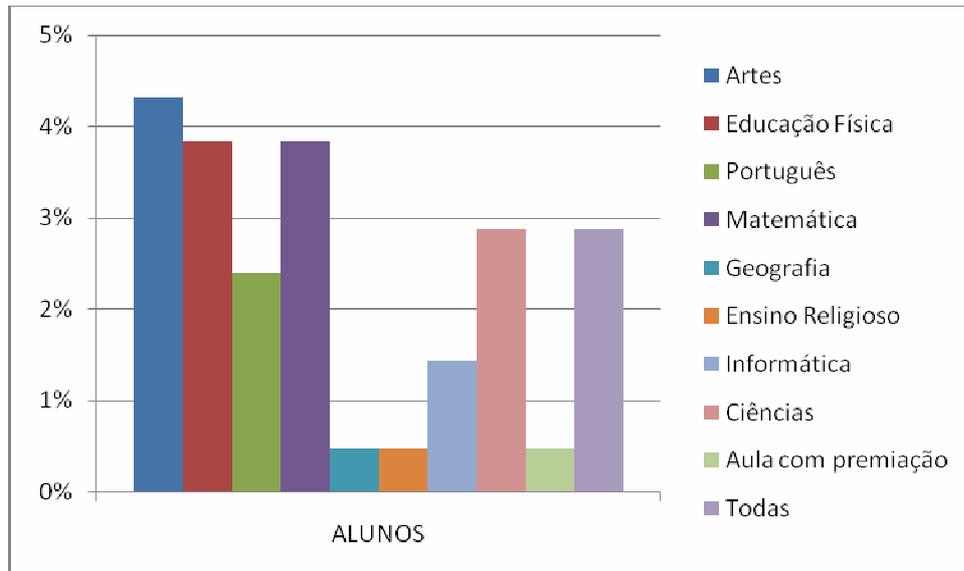
As alunas ao responderem sobre a aula que gostaram:

Gráfico 6: As aulas que as alunas mais gostaram



A preferência dos alunos foi:

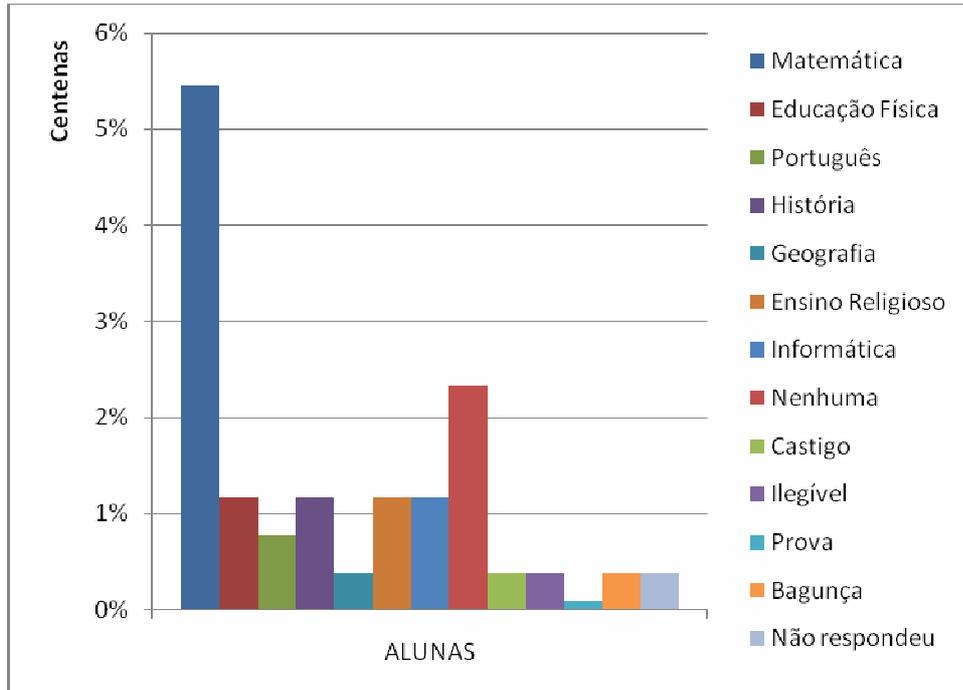
Gráfico 7: As aulas que os alunos mais gostaram



Em um total de 39 alunas e 48 alunos, foi possível constatar as suas preferências. Aproximadamente 7% das alunas gostaram mais das aulas de Artes; o restante das disciplinas aparece com uma diferença muito grande. Já, na tabela dos alunos, observa-se que eles apreciam a aula de Artes, porém aparece quase no mesmo nível em que está a disciplina de Matemática, ou seja, aproximadamente 4% dos alunos citaram cada uma dessas disciplinas. Não há uma discrepância tão grande em relação às outras matérias.

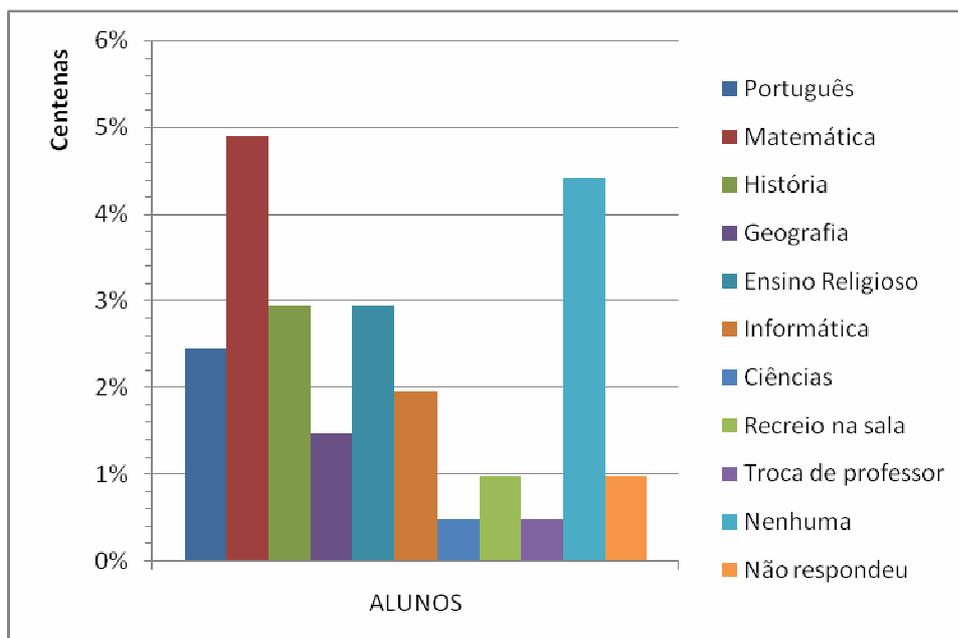
Entretanto, quando as alunas respondem sobre as aulas que não gostaram, aparecem:

Gráfico 8: As aulas que as alunas não gostaram



As respostas dos alunos em relação a mesma pergunta foram:

Gráfico 9: As aulas que os alunos não gostaram



Aproximadamente 5% das alunas não gostam da aula de matemática. Contudo, nesta disciplina também aparece em bom número na tabela dos alunos, aproximadamente 5% também. Nas duas tabelas não fazem menção à Artes e somente na dos alunos não aparece a Educação Física.

Existe uma visão de que as meninas são mais aptas ao pensamento abstrato e os meninos ao que se referem aos cálculos. Sobre isso, Costa (2005) explica que existe uma crítica referente à falta de iniciativa e criatividade quanto ao fato das meninas serem consideradas menos aptas em matemática. Muitas vezes, isso é construído na sala de aula com reforços que não são percebidos pelo próprio professor e professora. Quando uma aluna se sai bem, o seu desempenho é atribuído a comportamento em sala de aula, como dedicação, esforço, interesse e disciplina exemplares. Já, aos alunos bem sucedidos, nunca se relaciona o resultado à sala de aula, mas sim, com adjetivos como: “brilhantismo” e “inteligência” (Walkerdine, 1995).

Já ouvi muitos comentários de professores e professoras sobre esse assunto. Sempre diziam que as meninas desenvolvem melhor um texto e quando acontece de um menino se sobressair, estes professores (as) consideravam um caso a parte. O mesmo pode-se falar da área da matemática, que era privilégio dos meninos. Porém, é preciso perceber que gostar ou não de uma disciplina não está determinado pela genética. A criança nasce com todas as suas potencialidades e

habilidades a serem desenvolvidas. Isso independe do gênero: masculino ou feminino.

Ao questionar os alunos e alunas com a pergunta: Quando você tem alguma dificuldade ou não entende algum conteúdo, você costuma perguntar ao professor e professora? Justifique a sua resposta.

Aluna 2: Sim eu pergunto bem baixinho só algumas coisas

Aluno 4: De vez em quando. Quando eu não pergunto é porque eu tenho medo da professora BRIGAR E ME CHAMAR DE BURRO.

Aluno 6: Não pergunto porque penso que meus colegas irão dar risada de mim.

Aluna 13: Não pergunto porque eu tenho vergonha porque tem gente que dá risada uma vez eu perguntei e deram risada de mim agora eu não pergunto mais.

Aluno 26: Não porque os meus amigos tiram sarro.

Aluna 35: Não eu fico sem fazer a lição, mas às vezes sou obrigado por que se não, não passo de ano.

Aluna 38 / Aluno 51 / Aluna 56: Não porque eu tenho vergonha.

Aluna 57: Às vezes eu pergunto para a minha amiga, às vezes eu tenho medo e vergonha de falar.

Aluna 60: Eu fico com vergonha de perguntar e porque os alunos que ouvem riem.

Aluna 64: De vez em quando. Porque às vezes a professora tá fazendo lá, daí às vezes a professora tá brava, aí não dá para a gente perguntar.

O primeiro aluno diz que pergunta bem baixinho e ressalta que só algumas coisas. Este **aluno 2** foi o mesmo que ao ser questionado sobre a aula de que não gosta, afirmou ser a de informática porque a professora além de não explicar ainda os xingava. Poderia, hipoteticamente, ter relação entre o fato da afirmação que a professora o xinga com o fato dele “perguntar baixinho”?

A sala não tem somente aqueles que perguntam, pois nessa diversidade de alunos é preciso considerar esses que não têm coragem de se expor. Também é preciso levar em conta o número de alunos que disseram realizar a lição de casa, sozinhos, isto é, sem a ajuda de ninguém. Se forem justamente esses que não tiram suas dúvidas em sala, como eles vão poder entender o conteúdo ministrado? É preciso se dirigir aos alunos “silenciosos”, observá-los, olhar com atenção aqueles

que nunca falam, que não fazem perguntas. Muitos professores e professoras pensam que agem dessa forma porque estão entendendo e quando vêem os resultados nas avaliações desses alunos, ainda dizem: “Por que não perguntaram?”.

Hoje em dia, usa-se a estratégia de o aluno (a) interpretar um texto e elaborar perguntas, ao invés de respondê-las. Acredita, com isso, que para conseguir organizar as questões, eles têm que compreender o conteúdo. Entretanto, os alunos não conseguem perguntar porque estão acostumados a responder. É muito importante preparar atividades diferenciadas, reflexivas para que os alunos e alunas possam aprender a perguntar. Mas, alguns vão precisar de mais ajuda que outros. É preciso lembrar também que não adianta planejar esse tipo de atividade se o professor e professora não possibilitarem de fato a abertura para uma aula dialogada. A impaciência que se percebe muitas vezes no docente, no seu tom de voz, inibe o aluno (a) a expor seus pensamentos, questões, dúvidas, etc. Sendo assim, é preciso considerar as seguintes respostas:

Pesquisadora: _Você nunca foi com dúvidas para casa?

Aluno 65: _Às vezes.

Pesquisadora: _E porque você foi com dúvidas para casa?

Aluno 65: _Porque eu não sabia, a professora não explicava às vezes.

Pesquisadora: _E por quê?

Aluno 65: _Não sei.

Pesquisadora: _Mas você perguntava?

Aluno 65: _Aham.

Pesquisadora: _Mas a professora não explicava?

Aluno 65: _É.

Pesquisadora: _E quando você vai com dúvida para casa, tem alguém que te ajuda?

Aluno 65: _Minha mãe.

Pesquisadora: _Aí, ela tira suas dúvidas?

Aluno 65: _Sim.

Pesquisadora: _Nunca levou dúvida para casa?

Aluna 78: _Algumas vezes.

Pesquisadora: _Por que você levou dúvida para casa?

Aluna 78: _Porque, às vezes não dá tempo de perguntar para a professora.

Pesquisadora: _Aí, você leva dúvida para casa. E, quando você leva dúvida para casa alguém te explica em casa?

Aluna 78: _A minha mãe ou a minha irmã.

Pesquisadora: _Por que você não pergunta?

Aluno 81: _Dá vergonha de perguntar, os outros tiram sarro.

Pesquisadora: _Os outros alunos, eles tiram sarro de quem faz pergunta, então você leva dúvidas para casa?

Aluno 81: _Aham.

Pesquisadora: _E tem alguém que te ajuda a tirar essas dúvidas?

Aluno 81: _Tem, meu irmão, minha mãe e meu pai.

Os alunos e alunas acima não conseguem perguntar para a professora diante de dúvidas a respeito do conteúdo. Porém, em casa eles alegam ter pessoas da família que os ajudam a resolver as atividades. Diferentemente, outra aluna relata:

Aluna 82: _Não, eu tenho muita vergonha de perguntar.
Pesquisadora: _Por que você tem vergonha, e quando você não pergunta para a professora você pergunta para os colegas?
Aluna 82: _Pergunto.
Pesquisadora: _E eles te ajudam?
Aluna 82: _Ajudam.
Pesquisadora: _E quando, por exemplo, o colega não conseguiu te ajudar, você leva a dúvida para casa?
Aluna 82: _Não. Daí eu pergunto para a professora.
Pesquisadora: _Daí você toma coragem e pergunta para a professora?
Aluna 82: _É.

Esta aluna alega que para não levar dúvidas para casa, procura se encorajar e acaba por se dirigir à professora para sanar as suas dificuldades. Pode ser provável que não tenha ninguém em casa que possa auxiliá-la nas tarefas ou simplesmente tirar as suas dúvidas, como explica o aluno abaixo:

Aluno 83: _É, quer dizer, eu às vezes tenho vergonha, daí eu pergunto menos para a professora.
Pesquisadora: _Você pergunta menos por que tem vergonha, é isso?
Aluno 83: _Sim.
Pesquisadora: _Então, quando você não pergunta para a professora, você pergunta para os colegas?
Aluno 83: _Às vezes.
Pesquisadora: _E quando você às vezes, vamos dizer assim, tem vergonha de perguntar e você não pergunta, você vai com dúvidas para casa?
Aluno 83: _Vou.
Pesquisadora: _E alguém te ajuda em casa?
Aluno 83: _Ah, a minha mãe me dá uma ajudinha.
Pesquisadora: _Aí você consegue tirar todas as dúvidas que você levou?
Aluno 83: _É, a maioria sim.
Pesquisadora: _Mas, fica alguma coisa?
Aluno 83: _É, com poucas.

Este aluno alega ter vergonha de fazer perguntas para a professora, então leva dúvidas para casa, mas nem sempre a mãe que lhe ajuda, consegue dissipá-las. Agindo dessa maneira, não consegue aprender alguns conteúdos dados. Esses alunos se comportam de maneira diferente: **Aluno 8:** Eu pergunto para a professora sim porque eu não quero sair da escola com dúvidas e **Aluna 40:** Sim. Porque eu não levo dúvida para casa. O aluno e a aluna afirmam que perguntam para a professora para não levarem dúvidas para casa. Existe, portanto, uma possibilidade

desse aluno agir assim em virtude de não ter quem o ajude a realizar as tarefas da escola em casa, e, assim, fazer parte do número de discentes que relataram a mesma situação.

Porém, se o aluno não faz perguntas em sala de aula para a professora e ninguém o ajuda em casa, ou ainda, não consegue auxiliá-lo, como tirar as suas dúvidas? No entanto, antes de pensar nesse fato, é preciso considerar o porquê desse aluno ter tanta vergonha, inibição diante da professora e colegas. Já teria ele mesmo passado pela experiência que relatou ao falar do seu receio, ou viu um colega nessa situação? Isso explicaria as razões de temer ser chamado de burro, ou a professora brigar, ou ainda dos colegas tirarem “sarro”. Também é necessário considerar que em alguns casos a própria família se dirige dessa forma aos filhos.

Nesta perspectiva, Claxton (2005, p. 38) enfatiza que “há uma grande necessidade de entender o lugar das emoções na aprendizagem e de desenvolver a capacidade de contê-las, lidar com elas e tolerá-las”. Além disso, explica que esse é um dos principais aspectos da inteligência emocional e “em parte alguma ele é mais crucial do que no domínio da aprendizagem” (2005, p. 38). Isso significa que a aprendizagem envolve sentimentos. Aquele aluno que está sentado na sua carteira traz uma vasta carga de emoções que não pode e não deve ser ignorada, até porque

quando o mundo se torna mais complexo e mutável, também a timidez reflexa ou a agressão reflexa começam a implicar riscos, pois nenhuma delas permite o tipo de envolvimento – e, por conseguinte, o tipo de conhecimento e *know-how* aumentados – que a aprendizagem pode trazer. Esses riscos podem ser menos óbvios ou menos dramáticos do que os riscos implicados na aprendizagem, mas não menos reais. A exploração temerária põe em risco a sobrevivência, mas também a coloca em risco a persistente recusa em se envolver com o desconhecido. (CLAXTON, 2005, p. 39).

O medo e a vergonha que os alunos sentem acabam por impedi-los de criar, inovar e arriscar (FEGURSON, 1992). O aluno tímido, muitas vezes, tem uma necessidade de agradar e é moldado para ser uma pessoa conformista, passiva, diante da estrutura autoritária. Em relação a esse aluno que passa pelos bancos escolares sem ser notado, Craig Haney e Philip Zim (apud FEGURSON, 1992, p. 286) lembram a “infundável procissão de alunos sem rosto, que atravessam o

sistema escolar em silêncio e sem fazer perguntas, discretamente e sem serem percebidos”.

Todo esse panorama leva a pensar que ao invés da educação propiciar mudanças necessárias para ocorrer um desenvolvimento harmonioso do ser humano, ainda produz padrões de comportamento preestabelecidos e continua “gerando padrões de comportamento que nos ensinam a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas” (MORAES, 1998, p. 50).

Em razão de todos esses fatores, é imprescindível olhar esse menino e essa menina, porque quando um aluno e aluna não falam porque não querem, é uma coisa, porém quando isso não acontece por opção, mas, por uma espécie de bloqueio por alguma razão, e ninguém o olha e o ajuda, mais tarde pode tornar-se preocupante o fato dessa pessoa carregar dentro de si essa “fala engasgada” na garganta. Quantos casos se lêem nos jornais ou se vê pela internet, TV, de alunos que eram tímidos, silenciosos, e que um dia entraram em um cinema, na própria escola atirando e fazendo muitas vítimas. Ninguém toma essa atitude de um momento para o outro. Isso vem sendo alimentado durante a sua vida. Será que se um dia seus sentimentos fossem percebidos e trabalhados teria sido esse mesmo desfecho? Não se trata de “psicologizar” a educação, porque a função do professor e professora é bem clara. Mas, esse professor pode ter a sensibilidade de olhar para esse aluno e aluna e dirigir-se a ele (a) também, e desenvolver um trabalho em sala de aula que os façam ser valorizados. Deixá-los perceberem que são vistos para gradativamente se sentirem seguros, e assim perderem o medo de se colocarem e se posicionarem. Esta relação pode sim ser construída no cotidiano pelo professor e professora.

Poderia relatar vários casos, na minha experiência de sala de aula de relações construídas nesse aspecto. No contrato didático que fazemos juntos, fica acordado que não existe pergunta inteligente, porque muitos usam desse artifício já para inibir o interlocutor. Todas as dúvidas são importantes e precisam ser esclarecidas. Muitos alunos e alunas que recebi na quarta série, não tinham o hábito de questionar, demonstravam receio. Depois de algum tempo, se transformavam em “tagarelas”.

E é nesse sentido que acredito fazer com que aluno e aluna não precisem se esconder, como enfatiza Claxton (2005, p. 40): o “medo pode também estar

acompanhado por uma manifestação de fuga diferente – por tentativa de se tornar despercebido”. Essa tentativa acontece de várias maneiras sendo que algumas delas ocorrem quando as pessoas “podem usar roupas discretas, entrar e sair furtivamente das aulas, sentar-se em locais onde não sejam escolhidas para responder a perguntas” (Id). Esses alunos e alunas invisíveis passam anos dentro de uma escola e não conseguem chamar a atenção de ninguém, até mesmo em reuniões de pais, os professores e professoras têm dificuldades de se lembrar desses discentes. No entender de Pye,

são essas crianças, mais do que aquelas que se mostram difíceis ou turbulentas, os verdadeiros fracassos do sistema escolar: aquelas que aprendem menos e que entram para a vida adulta menos equipadas para enfrentar seus desafios e incertezas. As malcriadas pelo menos aprenderam a se opor e a subverter. As crianças invisíveis podem não ter aprendido nada, exceto que não são muito bons aprendizes e como se esconder. (1989, apud CLAXTON, 2005, p. 40)

Esse é um quadro que pode ser mudado, se contar com o preparo e a sensibilização do professor e professora nesse sentido. Não se trata de não olhar o aluno e aluna que se agitam em sala de aula, porque esse é outro extremo: muitas vezes o que querem é também chamar a atenção a eles próprios. Mas, esse aluno e aluna são sempre vistos, é impossível passarem despercebidos em virtude de que suas agitações “atrapalham”, muitas vezes, o docente e o encaminhamento da aula. Então, as providências em relação a eles são praticamente imediatas como, por exemplo, conversando, enviando a orientação educacional, chamando os pais para conversar.

As seguintes afirmativas foram postas aos alunos e alunas: Existem pássaros de vários tamanhos e cores. Também as flores apresentam formas e cores diversas. As pessoas, como os pássaros e as flores, são diferentes. E, posteriormente, perguntado-lhes: O que você pensa sobre isso? O **aluno 1 e o 7** responderam: **São iguais a nós** e o **aluno 2** disse: **Eu acho lindo**. Mas, outras repostas surgiram, como:

Aluno 4 / Aluno 5 / Porque Deus nos fez assim.

Aluno 6 / Aluno 15: Porque Deus nos fez diferentes.

Aluno 51: É que nós somos diferentes, mas somos todos filhos de Deus, e porque não tem sentido todo mundo igual.

Aluno 32: Eu penso que a natureza cuida deles e Deus.

Nessas respostas, percebe-se que os alunos atribuem à diferença que existe entre as pessoas a sua religiosidade, ou seja, a crença em Deus. O **aluno 8** diz: **Eu penso que cada um tem seu jeito de ver o tamanho as formas e as cores**, revelando reconhecer que cada pessoa tem uma maneira de olhar as coisas e possuir uma opinião sobre isso. Ainda, outros alunos atribuem a diferença à uma qualidade da natureza: o **aluno 10** disse que: **É da natureza** ou **aluno 16** **Eu penso na natureza**. Porém, aparece também ao **aluno 12** que diz: **Eu nunca parei para pensar nisso**. Ao contrário desse aluno, a **aluna 13** conta: **É bom ser diferente**. Outra aluna **14** relata: **Ninguém pode ser igual porque a natureza não é igual**. Os alunos e alunas afirmaram nas suas respostas a importância da diferença para a construção da identidade pessoal, o que permite o reconhecimento individual:

Aluno 19: **É muito bom que as pessoas são diferentes se todas fossem iguais todos teriam que colar papel na testa com o nome.**

Aluno 26: **Tem que ser porque senão teríamos que andar com nome na testa.**

Aluna 57: **Eu gosto muito disso, por que se todos fossem iguais ninguém ia saber quem é quem.**

Aluno 23: **São diferentes se não todos se enganariam.**

Aluno 28: **Se fosse igual ninguém saberia quem era quem.**

Aluna 29: **Legal. Por que se fossem todos iguais ninguém sabe quem é quem.**

Aluno 55: **Legal porque se fosse tudo igual ninguém conseguia se identificar.**

Aluno 30: **Eu acho que isso é normal ser diferente se todo mundo for igual a gente não ia saber quem é quem.**

Aluna 38: **Sim as pessoas são diferentes eu acho que é bom porque se as pessoas fossem iguais ninguém ia se conhecer.**

Aluna 40: **Todos são diferentes, mas se todos fossem igual iria ser uma confusão**

A preocupação desses alunos está na aparência, no fato de que se todo mundo fosse igual não seria possível a identificação. Provavelmente seja por isso que outro aluno, **nº 50, expôs**: **Eu penso que todo mundo tem que ser diferente**. Nesse sentido, outro aluno fez esta afirmação: **Os pássaros são diferentes de nós e a flor é diferente sempre ninguém é igual nesse mundo**, destacando que nada é

igual. Em relação a isso, outros dois alunos manifestaram algo semelhante: o primeiro, a **aluna 24**, disse: **Eu penso que é uma coisa boa**, considerando que as diferenças existentes são positivas; o segundo, **13 falou**: **Ah, legal porque todos fossem iguais não teriam graça**, afirma que se todas as pessoas fossem iguais tudo ficaria “chato”. Ainda se encontram respostas descritas abaixo, como:

Aluna 21: Eu penso que cada um é cada um ninguém é igual.

Aluno 22: Normal eu sou eu e ela e elas.

Aluno 27: Eu já vi pássaros de vários tamanhos. Nem as pessoas são iguais.

Aluno 34: Nós não somos iguais mesmo os gêmeos.

Aluna 58: Eu acho que deveria ser tudo diferente até mesmo os gêmeos são diferentes é bom as pessoas serem diferentes.

Aluna 62: Com certeza todos são diferentes até mesmo os gêmeos são diferentes ou um tem uma pinta no rosto outro não.

A **aluna 36** ao dizer: **Acho legal as pessoas serem diferentes, pois todas tem seus sentimentos, etc.**, foi a única a lembrar e se referir aos sentimentos. Mas, nas próximas declarações, os sentimentos aparecem de forma implícita:

Aluno 35: Eu acho que se todos fossem iguais, ninguém ficavam xingando e isso é racismo causa a prisão.

Aluno 37: Eu gostaria que as pessoas fossem iguais porque daí ela não podia falar mal dos outros.

O primeiro aluno refere-se ao racismo, mas nesse sentido conhece os direitos ao falar que hoje é visto como crime. Nessa fala, da **aluna 31**: **E que tem pessoas que são negras outras brancas então e isso**, percebe-se que as diferenças na concepção dessa aluna estão no aspecto étnico. Também, a **aluna 17** ao dizer: **Eu acho que as pessoas são iguais não só por causa da cor é uma pessoa do mesmo jeito**, o aluno manifesta sem intenção uma espécie de racismo ao afirmar que apesar da cor as pessoas são iguais, são pessoas do mesmo jeito. As hipóteses levantadas por essas duas alunas são no mínimo originais:

Aluna 52: Bom se todos fossem iguais se alguém roubasse um banco todos iriam presos.

Aluna 60: Todo diferente porque se todos fossem iguais e da quando uma mulher namorar um homem não dá para achar.

Seguindo essa linha de raciocínio, outra aluna **54** declara: **Eu acho melhor ser diferente porque é ruim olhar e vê uma pessoa igual a você é melhor ser diferente. Não sei é ruim olhar pro lado e você uma pessoa igual você.** Por isso, de acordo com o **aluno 53:** **É melhor ser diferente.**

Nas entrevistas, foi dito o seguinte, pela **aluna 67:** **Cada um tem seus direitos, não é? Não importa se você é gordo ou magro, importa como você é.** Nessa fala, a aluna reconhece que cada um tem direito, mas o positivo é a referência que faz ao relatar que o importante não é a aparência, mas o que você é enquanto pessoa. Quando ela fala sobre ser gordo ou magro, existe a hipótese de que ela possa ter tido algum inconveniente nesse sentido. Em consonância com essa idéia, essa **aluna 75** posiciona-se: **Eu acho que todos são iguais, só tem o corpo diferente, mas todos são iguais tem os mesmos direitos,** ou seja, as pessoas só diferem na aparência, mas os direitos são para todos, independente disso. Ainda há a narrativa, do **aluno 74:** **É, tem uma que é de cor, tem outras que são café com leite, sempre na pessoa não tem nada igual.** Esse aluno também relaciona a diferença na questão da etnia, ressaltando o termo de cor e café com leite. Poderia estar contando algo que faz com que se sinta diferente, porque ele continua dizendo: **Eu acho diferente porque, que nem eu, eu sou cor café com leite, eu tenho um monte de amigos aqui na escola e lá na rua, que eles são tudo de cor assim, não são iguais a mim.**

Ainda nas entrevistas, pode-se encontrar:

Pesquisadora: _Eu queria te perguntar o que você acha da diferença das pessoas?

Aluna 78: _Muito preconceito.

Pesquisadora: __Você acha que existe muito preconceito? Por quê?

Aluna 78: _Porque tem gente que acha que só porque a pessoa não sabe alguma coisa ela fica chamando de burro.

Essa aluna também menciona o preconceito:

Pesquisadora: __Eu queria que você me falasse o que você acha da diferença que existe entre as pessoas?

Aluna 82: _Ah, muito preconceito, essas coisa, tem pessoas que não são sinceras, eu acho que assim não pode ser.

Pesquisadora: __Então você vê que na diversidade, na diferença das pessoas acontece preconceito?

Aluna 82: _Muito.

Muito relevante a declaração dessa aluna, se considerar que ela é uma das que respondeu ser branca, mas é negra. Para ela as diferenças levam ao preconceito, e vai mais longe ao ressaltar que as pessoas não são sinceras e que as coisas não podem ser dessa maneira. Sua fala é muito significativa, porque expressa um sentimento interior, parece algo vivido e dolorido. Dando continuidade ao trabalho, ainda, há esse diálogo:

Pesquisadora: __Então, eu quero que você me diga assim, o que você pensa das diferenças das pessoas?

Aluno 80: _É que uma é gorda outro é magro, outro é bonito e outro é feio.

Pesquisadora: __E o que você acha disso?

Aluno 80: _Eu acho, sei lá, acho bom.

Esse aluno destaca as diferenças físicas das pessoas ao pensar em diversidade. O pensamento desse aluno em relação às diferenças:

Pesquisadora: _Eu queria que você me falasse sobre o que você pensa dessa diferença.

Aluna 86: _ Eu penso que se é diferente tem que ser assim, daí se eu não gosto de uma coisa e você gosta daí tem que aceitar não é?

É muito saudável o que esse aluno explicita. Comenta se alguém não gosta de algo tem que acatar o fato do outro gostar. Isso implica em respeito ao outro, na sua opinião. Para a grande maioria dos alunos, as diferenças são positivas. Entretanto, conviver com essa diversidade não é fácil nem mesmo para eles, no espaço da sala de aula. O ideal, talvez estivesse no exemplo de relato dessa aluna:

Pesquisadora: _ (...) _O que você acha dessa diferença que existe entre as pessoas?

Aluna 84: - Pra mim é tudo, não importa como a pessoa é.

Pesquisadora: - Muito bonito isso. O que importa de verdade?

Aluna 84: - Ah, pra mim só importa que a pessoa seja feliz brincando comigo

Os alunos e alunas destacarem as diferenças enfatizando as características físicas. Mais uma vez aparece o preconceito, apontado como racismo e zombaria. Nesta perspectiva, para Banks (1999) uma das dimensões que caracterizam uma educação multicultural é a redução do preconceito. Isso é a base, o fundamento do

seu desenvolvimento junto aos educandos quando lhes transmite uma postura racial e étnica mais positiva.

Neste caso específico, apesar de muitos alunos e alunas considerarem positivas as diferenças existentes na natureza e nas pessoas, ainda não aprenderam a conviver com ela. Para comprovar essa afirmação, é preciso ler atentamente as respostas dadas às questões. O respeito à diversidade é muito importante para a convivência na sociedade. E eu só posso aceitar o outro se conseguir me aceitar, se estiver bem comigo mesmo.

Na sala de aula isso não é diferente. É preciso trabalhar a alteridade, ou seja, se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e diálogo. Dessa forma, viabiliza-se a construção de uma relação saudável com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário.

Para que isto se concretize, cabe ao professor e professora, quando escolher conteúdos, métodos e modos de organização de ensino, considerar a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos que se está trabalhando e romper com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido na história das políticas escolares assimilacionistas, discriminatórias e excludentes.

Nesta perspectiva, foi conversado com os alunos, informando-lhes que no filme Shrek, este é um ogro e se apaixona pela Princesa Fiona. A Princesa Fiona pôde escolher entre continuar sendo princesa ou se transformar em uma ogra. Ela escolheu ser uma ogra porque se sentia mais feliz dessa forma. Você é feliz sendo como você é? Por quê? Para que os alunos pudessem visualizá-los, foram-lhes mostrados as figuras da princesa como humana (ANEXO 1), como ogra (ANEXO 2) e do Shrek (ANEXO 3). Também, no momento da explicação oral das perguntas, ao serem questionados se tivessem a mesma oportunidade de escolha que teve a princesa, mudariam alguma coisa na sua aparência. As respostas foram:

Aluna 2: Não eu não mudaria. Por que Deus me fez assim.

Aluno 4: Sim porque Deus me criou assim.

Aluno 8: Eu sou muito feliz do jeito que eu sou porque eu sou do jeito que Deus me criou.

Aluna 27: Eu sou feliz como eu sou porque Deus me fez assim.

Aluno 34: Eu sou feliz assim mesmo porque deu que me fez.

Em muitas respostas aparece a afirmação de que se aceitam porque foram criados por Deus, ou seja, porque Deus as fez do jeito como são. Apesar, de se perceber por meio de suas falas a própria aceitação, isso denota uma visão fatalista das coisas: tudo é como é porque faz parte da vontade de Deus. Neste diálogo, realizado pelas entrevistas, a aluna fala sobre isso:

Pesquisadora: - Ela tinha uma magia não é? Que durante o dia ela ficava dessa forma e de noite ela ficava como uma ogra, não é, então, no filme número dois ela pode escolher o jeito que ela ia ficar para sempre, você lembra o que ela escolheu?

Aluna 64: - Sim.

Pesquisadora: - Ela escolheu ficar assim, se você pudesse escolher, qual imagem você escolheria?

Aluna 64: - Eu escolheria ela de dia.

Pesquisadora: - Você escolheria ela sendo humano?

Aluna 64: - É.

Pesquisadora: - Não ogra?

Aluna 64: - É.

Pesquisadora: - Por quê?

Aluna 64: - Porque eu acho mais bonita assim, ser humano.

Pesquisadora: - É, ela é mais bonita assim em sua opinião, agora eu vou perguntar para você: você é feliz como você é?

Aluna 64: - Sim.

Pesquisadora: - É, você sabe falar um pouquinho sobre isso?

Aluna 64: - Não sei muito bem, é porque, ai eu acho mais bonita assim, é Deus fez a gente como a gente é e tem que aceitar.

No entender dessa aluna, Deus fez as pessoas como elas são, cabendo-lhes se aceitarem. Nesse sentido, Mondin (1980, p. 221), quando faz menção à visão de Marx, explicita que a sua crítica filosófica à religião estaria no fato desta ser um produto imaginado pela sociedade “para realizar a exploração de classes: a religião é um instrumento de evasão para os oprimidos e de justificação para os opressores”. Já Nietzsche, ainda de acordo com Mondin (1980, p. 223) considera que “os fracos, os humilhados, os oprimidos elevam o seu ideal de fraqueza, de velhacaria, de resignação a ideais (...). Dessa forma, “só a eles é prometida a salvação eterna” (Id). Quando a **aluna 54** relata: **por que eu gosto ser assim por que Deus fez assim eu não posso ser perfeita para as pessoas mas para Deus eu sou**, está mostrando uma visão ingênua e conformista da realidade. Pensando pelo prisma da religiosidade, ela poderia acrescentar: porque Deus me fez a sua imagem e semelhança eu sou

especial, único e Deus me ama exatamente como sou. Aqui, implicitamente, se faz menção às diferenças e ao seu valor. Diferenças essas que de acordo com alguns alunos os fazem felizes:

Aluno 6: Eu sou feliz como eu sou.

Aluno 15 Eu sou feliz como eu sou e eu não mudaria nada.

Aluna 13: Sim. Eu não mudaria nada.

Aluna 17: Eu sou feliz do meu jeito eu não quero mudar nada eu sou feliz e muito feliz assim.

Aluna 21: Sim. Não quero mudar nada.

Aluno 22: Sim eu não queria mudar nada.

Aluna 58: Eu sou muito feliz como sou. Eu não mudaria nada em mim.

Aluna 60: Eu gosto como eu sou.

Aluno 61: Sim eu gosto de mim assim mesmo

Esses alunos afirmaram não querer mudar nada fisicamente, sendo felizes como são. Porém, pode-se perceber que outros alunos fizeram a mesma afirmação, mas olhando a resposta da questão de número cinco, observa-se que entraram em contradição. A **aluna 56** disse: não quero, mas antes relatou que tem olhos castanhos, cor da pele morena, cabelo castanho, como sou feia, magra alta. Apesar de dizer que não quer mudar nada, não está satisfeita consigo mesma, pois se acha muito feia. A **aluna 33** escreveu: sim porque eu gosto de ser eu, no entanto ao citar suas características, relatou eu tenho cabelos loiro escuros eu sou meio gordo tenho olhos castanhos sou branco, mas na realidade essa aluna é parda. A **aluna 35** relatou ao se descrever: eu sou morena, baixa, olhos castanhos escuros, meu cabelo é pichainho e sou bonita. No entanto, apesar de dizer que é bonita, agora diz: eu mudaria meu cabelo que é bombri. Ao contrário da afirmação da **aluna 57:** eu me acho bonita. E eu nunca iria querer mudar alguma coisa em mim, nas suas características fala: sou alta, loira, cabelo loiro escuro, olho castanho claro, sou magra e bonita é claro! Os alunos e alunas que dizem ser felizes como são apresentam a pele clara. Esta aluna em questão provavelmente considera que está dentro do padrão cultuado pela mídia ao declarar ser magra, alta e loira. Outros alunos deram outras justificativas:

Aluna 7: Eu sou muito feliz pela vida que eu levo. Porque os meus pais são muitos legais.

Aluna 31: Sim porque eu tenho uma família que eu adoro.

Aluna 14: Eu me sinto feliz porque eu tenho uma família.

Aluno 1: Sim porque eu tenho amigos gosto da minha vida. Eu não mudaria.

Aluno 28: Sou feliz porque eu se acho esperto.

Aluno 30: Sim. Porque eu gosto de tudo que eu tenho.

Aluna 29: Sim. Tenho lá meus defeitos, mas eu Amo a minha vida como ela é.

Interessante quando os alunos procuram justificativas para se aceitarem, mostrando exatamente o contrário. A **aluna 11** relatou: **Eu sou feliz por que se eu tiver um namorado ele pode pegar na minha barriga e se eu fosse magra ele não poderia pegar em mim.** A aluna esconde a negação de sua rejeição, dizendo que é feliz porque quando tiver um namorado, ele vai poder “pegar” na sua barriga. A **aluna 13** também declara: **Sou, mas eu me acho um pouco baixinha, mas eu sou feliz,** ou seja, é feliz apesar de ser baixinha. O **aluno 18** faz uma referência diferente: **Ele manda na floresta.** Na sua resposta fala sobre o ogro e o fato dele mandar na floresta provavelmente lhe dá a idéia de poder.

As repostas a seguir, são de alunos admitindo querer mudar algo ou que não se gostam por alguma razão:

Aluno 32: Sim porque os ogros não podem estudar. Sim a minha barriga.

Aluno 59: Não professora, porque eu não quero este nariz.

Aluna 62: Pensando bem eu acho que eu mudaria o meu cabelo porque eu queria que ele fosse caracolado e desse para deixa ele solto.

Aluno 51: Não, porque eu não gosto dessas pintinhas que eu tenho no rosto.

O último aluno diz que não é feliz como é porque não gosta das pintinhas que tem no seu rosto. Assim como ele outro aluno não gosta dessas mesmas pintinhas:

Pesquisadora:- A ogra, ela preferiu ser ogra para sempre não é? Porque ela era feliz assim, não é verdade? Agora eu vou te perguntar, você é feliz do jeito que você é?

Aluno 83: - Não.

Pesquisadora: - Você entendeu a pergunta?

Aluno 83: - Não.

Pesquisadora: - Bom, a Fiona gosta dela como ela é, certo, e você, gosta de você como você é?

Aluno 83: - Não.

Pesquisadora: - Por quê?

Aluno 83: - Por causa das pintinhas.

Pesquisadora: - É por causa das pintinhas que você tem no rosto? Você não gosta das pintinhas?

Aluno 83: - Não.

Pesquisadora: - Então se você fosse a Fiona e pudesse escolher, você iria escolher não ter pintinhas?

Aluno 83: - Sim.

Esse outro aluno apresenta uma justificativa diferente:

Pesquisadora: - Então no final do filme, a Fiona escolheu ser ogra. Ela não escolheu ser essa aqui, ela escolheu ser essa. Ficou surpreso?

Aluno 63: - Hum.

Pesquisadora: - Por quê?

Aluno 63: - Por que sim.

Pesquisadora: - Você acha que ela deveria ter escolhido ser a outra?

Aluno 63: - Hum.

Pesquisadora: - Por quê?

Aluno 63: - Por que essa daqui é mais diferente.

Pesquisadora: - O que é ser diferente?

Aluno 63: - É... é que ela é normal e essa aqui já é outra.

Ele afirma que a princesa Fiona deveria continuar sendo humana, porque dessa forma seria normal. A outra é diferente. O ser “normal” sempre parte dos critérios culturais, ou seja, tudo que não faz parte daquilo que se está acostumado, é considerado “anormal”.

Esse aluno ao ser entrevistado, respondeu:

Pesquisadora: -Eu queria te perguntar, se você, como a princesa Fiona, tivesse a oportunidade de mudar alguma coisa em você, você mudaria?

Aluna 78: -Não sei.

Pesquisadora: -Não sabe?

Aluna 78: -Não.

Pesquisadora: -Ou não quer mudar nada?

Aluna 78: -Mais ou menos.

Pesquisadora: -Mais ou menos quer dizer que você mudaria alguma coisa em você, mas não sabe o que é ou não mudaria nada?

Aluna 78: -É que eu não sei como falar.

Na sua resposta ele não consegue expressar em palavras o que gostaria que fosse mudado nele. Mas, deixa claro que gostaria que houvesse uma mudança. Interessante como o aluno a seguir se colocou:

Pesquisadora:- A ogra não é? Ela não quis continuar sendo humana e preferiu ser a ogra, em sua opinião qual é a mais bonita?

Aluna 66: -A humana.

Pesquisadora:- A humana... então eu quero perguntar, você é feliz do jeito que você é?

Aluna 66: -Sou.

Pesquisadora: - Se você tivesse que mudar igual a Fiona, você escolheria você como você é?

Aluna 66: - Sim.

Pesquisadora: - Que bom não? Por quê?

Aluna 66: - Para ter um futuro melhor.

Relata que não quer mudar nada em si e que quer continuar sendo como é. O positivo é que acredita em si mesmo, porque diz que se continuar sendo ele mesmo terá um futuro melhor. Enfim, seria muito bom se todos pensassem como a **aluna 13:** pois não importa o quanto eu sou por fora, e sim por dentro.

Muitos são os alunos que possuem uma baixa auto-estima. Quando uma pessoa não se aceita, se sente incapaz de enfrentar os desafios que são impostos no decorrer da vida. A auto-estima é componente afetivo e principal na construção do autoconceito, tem grande influência nos desempenhos do indivíduo. Quando os aspectos positivos do indivíduo são realçados, a auto-estima do autoconceito é melhorada (SIMÕES e SERRA, 1987).

Porém, ao contrário, o sentimento de insucesso que surge na sala de aula afeta a vida dos alunos. Principalmente quando ele não é popular e termina por ser excluído do grupo. Pode-se dizer que eles são os “excluídos por dentro” (BORDIEU, 1993), aqueles que são invisíveis na sala de aula, ou seja, não são percebidos pelos professores.

Se levar em conta que a auto-estima é o conceito formulado de si mesmo, alguém que não se gosta e pensa que os outros o olham e vêem em primeiro lugar, por exemplo, seu nariz, seu cabelo... justamente o ponto crítico para ele, isto é um “problema”! Acaba por sofrer muito essa pessoa, ela mesma se exclui antes de ser excluída. Aprender exige força de vontade, dedicação. Sendo assim, para um aluno com baixa auto-estima se torna mais difícil realizar esse esforço, partindo do pressuposto que ele se considera incapaz de realizar esse aprendizado, porque não acredita em si. Muitas vezes, o sentimento do aluno é minimizado, mas, para ele é muito importante. Cabe ao professor realizar um trabalho com essa diversidade de alunos, valorizando as suas diferenças, para que com isso cada aluno possa aprender a se gostar, a se aceitar e conseqüentemente ter um melhor desempenho em sala de aula.

Ao questionar os alunos sobre qual a opinião deles sobre a decisão da Princesa Fiona em decidir ser ogra: Você concorda ou discorda? Por quê? Surgiram as seguintes respostas:

Aluno 4: Discordo porque ela poderia ser uma princesa.

Aluno 7: Ela foi muito burra de virar uma ogra. Porque a vida de princesa era melhor.

Aluno 32: Eu discordo porque se ela escolhesse ser humana ela seria bem mais feliz.

Aluna 57: Eu discordo. Ela ficava mais bonita normal.

Na entrevista, também houve concordância:

Pesquisadora: - (...) então no filme número 3 a Fiona pode escolher se ela vai ficar para sempre humana ou para sempre ogra, lembra o que ela escolheu?

Aluno 79: - Para sempre ogra.

Pesquisadora:- Isso mesmo, então assim, por que ela ia ser mais feliz, você concorda com a decisão dela?

Aluno 79: - Se ela ficasse humana era bem melhor.

Pesquisadora: - Por quê?

Aluno 79: - Porque ia poder se casar com um homem bem mais bonito.

Nestas falas, é possível perceber que os alunos e alunas estabeleceram relação com a beleza e a classe social e desaprovaram o fato da princesa Fiona ter aberto mão disso. Vale lembrar que o **aluno 79** relatou que morava com toda a família no mesmo terreno.

Ao contrário deles, a maioria apresentou respostas semelhantes a estas:

Aluno 5: Concordaria, pois ela isso para sua felicidade.

Aluna 12: Concordo sim, porque ela seguiu o coração dela.

Aluna 14: Concordo sim ela fez o que o coração mandou.

Aluna 17: Eu acho que ela fez a opção certa, ela não tinha preconceito com ogros.

Aluna 34: Eu concordo porque ele seguiu o coração e ia ser mais feliz.

Aluna 29: Sim eu concordo porque ela se sentiu que ia ser mais feliz ogra.

Aluna 31: Eu concordaria se eu fosse ela eu ia dizer sim se eu me sentisse feliz.

Aluna 35: Ela fez uma ótima escolha ela será feliz por que e bom fazer a sua escolha.

Os cinco primeiros elencados acima relacionaram a decisão da princesa Fiona em decidir mudar com a felicidade, com sentimentos. O sexto citado estabeleceu conexão com o preconceito. Percebeu que a princesa Fiona não tinha problemas com o diferente. O último, além de dizer que ela seria feliz, acrescenta que ter direito a optar por algo, fazer escolhas é muito bom. Já, a **aluna 3** ressalta que ela podia ficar feia, mas teria o amor: **Sim ela fez certo. Por que com o SHREK ela era feia mais tinha o amor.** Mais uma fala sobre a importância do amor e que ela não se deixou levar pelas aparências: **aluna 36:** Concordo, pois ela não ligou para sua beleza, e pelo seu amor.

Alguns alunos e alunas discordaram da decisão da princesa em permanecer ogra, porque associaram esta decisão à idéia de classe social, ou seja, como ogra não teria a mesma vida de uma princesa. Aranha (2003, p. 66) explicita: “a propaganda não vende apenas produtos, mas também idéias”. Isso quer dizer, segundo a mesma autora, que as pessoas acabam por comprar o sonho americano de subir na vida, os estilos, convicções políticas e éticas que são veiculadas de forma repetitiva nos comerciais. Outra maneira disso acontecer seria por meio da mídia. No entender de Aranha (2003) não se trata do fato da propaganda divulgar ao consumidor a qualidade do que é consumido. A questão seria “das situações em que o indivíduo perde o centro de si mesmo e passa a depender de valores de posse que acabam por determinar outras escolhas importantes de sua vida pessoal, como nas áreas do trabalho e das relações afetivas” (ARANHA, 2003, p. 66). Os alunos e alunas, crenes de que sendo princesa ela teria uma vida melhor, e se casar com um homem mais bonito, hipoteticamente podem partilhar desta idéia.

Foi apresentada a seguinte questão aos alunos: Preconceito é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou "estranhos". Você já presenciou uma atitude de preconceito na sala de aula? Qual?

A maioria das repostas foi como a do **aluno 4:** **Sim apelidos** ou do **aluno 7:** **Não aceitar alguém diferente,** ou ainda a **aluna 33:** **Sim discriminaram um menino.** Porém, vários alunos já foram descrevendo os apelidos que eles escutaram, como:

Aluno 8: Sim, quatro olhos, baleia, tampinha, etc...

Aluna 14: Chamar as pessoas de girafa, pé grande e jararaca.

Aluno 22: Já me deram um apelido de banguela.

Aluna 29: Preconceito com a T. que chamam ela de baleia azul.

Aluno 32: Sim, tem uma menina na minha sala que se chama G. ela e pequenininha e chamam de formiguinha.

Aluno 34: Sim porque o pia xingou a menina de formiga.

Aluno 37: Sim, chamaram uma menina gorda, baleia, porque ela é cheinha.

Aluno 55: Sim. Chamar a A. de baleia.

Aluna 56: Sim, para A. que chegou na escola e alguém xingou ela de baleia azul.

Aluno 61: Eu já vi sim eu vi outros chamarem a A. de banana.

Aluna 62: Sim porque tem um pia na sala de aula que ele tem problema na cabeça daí todos tem nojo.

Todos os alunos pontuaram alguns exemplos de apelidos que são de praxe no cotidiano de sala de aula deles. Sempre se derivam do fato das pessoas usarem óculos – quatro olhos; por estarem acima do peso – baleia, baleia azul; por serem altas – girafa, por usar um número de calçado maior – pé grande; por estarem na fase de trocar os dentes – banguela; por serem baixas – tampinha, formiga, formiguinha. Os alunos buscam algo nas características físicas uns dos outros e procuram algo que possam usar como motivo de deboche. O último aluno faz menção a um aluno especial, já usando um termo preconceituoso: “tem problema na cabeça” e relata que ele é discriminado de uma forma tão intensa, que todos sentem nojo dele. Outras formas de preconceito aparecem:

Aluno 16: Já foi, xingaram ele de negro.

Aluno 25: Que chamaram um colega de saci de macaco.

Aluno 26: Chamar nerd e de negro.

Pesquisadora:- Você sabe o que é preconceito?

Aluna 70:- Sei.

Pesquisadora: - Pode me contar?

Aluna 70: - Preconceito é quando, a maioria é com as pessoas negras, tem as pessoas brancas que elas, assim tem muito preconceito com as negras por causa da cor da pele.

Pesquisadora: - Muito bom, você sabe mesmo o que é preconceito, eu quero que você pense na sua sala de aula, você já viu alguma atitude de preconceito na sala de aula?

Aluna 70: - Já.

Pesquisadora: - Pode me contar qual ou se foi mais de uma, quais?

Aluna 70: -Teve uma em que o piá falava que outro piá era negrinho, essas coisas

Nesses casos acima citados, os exemplos demonstram preconceito racial, étnico. O aluno conta que chamaram ofensivamente outro aluno de macaco por ser negro. Nos dois últimos relatos, eles narram que xingaram os alunos de negros, como se negro fosse um “palavrão”. No relato da entrevista gravada, o aluno também se refere ao preconceito em detrimento da cor da pele. Segundo ele, chamam um aluno de negrinho. Se os alunos consideram “negro” uma palavra ofensiva, podendo ser usada como xingamento, hipoteticamente pode se deduzir que tenham preconceito em relação a essa etnia.

Os alunos a seguir, citam alguns exemplos, mas também contam que os colegas dirigem-se a eles por apelidos os quais desaprovam:

Aluna 57: Preconceito é racismo. Tem gente que me chama de banana, chama outra menina de baleia. Outro de cabelo de bom bril, etc...

Aluna 2: Sim me chamar de gorda e chamar t. de tarzan ou te seu madrugada ou feio(a)

Aluna 12: Sim, comigo me chamam de jararaca, com a minha amiga L. chamam ela de pé grande e girafa

Aluna 17: Já xingaram de tarzan minha amiga t. e me xingam de loira do banheiro ou de feijão no queijo e xingam a minha amiga de sardenta Sim. Eu porque eles me xingam.

Aluno 18: Tem. Quando eles me chamam de olho de sapo.

Aluno 30: Sim. Eu porque eles me xingam.

Aluna 35: Já porque ele e gordinha e eu também. Xingam sempre ela com isso.

Aluna 36: Sim, pois me criticam e colocam apelido pelo meu tamanho.

Aluna 54: Não nunca vi, mas já vi uma coisa: colocar apelido nos outros tem um piá do meu lado que me chama de dragão.

Em todas as falas aparecem os alunos respondendo sobre qual a atitude de preconceito que viu em sala de aula, ou citando o fato de receberem apelidos ou explicitar que são “xingados”. Uma aluna disse que preconceito é racismo. Novos apelidos apareceram como “banana” provavelmente para as pessoas com sardas em virtude de a fruta apresentar pintinhas ou ao fato de serem lerdas. “Cabelo de bombрил” possivelmente para se referir aos cabelos de afrodescendentes. Outros

ainda aparecem não sendo possível entender a associação, como: Tarzan, seu Madruga, loira do banheiro, feijão no queijo e dragão.

Surgiram duas respostas diferentes:

Aluno 5: Sim já vi um menino chamado P. ser discriminado por sua baixa renda familiar.

Aluna 13: Eu já vi preconceito na sala ficavam dando risada do menino porque ele catava lixo.

De acordo com esses dois alunos, existe uma discriminação relacionada à classe social, à situação econômica, ou seja, pela baixa renda e porque um aluno é catador de lixo. Uma nova situação foi apontada pela **aluna 52:** Sim apelidos, agressões e preconceito. Isto pode ser percebido por meio de outras respostas:

Aluna 9: Já o M. bater nos colegas.

Aluna 11: Já o M. e outros alunos já agrediram várias pessoas.

Aluno 20: É sempre algum amigo fica com inveja que o outro tem isso é ele não tem daí eles brigam e se machucam.

Pesquisadora: - Você já viu na sua sala de aula alguma atitude de preconceito?

Aluno 81:- Já.

Pesquisadora: -Você poderia me contar quais foram?

Aluno 81: - Briga.

Pesquisadora: - Briga? E essa briga foi por quê?

Aluno 81: - Ah, os dois estavam brincando, daí o piá foi se enfiar no meio e xingou eles, daí eles ficaram batendo nele.

Dessa maneira, entende-se que toda essa provocação culmina em agressões. Batem, brigam e terminam por se machucarem. Um aluno confundiu o significado de preconceito e falou: **Eu vi que um piá estava jogando papel e culpou que outro pia fez isso.**

Nas entrevistas, muitos diálogos chamam a atenção dentre os quais:

Pesquisadora: - Agora eu quero te perguntar, você sabe o que é preconceito?

Aluna 64: - Sei.

Pesquisadora: - Pode me explicar?

Aluna 64: - Preconceito é quando a pessoa não gosta, por exemplo, assim, as pessoas negras não gostam dos brancos e os brancos não gostam dos negros, mas eu não tenho preconceito.

Pesquisadora: - Você não tem, que bom, agora me diga uma coisa, você já viu na sala de aula alguma atitude de preconceito?

Aluna 64: - Sim.

Pesquisadora: - Pode me falar quais são? Foram?

Aluna 64: - É que tem uma menina na minha sala, ela é negra e às vezes ela não gosta muito de mim, assim sabe? Ela é muito chata assim, ela fica brigando com a gente sabe? Fica falando palavrão, essas coisas.

Pesquisadora: - Mas ela não gosta de você por quê?

Aluna 64: - Porque ela é negra e eu sou branca, e ela tem inveja.

Pesquisadora: - Então você pensa que ela tem inveja de você?

Aluna 64: - Sim.

A aluna acima relaciona preconceito com a atitude das pessoas negras e brancas não se gostarem. Nesse outro, o aluno relata sobre o preconceito e a atitude da professora:

Pesquisadora: _Agora eu vou perguntar para você, se você já viu alguma atitude de preconceito na sala de aula?

Aluno 65: _Sim.

Pesquisadora: _Pode me contar?

Aluno 65: _Tem uma menina meio gorda na sala, daí todo mundo fica chamando ela de gorda.

Pesquisadora: _E quando isso acontece, como é que ela fica, como essa menina fica?

Aluna 65: _Fica chateada.

Pesquisadora: _É, quando acontece de os alunos falarem isso para ela alguém faz alguma coisa?

Aluno 65: _A professora faz.

Pesquisadora: _O que a professora faz?

Aluno 65: _Chama a atenção dos que estão chamando ela de gorda.

Pesquisadora: _E adianta?

Aluno 65: _Às vezes.

Pesquisadora: _Depois eles voltam a fazer a mesma coisa?

Aluno 65: _Sim.

Pesquisadora: _Alguma vez você chamou ela de gorda?

Aluno 65: _Não.

Pesquisadora: _Nunca?

Aluno 65: _Só uma vez.

Pesquisadora: _É, por que você a chamou de gorda?

Aluno 65: _Ela estava me atentando no recreio.

Pesquisadora: _Ai você chamou ela de gorda?

Aluno 65: _É.

Pesquisadora: Tem mais alguma atitude que você tenha percebido

Aluno 65: _Não.

Pesquisadora: _Só essa?

Aluno 65: _É.

Interessante às colocações expostas nesta outra entrevista:

Pesquisadora: _Ótimo, você sabe o que é preconceito?

Aluna 66: _Não.

Pesquisadora: _Não? Vamos tentar entender o que é preconceito, eu vou ler como está escrito no dicionário e depois nós vamos tentar entender, preconceito é um juízo pré-concebido em forma de uma atitude

discriminatória perante as pessoas, lugares ou tradições consideradas diferentes ou estranhas; então o que significa discriminar as pessoas?

Aluna 66: _Julgar pela aparência.

Pesquisadora: _Julgar pela aparência, muito bem, e muitas vezes não gostamos da aparência que elas têm e por isso, ficam tirando sarro, criticando a pessoa, você já viu alguma atitude de preconceito na sala de aula?

Aluna 66: _Já.

Pesquisadora: _Qual? Ou mais de uma, eu quero que você me conte.

Aluna 66: _Uma pessoa julgava a outra por que o outro é meio esquisito.

Pesquisadora: _O que você chama de esquisito?

Aluna 66: _Ser estranho.

Pesquisadora: _Mas como que ele era?

Aluna 66: _Ele era meio gordo, era cheio de pinta.

Pesquisadora: _Ele era meio gordo mesmo, é isso?

Aluna 66: _É, era meio gordo e cheio de pinta vermelho.

Pesquisadora: _E cheio de pinta vermelha. E as pessoas o achavam estranho?

Aluna 66: _É.

Pesquisadora: _E muitas pessoas, falavam isso para ele?

Aluna 66: _Não

Pesquisadora: _Só uma pessoa?

Aluna 66: _Só uma.

Pesquisadora: _E o como ele ficava quando a essa pessoa falava isso pra ele?

Aluna 66: _Ficava triste.

Pesquisadora: _Muito triste?

Aluna 66: _Muito.

Pesquisadora: _E chegava a chorar ou não?

Aluna 66: _Não.

Pesquisadora: _Mas, alguém conversava com a sua turma sobre, quando alguém tirava sarro dele, alguém conversava com a pessoa que tirou sarro dele?

Aluna 66: _Não.

Pesquisadora: _Não?

Aluna 66: _Pelo que eu vi não.

Pesquisadora: _E agora na sala que você estuda, você já viu alguma atitude de preconceito nessa sala que você estuda?

Aluna 66: _Já.

Pesquisadora: _Pode me contar?

Aluna 66: _Posso, tem um piá que se chama J., que outros piá começam a bater, não falar, de gesto, falar que ele é esquisito essas coisas.

Pesquisadora: _Por que eles falam isso para ele?

Aluna 66: _Por que ele é meio diferente dos outros.

Pesquisadora: _O que você chama de diferente, pode contar nas suas palavras.

Aluna 66: _Diferente, igual uma coisa diferente da outra, eu sou um tipo e você é outro. Então eles acham que ele é diferente, e ai eles tiram sarro dele, eles batem nele, é isso não é?

Pesquisadora: _Alguém já conversou com esses meninos?

Aluna 66: _Já.

Pesquisadora: _E eles pararam?

Aluna 66: _Não

Pesquisadora: _Continuam fazendo?

Aluna 66: _Continuam.

Pesquisadora: _É só essa atitude de preconceito na sala ou tem alguma outra?

Aluna 66: _Só essa.

Essa aluna fala de uma outra situação:

Pesquisadora: _Você sabe o que é o preconceito?

Aluna 67: _Sei.

Pesquisadora: _Então você pode me explicar?

Aluna 67: _É quando uma pessoa tem preconceito por que a outra é gorda, assim, fica xingando a pessoa entendeu?

Pesquisadora: _Isso, muito bom, sabe mesmo o que é o preconceito, então olha você já viu assim na sala de aula alguma atitude de preconceito?

Aluna 67: _Já.

Pesquisadora: _Pode me contar quais foram?

Aluna 67: _Assim, quando uma pessoa fica chamando de gorda, essas coisas

Pesquisadora: _Isso já aconteceu na sala de aula? E quando acontece qual são as providências que eles tomam, o que você faz?

Aluna 67: _Ah na sala de aula nada eles vão a pessoa que falou.

Pesquisadora: _Então os colegas quando alguém fala isso eles vão a pessoa que falou?

Aluna 67: _Sim.

Esta menina explica que xingam as pessoas de gorda. Na realidade, ela é gorda, disse que gostaria de emagrecer. Possivelmente, eles debochem dela. De acordo com ela, os colegas vão quem apelida os outros.

Este aluno relata a sua visão de preconceito:

Pesquisadora: _Você já viu na sua sala de aula alguma atitude de preconceito?

Aluno 69: _Eu já vi algumas.

Pesquisadora: _Pode me contar aquelas que você viu?

Aluno 69: _É que alguns xingam os outros de negro, de vesguinho.

Pesquisadora: _E onde que você viu?

Aluno 69: _Na sala aqui mesmo.

Pesquisadora: _Ah, na sua sala de aula, e quando isso acontece, as pessoas que são xingadas, elas ficam tristes?

Aluno 69: _Ficam, elas falam com a professora.

Pesquisadora: _E o que a professora faz?

Aluno 69: _Ela às vezes deixa sem recreio ou manda para a diretoria.

Esta aluna fala o que sente quando debocham dela:

Pesquisadora: _Quando acontece das pessoas falarem que você é gordinha, esse tipo de coisa, você fica triste?

Aluna 67: _Fico.

Pesquisadora: _Fica muito?

Aluna 67: _Aham.

Pesquisadora: _Você conversa com alguém sobre isso?

Aluna 67: _Ah, com meu pai e minha mãe.

Pesquisadora: _E o que eles falam pra você?

Aluna 67: _Para eu nem ligar.

Segundo seu relato, é vítima de zombaria pelos colegas e fica muito triste quando isso acontece. Conversa com os pais que pedem a ela para ignorar o fato. Este relato é semelhante:

Pesquisadora: _Pensa na sua sala de aula, você já viu na sala de aula alguma atitude de preconceito?
Aluna 72: _Já.
Pesquisadora: _Poderia me contar qual?
Aluna 72: _Briga. Eles começam a xingar, ficam pondo apelidos.
Pesquisadora: _Que tipos de apelidos?
Aluna 72: Chamam os outros de gordo, de menina de quatro olhos.
Pesquisadora: _Já te chamaram assim?
Aluna 72: _Já.
Pesquisadora: _E você ficou triste?
Aluna 72: _Fiquei.
Pesquisadora: _Você conversou com alguém?
Aluna 72: Conversei com a professora, mas a professora não faz nada.
Pesquisadora: _E aí você chega em casa e você conversa com os seus pais?
Aluna 72: _Converso.
Pesquisadora: _E o que eles falam para você?
Aluna 72: _Eles falam para eu não ligar.
Pesquisadora: _Se você pudesse dar uma mensagem para as pessoas que tem preconceito, o que você falaria para elas?
Aluna 72: _Que não pode xingar, não pode bater.

Esta aluna usa óculos e por isso os colegas a chamam de “quatro olhos”. Ela afirma que ficou muito triste com isso. Segundo seu relato, diz que a professora não tomou nenhuma atitude. Quando conversa com os pais, é aconselhada para não ligar para isso. Preconceito na visão deste aluno é:

Pesquisadora: _Você sabe o que é preconceito?
Aluna 87: _Sei, mais ou menos.
Pesquisadora: _Você sabe me explicar?
Aluna 87: _Preconceito é quando uma pessoa, tipo assim racista, às vezes ela vê pela cor das pessoas, quando é preta, quando é negra, quando é escura, quando é branca.
Pesquisadora: _Muito bom, agora eu vou lhe perguntar uma coisa, pensa na sua sala de aula, você já viu alguma atitude de preconceito, alguém agindo com preconceito na sala de aula?
Aluna 87: _Sim.
Pesquisadora: _Pode me contar como foi?
Aluna 87: _Todo mundo me chama de pé grande, e daí, o problema é meu.
Pesquisadora: _E quando chamam você de pé grande você fica triste?
Aluna 87: _Fico.
Pesquisadora: _Você fala com alguém?
Aluna 87: _Sim eu falo para a professora, mas eles continuam me xingando...
Pesquisadora: _Já viu alguma outra atitude fora essa?
Aluna 87: _Ficam chamando a minha amiga de jararaca. O nome dela é J.

Pesquisadora: _Mais alguma coisa que você queria contar?

Aluna 87: _Só isso.

De acordo com essa aluna, preconceito está relacionado à cor das pessoas – branca ou negra. Confessa que os colegas a chamam de “pé grande” e quando isso acontece fica triste. Fala para a professora, porém continuam a xingando.

Muito interessante, a exposição deste aluno:

Pesquisadora: _Você sabe o que é preconceito?

Aluno 74: _Sim. É assim. Faz de conta que eu maltrato você e daí você fica preconceituosa...

Pesquisadora: _E por que maltrata no preconceito?

Aluno 74: _Maltrata assim, de brigar com a pessoa.

Pesquisadora: _O preconceito é assim, as pessoas elas não aceitam as diferenças das outras pessoas.

Aluno 74: _Elas têm inveja.

Pesquisadora: _Então assim, tudo o que é diferente delas, é estranho para elas, elas não aceitam, é uma discriminação, ela discrimina outras pessoas, agora eu quero que você pense na sua sala de aula e me conte assim, você já viu alguma atitude de preconceito na sua sala de aula?

Aluno 74: _Sim, quando meus amigos brigam com outro.

Pesquisadora: _Mas, por que eles brigam de se baterem?

Aluno 74: _Porque um tem inveja do outro. Por causa que joga alguma coisa no chão dele e aí ele pega e bate nos outros

Pesquisadora: _Você diz assim, quando um tem inveja do outro, você pode me dizer, algumas situações que você percebe que um tem inveja do outro.

Aluno 74: _Meu amigo, assim, ele tem um penal da *Hot Wheels* e o outro fica com inveja, ele queria roubar.

Pesquisadora: _Mais alguma coisa que você lembre?

Aluno 74: _Eu tinha um amigo que tinha um apontador daqueles chiques da *Faber Castel* e o outro roubou e disse que ele tinha comprado, mas era do meu amigo.

A concepção de preconceito desse aluno está no sentimento de inveja. Nesse sentido, está associado à classe social, econômica. No relato abaixo, o aluno acrescenta um novo elemento:

Pesquisadora: _Você já viu alguma atitude de preconceito na sua sala de aula?

Aluna 78: _Sim.

Pesquisadora: _Pode me contar?

Aluna 78: _Todo o dia quando o J., um pia da nossa sala toca na gente, a gente fala: ai passa o verme do J. para todo mundo.

Pesquisadora: _Passa o quê?

Aluna 78: _Verme do J., que ele é burro por que não sabe ler nada, ele é tipo uma pessoa especial.

Pesquisadora: _E as pessoas falam isso para ele por que ele é especial?

Aluna 78: _É, algumas pessoas não sabem, mas acho que sim.

Pesquisadora: _Só essa ou você já viu outra situação?

Aluna 78: _Preconceito com a professora, fala que ela é muito chata, que ela não explica.

Pesquisadora: _Mas alguma situação que você queira falar?

Aluna 78: _Que eu me lembre não.

Ele conta que os colegas falam que o J. tem verme e que vai passar para os outros, além de o chamarem de burro. Ele afirma que o J. é especial. Além de falar dos colegas, relata que existe preconceito em relação à professora: que ela é chata e não explica.

O próximo aluno diz:

Pesquisadora: _Você já viu dentro da sua sala de aula alguma atitude de preconceito?

Aluno 79: _Já.

Pesquisadora: _Você poderia me contar qual?

Aluno 79: _Tem uma menina na minha sala que chamam ela de macaco por que ela é morena.

Pesquisadora: _Tem alguma outra?

Aluno 79: _Tem o J., que às vezes ele é porco assim, ai fala que ele tem vermes.

Pesquisadora: _Tem alguma outra coisa que você gostaria de contar?

Aluno 79: _Não.

Pesquisadora: _Quando acontece isso o que costuma fazer?

Aluno 79: _O quem costuma fazer?

Pesquisadora: _Falar com a professora, o que é feito na sala de aula?

Aluno 79: _Falam com a professora.

Pesquisadora: _E o que a professora faz?

Aluno 79: _Ela fala que não pode fazer isso.

As atitudes de preconceito que esse aluno viu na sala de aula foram chamar uma colega de macaco, porque ela é morena e por que o J. , às vezes, é porco. Nas duas falas está implícito o preconceito, ou seja, a aluna provavelmente seja negra, não morena e sem perceber chamou o colega J. de porco. No entanto, quando se fala para a professora sobre o assunto, ela explica que não se pode fazer isso. A visão de preconceito desse aluno é:

Pesquisadora: _Então vou perguntar para você assim, você sabe o que é preconceito?

Aluno 83: _Sei.

Pesquisadora: _Pode me explicar?

Aluno 83: _É quando uma pessoa é negra, daí tem brancos que têm preconceito com a pessoa negra, tem tipo assim, ela é gay daí vai lá e...

Ele diz que o preconceito acontece entre brancos e negros. É o único aluno que cita a opção sexual como vítima de preconceito, rotulando como “gay”. Este

aluno é o J., o mais citado entre todos, como vítima de preconceito. No entanto, ele não conta as situações que sofre com os colegas. No relato abaixo, fica claro o sofrimento da colega:

Pesquisadora: _Então, eu quero lhe perguntar uma coisa, você sabe o que é preconceito?

Aluna 86: _Sim.

Pesquisadora: _Você pode me dizer o que é preconceito?

Aluna 86: _Preconceito é quando só porque a pessoa é morena ela não gosta, é racista e o jeito que a pessoa se veste, ela não gosta e não fala com a pessoa.

Pesquisadora: _Muito bem, então eu quero lhe perguntar: você já viu dentro da sala de aula alguma atitude de preconceito?

Aluna 86: _Sim, porque a A., ela é um pouco gordinha daí eles ficam tirando sarro dela.

Pesquisadora: _E quando tiram sarro dela o que acontece na sala de aula?

Aluna 86: _Ela fica de mal, ela começa a chorar, ela fica quieta no canto dela e não quer falar com ninguém.

Pesquisadora: _Então a A. chora?

Aluna 86: _Ela não conta nada para ninguém, mas ela chora.

Pesquisadora: _Ela fica muito triste?

Aluna 86: _Ela também não gosta dela assim, por causa dos outros.

Pesquisadora: _Entendi, alguém conversa com os alunos na sala de aula ou não?

Aluna 86: _Às vezes a professora e a pedagoga.

Pesquisadora: _E o que eles costumam falar?

Aluna 86: _Costuma falar que não é pra fazer esse tipo de coisa porque não pode, é preconceito e que eles não gostaria que falassem isso pra eles.

Pesquisadora: _Aí a turma para um pouco de fazer isso?

Aluna 86: _Param mais, quando a N. está ai porque daí ela começa, fala que está nem ai.

Mais uma vez aparece a aluna associando o preconceito com a questão da cor. Porém, é a primeira vez que se enfatiza o modo de vestir. Pelas roupas, percebe-se a condição social e, sendo assim, menosprezam-se as pessoas. Na exposição dessa aluna, percebe-se um aspecto positivo ao vê-la refletir sobre a sua atitude:

Pesquisadora: _Você já percebeu alguma atitude de preconceito na sua sala de aula?

Aluna 82: _Já.

Pesquisadora: _Pode me contar qual foi?

Aluna 82: _Ah, é que um pia, eu acho que ele tem um problema e daí todo mundo fica falando que ele tem vermes, todo mundo, até eu mesmo, às vezes eu chego em casa e fico pensando, por que eu fiz aquilo? Daí tem umas gurias da minha sala que chutam ele, às vezes eu faço isso só para não me envergonhar, mas acho que dá dó, isso dá por que isso não podia acontecer, a gente tinha que ajudar ele e não fica falando para ele que ele tem vermes, todo mundo faz isso.

Pesquisadora: _E ele fica triste?

Aluna 82: _Fica.

Pesquisadora: _Tem alguma outra situação que você lembre?

Aluna 82: _Tem, na segunda série também tinha um piá que também era a mesma coisa... todo mundo falava a mesma coisa, depois no ano retrasado eu falei pra ele e a gente ficou amigo.

Pesquisadora: _Então, quando acontece esse tipo de coisa, o que acontece na sala, alguém toma alguma providência?

Aluna 82: _Toma, mas só a professora.

Pesquisadora: _Então está bom, o que ela fala?

Aluna 82: _Ela fala que não pode acontecer isso, por que todo mundo é igual.

Essa aluna admite que ela também provoca o seu colega. Quando chega em casa pensa sobre a sua atitude questionado a si mesma: **Por que eu fiz aquilo?** Também é possível perceber a força do grupo quando ela diz que chuta o aluno porque suas colegas o fazem e que apesar de sentir “dó” faz isso para não se envergonhar perante elas. Muito importante quando ela consegue entender, expressando-se: **a gente tinha que ajudar ele e não fica falando para ele que ele tem vermes, todo mundo faz isso.** Segundo ela, a professora diz aos alunos que eles não podem agir assim porque todo mundo é igual. As pessoas obviamente não são iguais. É preciso trabalhar as diferenças e o respeito a elas, para que cada um possa se aceitar, gostar de si mesmo.

Toda a diversidade deveria ser motivo de enriquecimento em uma sala de aula. Ao invés disso, acontece o que se chama de *bullying*⁹, uma das agressividades mais difundidas na escola. De acordo com Constantini, o *bullying* é um comportamento associado à agressividade física, verbal ou psicológica:

não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (2004, p. 69) .

Muitos adultos consideram esse comportamento irrelevante. Porém, é preciso entender o que se passa entre os alunos e quais as conseqüências que isso pode levar. Quando as relações entre os alunos se transformam em “rituais, em atitudes de zombaria e escárnio, de intimidação e de desvalorização do outro, de passividade e de impotência”; ou ainda quando uma maioria silenciosa se expressa “em gestos

⁹ Pesquisas recentes identificam o *bullying* já no maternal, indo até os primeiros anos das escolas *superiori*, entre alunos de 15 a 20 anos. (CONSTANTINI, 2004, p. 68)

de indiferenças e de passividade, para escapar de situações desagradáveis que se convertem em isolamento e marginalização da vítima” (CONSTANTINI, 2004, p. 74).

Vítima é o nome perfeito para aquele aluno que se sujeita, diariamente, a ser intimidado por meio de zombarias, ofensas, “brincadeiras”, as quais muitas vezes não são vistas pelo professor e professora, porque acontecem na sala de aula e / ou fora dela, no intervalo, na hora da troca de professores (as). Para Constantini, a vítima dessa situação tem conseqüências a curto, longo e médio prazo: “ansiedade, ausência de auto-estima, depressão e transtorno comportamental, a ponto de abandonar a escola” e, como as pesquisas revelam, “nos casos mais graves e para os indivíduos mais fracos, pode haver também uma maior probabilidade de risco de suicídio concernente ao dado fisiológico ligado à adolescência” (2004, p. 74). Já Neto (2005) afirma que as vítimas podem abandonar a escola para evitar novas agressões. No entanto, “mais raramente, pode apresentar atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar armas ou cometer suicídio”.

Afinal de contas, em outro lugar o aluno pode trocar de grupos, amigos, mas no contexto escolar, ele é obrigado a conviver com as mesmas pessoas durante o seu percurso. Nesse sentido, Neto explica que

nos casos em que alunos armados invadiram as escolas e atiraram contra colegas e professores, cerca de dois terços desses jovens eram vítimas de *bullyng* e recorreram às armas para combater o poder que os sucumbia. As agressões não tiveram alvos específicos, sugerindo que o desejo era o de matar a Escola, local onde diariamente todos os viam sofrer e nada faziam para protegê-los (2005).

Nas situações citadas pelos alunos e alunas, percebe-se a impotência deles em relação aos apelidos, ao fato de serem xingados e até mesmo como consta em alguns relatos, serem agredidos. É o misto de ser invisível em alguns sentidos e em outros visíveis, revelando fragilidade, vergonha e muitas vezes um pedido de socorro, um pedido de ajuda contido, silencioso. Cabe aos adultos interpretar e auxiliar esse aluno. Porém, é comum ocorrer “a ausência efetiva dos adultos (...) [ou existir] a convicção que os conflitos entre jovens devem ser resolvidos entre eles, a falta de preocupação com as conseqüências de certas atitudes, às vezes participando zombeteiramente do escárnio das vítimas” (CONSTANTINI, 2004, p. 76).

O aluno intimidado raramente conta a alguém o que está passando. Constantini explicita que o fenômeno é subestimado pelos adultos na escola, “em parte porque o estudante intimidado quase nunca revela aquilo que lhe acontece” (2004, p. 75). Isto, supostamente pode ser comprovado ao levar em consideração que o aluno J. é o mais agredido verbalmente e até fisicamente; quando perguntei se já tinha visto situações de preconceito na sala de aula, diferente dos outros alunos, respondeu que não. Poderia ter contado o que se passava com ele, pois é muito forte, mas se calou.

Muitas são as razões que levam à antipatia dos outros alunos. Por exemplo, “quem estuda é visto como um ‘puxa-saco’ (tem relação aos professores) e ‘cê-dê-efe’ (um pouco ‘cagão’ porque deixa à mostra as suas fraquezas)” (CONSTANTINI, 2004, p. 99). Isso ocorre em virtude de uma visão equivocada que vê nos estudos uma tomada de partido em prol dos “inimigos” ou como uma traição àqueles que desejam manter uma postura de oposição dentro da escola (id). Existe outro conceito errado que para vencer tem que ser forte. Dessa forma, características como generosidade, solidariedade, amabilidade nos meninos, são mal vistas, ou seja, “quem é gentil é um ‘tolo’, um ‘fraco’, um ‘gay’”. (Id, 2004, p. 100).

Por outro lado, tem-se o intimidador, o autor do *bullying*, como um aluno popular, que pode apresentar comportamentos antisociais, como a agressividade, podendo se manifestar até mesmo com adultos e que, para ele, é uma qualidade, pois tem um conceito positivo sobre si mesmo. Na maioria das vezes, é mais forte que seu alvo e sente prazer não só em dominar, como também causar danos e sofrimentos a outras pessoas (NETO, 2005). Segundo Constantini (2004), esse intimidador não encontra algo ou alguém que o contenha, que se posicione contra essa atitude de impulsividade e agressividade, pois no contexto de vivência, sente-se livre e não tem regras ou sanções que lhe sejam significativas. Ainda, “não encontra, principalmente, adultos que saibam escutá-lo e que o ajude inclusive em ações de enfrentamento, a tomar consciência e sair desse papel que construiu para si mesmo” (CONSTANTINI, 2004, p. 75).

Se levar em consideração as respostas dos alunos quando se perguntou se alguém tomava alguma providência, estes disseram: ou que a professora não faz nada, ou lhes pediu para não agirem assim, ou que os deixarão de castigo, sem recreio ou vão mandá-los para a diretoria. É preciso conversar muito, além disso, para que esse aluno que pratica o *bullying* possa entender que o resultado disso que

está fazendo é muito sério. É necessário levá-lo a refletir sobre a sua ação e realmente ajudá-lo a deixar esse “personagem inatingível” que ele construiu. Com certeza, essa postura de “*superman*”, de “durão”, também é um posto difícil de manter, porque em algum momento a sua fragilidade escondida virá à tona, ou ficará escondida, ocasionando novas provocações e agressões.

Existe o que se denomina de “testemunhas”, ou seja, as pessoas que vêem acontecer o *bullying*, mas não fazem parte dele. Muitos se calam porque têm medo de acabar se transformando na próxima vítima. Outros não sabem como agir ou ainda não acreditam nas atitudes tomadas pela escola. Tudo isso pode vir a ser interpretado pelos intimidadores como afirmação do seu poder, o que auxilia no acobertamento da supremacia desses atos e passa aos adultos uma sensação de tranqüilidade que é falsa (NETO, 2005).

Conforme o estudo realizado, a diversidade na sala de aula é percebida pelos alunos e alunas por meio das características físicas, que se revela pelo preconceito, racismo, apelidos que culminam no medo e na vergonha. Isto, muitas vezes gera uma baixa auto-estima, que traz consequência para o aprendizado.

Nesse sentido, a pesquisa publicada pela Fipe¹⁰ mostra que as ações discriminatórias são um fator importante para a qualidade no desempenho escolar dos alunos e “utilizando como base a Prova Brasil de 2007, chegou-se à conclusão de que existe uma correlação negativa sobre o conhecimento de ações discriminatórias e as médias dessa avaliação nas escolas. Ou seja, onde as ocorrências foram maiores, as notas tenderam a ser menores” (JAHN, 2009).

A pesquisa em questão afirma ainda que não há como medir as consequências dessas atitudes a longo prazo, porém se não forem repelidas, “acabam se tornando legítimas e prejudicam não somente o ambiente e o desempenho escolar como a fase em que crianças e adolescentes estão construindo uma identidade” (JAHN, 2009).

Por isso, é necessária uma atitude contrária, porque o aluno e aluna precisam entender que esse procedimento não é normal. Nesse aspecto, o papel da família e do professor e professora em relação a esse aluno (a) são fundamentais.

¹⁰ Uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em 501 escolas públicas do país, e divulgada em junho deste ano, sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro (JAHN, 2009).

O aluno e a aluna, como todo ser humano que vive em sociedade, têm o desejo de serem aceitos pelo grupo. Este mundo multicultural ainda é desconhecido para ele (a) na sua amplitude, pois cada pessoa traz internalizado seus valores religiosos, étnicos, sociais... e vê o outro a partir daquilo que tem como referencial pessoal.

Mas, o que importa é que o aluno e aluna entendam que eles (as) não vão mudar as suas crenças, mas respeitar a do outro (a). O papel do docente é imprescindível para ajudá-lo (la) compreender que a sua verdade não é a única existem outras formas de perceber os fatos e de se acreditar.

4.1.2 As professoras

Duas professoras regentes foram entrevistadas, denominadas nesta pesquisa de professora 1 e professora 2. **A professora 1** fez Magistério, Contabilidade no Ensino Médio, Graduação em Geografia e especialização em Política e Meio Ambiente na mesma área. Ela leciona há mais ou menos sete anos. **A professora 2** é graduada em Pedagogia e tem especialização em Metodologia Científica e Gestão Escolar. Leciona há 26 anos, mesmo tempo em que é formada.

Quando lhes perguntado em que momento de suas vidas decidiram ser professoras, deram as seguintes respostas:

Professora 1: Bem, foi bem complicado, no momento em que eu fiz o magistério eu não gostei muito, eu fiz alguns estágios, eu vi aquela bagunça e como eu tinha feito contabilidade, tentei trabalhar nesse campo. Mas, era na área administrativa... só que na área administrativa eu não consegui muito emprego, na cidade em que eu morava era pequena e os escritórios eram as partes masculinas que faziam a contabilidade, as mulheres não tinham muitas chances. Eu vi que eu precisava buscar uma formação, um trabalho assim melhor, então eu lembrei que eu fiz o magistério e que eu podia também optar por essa área. Foi essa opção que eu fiz, geografia foi um curso que eu achei muito interessante que me chamava muito à atenção. Eu resolvi fazer geografia.

Professora 2: Já de criança, pelo fato de eu morar em lugares mais... não... de classe média assim muito elevada. Então sempre vivendo em meio de crianças assim mais carentes, sabe? Então eu vi essa carência dessas crianças, essa amizade que eu tinha por eles e eles por mim também, então

eu fui decidindo que queria realmente trabalhar com crianças. E foi aí que eu decidi.

A **professora1** pode ter optado pela docência, possivelmente por ter sofrido preconceito em relação ao gênero. O magistério era considerado uma profissão feminina ao contrário da contabilidade. Costa (2005) explicita que existe uma crítica pela falta de iniciativa e criatividade no fato das meninas serem consideradas menos aptas em matemática. Nesse sentido, reconhece o que é atribuído à natureza dos homens o que tem sido historicamente construído, ou seja, “expansão, conquista do desconhecido, rebeldia, independência, brilho” e reduzida o valor referente às mulheres – “obediência, discricção, observação de regras, dedicação” (2005, p. 59). De acordo com Costa, presumir que ‘falta’ algo às alunas para que elas possam ser bem sucedidas no campo do raciocínio, serve de reforço para conservá-las em representações para que cumpram o que seria hipoteticamente característica delas – serem “guardiãs morais das regras” (2005, p. 59). Dessa maneira, por meio da matemática, onde se questiona e se posiciona a habilidade de pensar, se reforçam histórias sobre identidades.

A **professora 2** se identificou com as crianças carentes, em virtude de ter sido também uma delas. É interessante lembrar que o saber do professor, assim como o do aluno, é proveniente da família, da escola / universidade que estudou, suas crenças e valores..., é uma somatória de conhecimentos que vêm da sociedade, instituição escolar, universidades, etc. (TARDIF, 2006).

O professor é um ser humano, uma pessoa. Faz-se necessário que as dimensões pessoais e profissionais se interajam, levando-os a se apropriarem do seu processo de formação e, assim, dar um significado a sua história de vida (NÓVOA, 1992). Diante disso, pode dizer que a teoria é imprescindível, mas, o que o adulto retém como conhecimento de referência está associado à sua experiência e à sua identidade:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150, apud NÓVOA, 1992, p. 25).

Por essa razão, não se pode falar em formação docente sem levar em consideração tudo o que envolve o professor, os condicionantes e o contexto em que trabalha. Também é preciso perceber que a maneira como o professor ensina tem muito há ver com a sua história de vida, com a forma que aprendeu, pois quando se refere ao saber dos professores, é preciso esclarecer que esse saber é deles e “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2006, p. 11).

Interessante notar que, nas observações realizadas em sala de aula, a **professora 1**, sempre separa os alunos e alunas, até mesmo para pegar o lanche, na saída. Um dia, ela mandou que saíssem para o intervalo, primeiro as meninas e depois os meninos. Um menino saiu antes e ela pediu que voltasse porque não havia liberado os meninos ainda. Ele voltou e depois ela permitiu que saíssem. Essa atitude revela que as atitudes que a **professora 1** vivenciou em relação ao gênero ficou impregnada e possivelmente sem perceber ela acaba por reproduzi-la. A **professora 2** um dia falou: - **Dá descanso para a língua (olhando para um aluno). Depois dizem que a mulher é que é fofqueira.** Esta postura também mostra preconceito em relação aos meninos.

Quando indaguei a **professora 1**, sobre qual a razão que a levou optar pela docência, ela disse: **Ah, eu acho que é um trabalho que eu identifico, eu gosto de ensinar, é um trabalho assim, que até me dá uma renda um pouco melhor, não vou dizer que não.** Na sua primeira resposta, ela diz que não havia gostado muito do magistério, mas as mulheres não tinham muitas oportunidades em outras áreas. Dessa forma, pode-se supostamente entender que um dos fatores primordiais que influenciaram na sua escolha de docente foi o financeiro. Quando se referiu ao contexto em que trabalha, a **professora 1** relatou:

Mas, eu acho que é mais pela renda e também porque eu gosto apesar de não ser um trabalho muito fácil, a responsabilidade da gente é muito grande, é isso que eu sempre pendia, será que eu vou para o magistério mesmo porque é muita responsabilidade pra ensinar, a gente enfrenta uma série de dificuldades, falta de limites, falta de presença dos pais, uma profissão bem difícil.

A **professora 1** explicita o que pensava sobre o cotidiano escolar. Percebe-se nas suas falas que a docência não foi sua primeira opção e ela não demonstra satisfação no fato de lecionar, embora diga que goste de fazê-lo.

Ao ser perguntado, quais dentre seus professores e professoras, mais marcaram você? Elas disseram:

Professora 1: Eu acho que o que me marcou bastante foi os professores do meu pré, porque as aulas eram mais divertidas, sinceramente, de 1ª à 4ª, de 5ª à 8ª, segundo grau, eles era bem tradicionalistas, tinha muita regra, não me chamava muita atenção a escola, eu gostava de estudar, mas..., e na faculdade mesmo, os professores chamavam bastante a atenção, porque já era outro método, uma outra metodologia que nós estávamos lá porque nos interessávamos pelo curso, a disciplina era mais focada, era só geografia. Isso tornava bastante interessante, tinha professor de geologia que nos levava aos trabalhos de campo, fazíamos trilha, entrávamos em contato com a natureza, ele explicava sobre o solo, sobre a vegetação, e isso me chamou muito a atenção.

Professora 2: Foram vários que passaram, mas eu tinha uma professora de psicologia já no magistério que foi a que mais me encaminhou para a pedagogia também. Para ser realmente professora.

Pesquisadora: O que ela tinha que te chamou a atenção?

Professora 2: Os exemplos que ela dava da própria vida, sabe? E também o incentivo que ela fazia pras alunas que era uma turma só de mulheres só do magistério, então ela deu assim muito incentivo pra gente continuar, prosseguir a carreira.

A **professora 1** faz referência ao Ensino Fundamental, entende-se que as aulas nesse período eram cansativas em virtude da formação dos professores e professoras ser tradicional. O que ela não percebe é o fato de estar repetindo nas suas aulas o mesmo que seus professores (as) faziam. Penso que a tendência é o professor reproduzir a concepção que ele vivenciou nos bancos escolares. Isto parece algo impregnado na sua pessoa. Ao contar que no curso superior tudo era diferente, porque havia um interesse específico, existe a hipótese de que ela não tenha percebido a mudança de métodos, estratégias, ambiente... Esses fatores também podem ocorrer no Ensino Fundamental.

A **professora 2** destaca mais uma vez a questão do gênero, ao contar que as turmas eram só de mulheres. A professora que a marcou exemplificava com a própria vida. Na sala de aula é muito importante respeitar os pré-conhecimentos dos alunos e alunas, bem como trazer exemplos que sejam da sua realidade. Por essa ótica, o tema multicultural é muito importante.

Quando indagadas como eram os seus professores, as professoras disseram:

Professora 1: Os meus professores eram bem tradicionais, a maioria, só na faculdade eu vi, não é isso mesmo que eu quero, de repente eu até penso em fazer algum curso para dar aula pra faculdade mesmo. Eu notava assim, que era mais seguir exemplo, a disciplina era rígida, o professor fazia prova e o aluno não ia bem eles brigavam muito, não tinha assim, muito é, humanidade até com os alunos, principalmente no Ensino Médio que tinha professores de matemática, química que elas eram terríveis.

Professora 2: Olha não mudou muita coisa, não é? Porque você também volta ao tradicionalismo... muita coisa você volta... porque se você for seguir realmente o que te propõe as vezes o currículo básico, olhar as propostas é muito difícil e é muito superficial. Então muitas vezes você tem que voltar ao tradicionalismo para fazer o aluno aprender. Esse negócio de decorar tabuada, a parte ortográfica também, elaboração de textos, então muita coisa você volta ao tradicional. Porque se você for só pelos livros... pelo planejamento que tem nos livros, o encaminhamento, você não consegue. Porque a parte ortográfica dos livros de hoje de língua portuguesa você não encontra mais, é tudo assim muito superficial, sabe? Tanto é que meu livro é de 1980. Eu utilizo um livro desse para a parte ortográfica e a parte gramatical.

A professora 1 afirma que seus professores eram tradicionais. Reforça a idéia de que não se sente realizada com a profissão docente. Apesar de dizer que gostaria de lecionar no curso superior, só faz os cursos que a prefeitura oferece. Lembra o quanto os professores e professoras eram severos. A afetividade sempre me pareceu um importante aliado na intenção pedagógica, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis na produção do saber para os alunos e alunas, pois o modo do professor tratar o educando provavelmente influencia a sua aprendizagem.

De acordo com a **professora 2**, não houve mudanças, até porque sempre se reporta ao tradicional. Ela se refere ao fato de que se for seguir o currículo, o ensino não se aprofunda. É contrária aos paradigmas inovadores. Dessa maneira, é possível constatar que cada um compreende o mundo a partir do conhecimento que tem, o nosso modo de concepção está ligado à vivência, ao nosso modo de vida. Interessante quando ela relata que precisa voltar ao tradicional para **fazer o aluno aprender**. Seria ele (a) uma tabula rasa, ou uma folha em branco? Em relação ao livro que utiliza, de 1980, revela uma dificuldade em perceber, entender os conteúdos necessários da atualidade.

Considerando esse contexto, a **professora 1** faz uma crítica à disciplina rígida na sua formação básica. No entanto, no primeiro dia de observação em sala

de aula, quando ela não estava me esperando, quando entrei estava escrito no quadro de giz, o seguinte: Cada aluno deve cuidar da sua boca. Não gritem. Já a **professora 2**, em uma aula pede silêncio e diz: - Depois vocês não reclamem da nota do comportamento, hein? A., vou chamar seus pais para conversar. Em outro momento a mesma professora fala: - Prestar atenção porque no provão não vou poder falar e não vai saber fazer. Ou ainda: - Vou marcar o caderno de vocês. Daí não vão concorrer à medalha. Ainda a **professora 2** vai ao banheiro e quando volta: - Eu escutei alguém falando. Eu vou anotar no meu caderno. Eu avisei que não era para falar.

Muitos seriam os exemplos que poderiam ser citados nas observações de sala de aula. O importante é perceber que as professoras estão reproduzindo a maneira que elas aprenderam. Nesse sentido, Portilho (2009, p. 149) ensina “que a atitude do professor é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos. No seu estilo de ensinar, ele denuncia os valores, os saberes, os sentimentos, os princípios que norteiam a sua prática pedagógica”. Essa autora também afirma que todos trazem na memória a recordação de algum professor e professora que fez parte da sua vida estudantil. E ao pensar sobre isso, foi feito o seguinte questionamento às professoras: Você pode me contar sobre uma aula que tenha lhe marcado, que você tenha gostado muito? As respostas foram:

Professora 1: As aulas de educação física porque a gente ficava com os colegas brincando, e as aulas de ciência, que as professoras costumavam fazer experiência e eu achava bastante interessante.

Professora 2: Teve uma professora que me marcou muito, foi uma professora de inglês. Então quando ela cantava aquelas músicas em inglês e ensinava palavras, tinha vocabulário de inglês, tinha dicionário, tinha um monte de coisa um monte de atividade diferente. Então essa professora me marcou. Nunca mais eu esqueci, sabe?

Chama a atenção o fato de que as aulas preferidas da **professora 1** sejam as mesmas da maioria dos alunos, segundo as suas respostas em relação à aula que mais gostam. A professora 2 também tem na lembrança uma aula participativa. Porém, ela mesma diz que os professores e professoras voltam ao ensino tradicional. Alguns comentários de alunos confirmam isso:

Aluna da professora 1:

Pesquisadora: _No dia-a-dia você na sua sala de aula, vocês têm bastantes atividades diferentes?

Aluna 84: _ Sim.

Pesquisadora: _ Que tipo de atividades?

Aluna 84: _ É tem de matemática, português e história.

Pesquisadora: _ E como que acontecem essas aulas? O que a professora usa quando ela dá essas aulas?

Aluna 84: _ Ela explica.

Pesquisadora: _ Mas você usa o quê? Que tipo de material que você usa?

Aluna 84: _ A gente usa o livro e o caderno.

Pesquisadora: _ Sempre é o livro e o caderno, ou tem outras coisas.

Aluna 84: _ Tem vezes que não precisamos usar o livro.

Pesquisadora: _ É, o que vocês usam?

Aluna 84: _ A gente pega o caderno e copia do quadro.

Pesquisadora: _ E a carteira de vocês, como que é a carteiras de vocês? Como que vocês ficam sentados?

Aluna 84: _ Nós ficamos sentados na carteira, normal.

Pesquisadora: Um atrás do outro? De vez em quando muda o jeito de colocar a carteira?

Aluna 84: Tem vezes que nós ficamos de dois em dois.

Aluno da professora 2:

Pesquisadora: _ Como que costumam ser as suas aulas no dia-a-dia?

Aluno 69: _ Português, matemática, ciências, história.

Pesquisadora: _ É, como que a professora dá essas aulas?

Aluno 69: _ Ela separa, que nem hoje, hoje tem português e matemática, aí ela separa os dias.

Pesquisadora: _ Mas, como é que vocês ficam, em dupla, como que é a sala de aula?

Aluno 69: _ Individual. Só quando falta livro que ela faz em dupla.

Apesar de as professoras relatarem que as aulas que mais gostaram são aquelas que fugiam do simples repassar de conteúdo, ainda continuam repetindo o modelo que tiveram na sua história de vida escolar.

Paulo Freire (1996), explica que "o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica" (p.63). A autonomia, a dignidade e a identidade do educando devem ser respeitadas, caso contrário, o ensino se tornará "inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (p.69). Isto só será concretizado se forem considerados os conhecimentos adquiridos de experiências feitas pelos estudantes antes de chegarem à escola.

O **aluno 69** ao falar que a professora **separa** as disciplinas, observa que não se estabelece conexão entre os conteúdos. O ensino ainda é fragmentado, não há interdisciplinaridade. É preciso ultrapassar a visão fragmentada, superar um ensino

em que o currículo escolar é organizado em disciplinas estanques e possibilitar que o conhecimento seja produzido e não reproduzido no ambiente educacional.

Ao contrário dessa pergunta, foi colocada a questão: Você conseguiria descrever uma aula que não tenha gostado. As docentes, disseram:

Professora 1: _No ensino médio mesmo como eu comentei para você, que tem aquelas professoras que parece que elas não gostam de ensinar, elas estavam lá para trabalhar, para ganhar o dinheiro delas, e não eram muito humanas, às vezes elas falavam: ah, mas isso aqui vocês aprenderam em tal série, a gente estava por exemplo, no ensino médio, ah, essa matéria vocês aprenderam na 5ª série, na 6ª série, não vou repetir esse conteúdo, vocês já deviam ter assimilado, essa prova eu dei com os exercícios que eu tinha ensinado, vocês tinham que ir bem, sabe, elas eram bem severas, secas...

Professora 2: _No ginásio teve uma aula que eu não gostei de um professor de língua portuguesa. Ele pediu para ilustrar uma história e na verdade eu não sou muito boa em desenho. E eu fiz um desenho que não ficou muito bom e ele criticou meu desenho e eu nunca mais gostei daquela matéria.

Pesquisadora: _Mas, ele criticou abertamente?

Professora 2: _Abertamente. Ele disse: _nossa que desenho feio.

Pesquisadora: E você parou de desenhar depois disso?

Professora 2: _Horrível. Hoje depois de tantos anos, hoje eu aperfeiçoei um pouco mais... Mas, não sou muito de fazer muito desenho não.

Pesquisadora: E toda vez que você desenha, lembra desse professor?

Professora 2: _A maioria das vezes.

Pesquisadora: _Então marcou realmente.

Professora 2: Marcou.

De acordo com Portilho (2009), cada professor e professora tem um estilo de aprender, e mesmo que seja de maneira inconsciente, quando vão ensinar, eles beneficiam aqueles alunos e alunas que têm o mesmo estilo que o seu. Portanto, pode-se afirmar “que quanto mais o professor variar seu estilo de ensinar, mais chance dará aos alunos, que apresentam diferentes estilos de aprender, em obter sucesso na sua aprendizagem acadêmica” (p. 150).

Nesse sentido quando se fala em multiculturalismo, em diversidade em sala de aula é imprescindível que se tenha essa percepção, ou seja, procurar favorecer os alunos com atividades e avaliações diferenciadas. É preciso ressaltar que o fato de se estar dentro de uma escola que tenha um Projeto Pedagógico, cuja concepção de ensino seja progressista, interacionista ou construtivista não assegura que o ensino seja reflexivo, que tenha interação ou sentimento e ação (PORTILHO, 2009). Em relação a isso, Gadotti lembra que

a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, em uma visão em que o conhecer e o intervir no real se encontrem. No entanto, para isso é preciso saber trabalhar as diferenças, reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer preciso conhecer o outro. (2004, p. 8 apud PORTILHO, 2009, p. 150).

E quando se fala em trabalhar as diferenças, é preciso primeiro um autoconhecimento, ou seja, para que o professor e professora possam trabalhar com a diversidade, ele (a) precisa primeiro olhar para si mesmo (a). Reconhecer e assumir todos os preconceitos que estão arraigados no seu interior, fruto de sua história de vida. Só assim, este professor e professora poderão trabalhar seus conflitos internos e olhar para o outro, no caso seu aluno e aluna, despojados das representações que carrega dentro de si.

Sempre que trabalhava temas que envolvessem preconceito com as quartas séries, conversava que não adianta fazer de conta que não se vê um problema, uma determinada situação. Só quando olhamos de frente, por mais dolorido que seja, podemos mudar as coisas, levar a transformação. A negação do fato não ajuda e se converte em preconceito velado. Isto me reporta a McLaren (1997) quando cita o multiculturalismo liberal, ou seja, a visão de que todos têm a mesma chance e dessa maneira a transformação social não acontece.

Mas, é imprescindível também que o professor e professora conheçam a sua vida escolar. Penso que assim ele (a) poderá entender melhor a sua atuação hoje na sala de aula: concepção de ensino, métodos, atividades...

Nesse sentido, **a professora 1** mais uma vez faz referência à situação financeira: **tem aquelas professoras que parece que elas não gostam de ensinar, elas estavam lá para trabalhar, para ganhar o dinheiro delas.**

A **professora 2** não conseguiu esquecer a aula em que fez um desenho e o professor criticou. Seria por isso que a **aluna 86** disse que gostou mais da aula de artes? **Ela explicou sua preferência: porque eu tinha que desenhar um vestido de noiva e daí a professora gostou.**

Ao pedir que definissem Multiculturalismo, responderam:

Professora 1: **_É difícil essa definição, multiculturalismo, eu acho que engloba uma diversidade de culturas e o respeito de todas elas, sem defender nenhuma, a gente estuda a diversidade.**

Professora 2: _Eu acredito que seja não só raças, mas diversidade em aprendizagem, diversidade em classe social, e o físico, o estado mental da pessoa também, sentimento, tudo isso.

A **professora 2** foi a que apresentou uma resposta mais próxima da definição de multiculturalismo. É preciso entender que a diversidade cultural transcende o conceito de gênero, etnia, religião... mas, também, são realizados por meio das diferenças dos pensamentos, crenças, e até sentimentos (CANDAU, 2002).

As respostas para a pergunta: O que é para você atuar como professor no cotidiano, diante da diversidade dos alunos em sala de aula? Foram:

Professora 1: Eu acho que acima de tudo a gente tem que ter bastante compreensão e entender o aluno, porque se você não tentar compreender fica bem difícil a convivência, primeiro a gente tem que ver o que está se passando e tentar, de repente se for algum problema, tentar resolver.

Professora 2: É muito difícil.. você lidar com diversos tipos de crianças. Mas, o professor que já tem essa prática ele consegue. Como é o caso de crianças deficientes, junto com a classe normal. Então você tira de letra, embora você não tenha às vezes nenhuma orientação, nem um preparo para isso. Mas você como professora tem, já é nato à criatividade... para lidar com esse tipo de pessoa, mas é tranquilo.

A **professora 1** expõe a compreensão e a tentativa das resoluções de problemas conforme surgem. Já, a **professora 2** faz alusão à prática do docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 102) explica que “o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”. Segundo esse autor, essa capacidade denomina-se como conhecimento prático, como um processo “de reflexão na acção ou como um dialogo reflexivo com a problemática concreta” (id, p. 102). O dia-a-dia do professor e professora depende do conhecimento tácito que ele mobiliza e constrói no percurso da sua ação. O docente utiliza seus recursos intelectuais, como os conceitos teorias, procedimentos, suas crenças, técnicas para administrar as situações adversas do cotidiano, criando estratégias de intervenção.

A **professora 2** valoriza a prática do professor, pois ela tem 26 anos de profissão e declara que a criatividade é nata. Muitas pessoas são adeptas da teoria inatista sem saber. Tudo se justifica pelo dom. Nada posterior ao nascimento é importante uma vez que se considera que o homem já nasce pronto. Até mesmo sua

personalidade, valores, hábitos, crenças, o pensamento e a conduta social (ABREU, 2006).

Também a **professora 2** apresenta preconceito na sua fala ao dizer: **como é o caso de crianças deficientes, junto com a classe normal** e **para lidar com esse tipo de pessoa**. Ao mesmo tempo em que o docente produz um conhecimento sobre o ensino, ele deseja compartilhar com os seus alunos/as o resultado de sua produção no que diz respeito aos saberes e conhecimentos culturais a que tem acesso.

Em relação a isso, Penin (1997) apresenta duas hipóteses. A primeira, que esse processo se dá no interior do espaço de representação em que o professor e professora vivem. A segunda sustenta que esse espaço se compõe pela noção que o professor e professora adquirem sobre o ensino e também pela vivência dessa situação, especialmente por meio das relações que têm com seus alunos e alunas.

A maneira que vê, enxerga seu aluno e aluna, que por sua vez está relacionada com as suas representações, são determinantes para que busque caminhos direcionados a uma ação relevante, significativa, como mediador do processo de ensino e aprendizagem que leve às transformações sociais. Berger (2007) diz que as pessoas assumem o papel que é preparado para elas. A sociedade define o que se faz e o que se é: “a criança descobre o que ela é ao aprender o que é a sociedade. Aprende a desempenhar os papéis, que lhe são adequados, ao aprender, a assumir o papel do outro” Berger (2007, p. 112). Esta, aliás, é a função sócio-psicológica da brincadeira, onde as crianças representam diversos papéis sociais e desse jeito terminam por descobrir o significado dos papéis que lhes são atribuídos.

Diante desse contexto, no que se refere às representações, Nóvoa (1992, p.7) explica que “não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional”. Sendo assim, o que o professor e professora fazem na sala de aula está ligado às suas concepções de alunos e alunas, de professor e professora e de escola. É imprescindível entender criticamente a sua própria função e a maneira como vê seus alunos e alunas.

É preciso considerar a cultura escolar e a cultura da escola. Quando Gimeno Sacristán (1995 apud CANDAU 2007) afirma que “a cultura escolar é mais que conteúdos” ele faz distinção de duas concepções de currículo: a interpretação formal e a intitulada de currículo real. No primeiro aspecto, ele entende o currículo como “mera especificação em um documento, tão exaustiva como se queira, de todos os

objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula” (id, p. 63). Entretanto, não minimiza a importância desse fator e o papel legitimador dentro de certa perspectiva, mas ressalta que seu caráter é limitado para se propor uma prática pedagógica concreta. Segundo esse mesmo autor, a análise do dia-a-dia da escola indica que não só o currículo verdadeiro, bem como as aprendizagens que são realizadas pelos alunos no âmbito escolar, vão muito além do que está escrito no currículo formal e, nessa visão, ressalta a necessidade de se tornar mais ampla a definição de cultura escolar “frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a ‘cultura vivida’ realmente nas salas de aula” (id, p. 63).

Para Forquin, é imprescindível para poder ter uma maior compreensão das relações entre escola e cultura, saber que

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Reconhecer esta rede de relações entre cultura escolar e cultura da escola e as culturas sociais de referência, bem como perceber os pontos de encontro, ruptura e conflito são essenciais para a promoção de um processo educativo compreendido como prática social em uma sociedade em constante processo de transformação (CANDAUI, 2007).

Perguntado às professoras: A sua formação foi contemplada com temáticas que abordavam o Multiculturalismo? Disseram:

Professora 1: Eu acho que a gente trabalhava sim, geralmente eles abordavam. A gente tinha uma aula que abordava o multiculturalismo, agora eu não lembro direito a disciplina, mas a gente teve sim, e a gente até fez visitas com o professor em Londrina que a gente tratou assim, mas é mais as religiões, a gente viu as do grupo 12 tribos, agora eu não lembro o outro, parece nova era, três luas, eu não recordo, mas a gente fez um trabalho que a gente pode ver como era a forma de vida dessas pessoas.

Professora 2: Não, nós não recebemos nenhuma orientação. Nossa me formei em 1980 e pouco. Então não tinha, não era tão explorado nem o pluralismo, nem o multiculturalismo, nada disso, sabe?

Embora a **professora 1** tenha dito que teve multiculturalismo na sua formação, a única disciplina que existe é a de cultura religiosa. Trata das diferenças entre as religiões, não aborda outra temática.

A **professora 2** afirmou que não teve Multiculturalismo na sua formação e acrescentou **que é muito importante... Porque quem está iniciando vê muita dificuldade dentro da sala de aula quanto a isso.**

Liston e Zeichener (1990, p. 611), em referência ao currículo oculto da formação inicial de professores, enfatizam que “a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola”. Já De Vreede (1990, p. 138, apud GARCÍA, 2003, p. 91) afirma que “a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista. Isso se deve, em parte, ao fato de que os formadores de professores em geral são <<produto>> de uma educação monocultural”.

Ao serem questionadas: Em sua sala de aula já se deparou com alunos (as) que apresentaram algum comportamento, ou seja, necessidades educativas relacionadas com o multiculturalismo? Quais? As professoras disseram:

Professora 1: Às vezes a gente depara sim porque a gente vê que tem alunos que não respeitam um ao outro e a gente geralmente faz esse trabalho, sabe... sempre inclui tanto a professora de artes, faz trabalho com teatros, com pinturas. A professora de Ensino Religioso sempre faz trabalho com pinturas... um trabalho bem conjunto, sabe?

Professora 2: Então, é o caso de uma aluna que eu tenho, o nome dela é M., ela tem doze anos e ela é uma pessoa deficiente... autista, então... no início foi um pouco rejeitada pela turma daí quando eles viram também que eu tive assim o carinho por ela, atenção, trabalhava diferenciado com ela e o respeito principalmente que eu exigi da parte deles com ela, eles foram se habituando.

As professoras alegam que fazem um trabalho diferenciado com os alunos em relação ao respeito. **A professora 1** relata que é realizado trabalhos por meio de teatros, mas não foi citado nenhuma vez pelos alunos. **A professora 2** conta que exigiu dos alunos o respeito a aluna M. Porém, exigir é algo de fora para dentro. Nesse caso, houve mudança na atitude por consciência ou por receio? Também na observação apareceu a seguinte fala desta professora: **A M. também vai ganhar**

uma medalha porque conseguiu fazer a atividade. Não fez no nível de vocês, claro, mas valeu o esforço. Mais uma vez vê-se o preconceito velado.

Com o intuito de complementar essa questão, foi indagado: Geralmente, como é o comportamento desse aluno em sala de aula?

Professora 1: Eu noto que às vezes eles até sentem algum preconceito, tem alunos que eu vejo que tem uma realidade mas parece que não aceitam e acho que fantasiam.

Pesquisadora: Fantasiam como?

Professora 1: Eu tinha um aluno que ele era negro mas ele tinha olho claro, e ele se achava branco, até eu tinha sugerido fazer um trabalho sobre as raças, então tinha uma lenda que eu li para ele que fala como que surgiram as diferentes raças. A proposta era fazer bonecos com argila de diferentes raças, índios, de negros, de branco que o homem criou as diferenças de raças com bonecos de argila só que ele deixava algum tempo diferente no forno daí dava o boneco índio, o boneco negro, surgiu esses nomes, daí ele se negou a fazer o boneco negro, disse que não ia fazer, mas acho que aos poucos também vai assimilando.

Embora a **professora 1** tenha realizado uma tentativa, nota-se que o conteúdo ainda está no plano das idéias. Necessita ser “encarnado” para que o aluno possa absorvê-lo.

É no cotidiano da sala de aula, onde, de modo geral, o professor se encontra diante de situações que envolvem a identidade dos (as) alunos/as e acabam por restringir-se a práticas que imprimem uma direção ao desenvolvimento dessa identidade.

Essas práticas, muitas vezes apreendidas em cursos de Magistério, Pedagogia, Licenciatura ou até mesmo em trocas de experiências com os colegas e ainda advindas de conhecimento do senso comum, designam questões que revelam a maneira que o aluno se percebe, se vê, ou seja, a imagem que faz de si mesmo na sala de aula. Alguns professores, ao falar sobre como os alunos se enxergam em sala de aula, em relação a sua vida escolar, usam as seguintes expressões: “ ‘baixo autoconceito’, ‘criança que acha que não é capaz’ e ‘complexo de inferioridade’ ” (SMOLKA e GOES (Org.) 1997, p. 154). Esses aspectos denotam uma valorização negativa que os alunos/as têm de si mesmo e das suas produções.

Diante da questão: Como acontece o relacionamento entre os alunos em sala de aula? Já tiveram alguma situação referente ao multiculturalismo / necessidades especiais como, por exemplo, preconceito? Como agiu frente a essa situação? As respostas foram:

Professora 1: Às vezes acontece sabe, mas só que a gente procura sempre colocar regras na sala, e uma regra é evitar demonstrar preconceito com o outro, que a gente sabe que todo mundo é diferente, a gente sempre tem esse papo com eles.

Professora 2: Já, já presenciei. Eu dou aula a tarde também e tenho um aluno de cor negra, então eles chamam ele de neguinho, de nego... dá certo apelidos... então você trabalha muito essa parte de valores. Porque eu não admito isso. O que ele tem de diferente de você? Apenas uma cor da pele, só? Então você trabalha muito essa parte de valores. Eu não permito.

Pesquisadora: Mas, acontece?

Professora 2: Acontece... muito

Pesquisadora: E classe social?

Professora 2: Classe social também...Ah, teu pai cata papel... Ah, você mora lá na favela... então é isso, quem é você para estar aqui dentro da sala falando? Se fosse tão bom assim você estaria numa escola particular, nem estaria aqui. Então você tem que falar algumas coisas, às vezes até que chocam o aluno pra ele poder ter consciência daquilo que ele está falando, sabe? Ninguém é diferente de ninguém

A **professora 1** explica que as regras são impostas, mais uma vez de fora para dentro. Também ressalta que todo mundo é diferente, ao contrário da **professora 2** que afirma que todo mundo é igual. As pessoas não são iguais. Mais uma vez é possível reconhecer o preconceito na fala da **professora 2**: quem é você para estar aqui dentro da sala falando? Se fosse tão bom assim você estaria numa escola particular, nem estaria aqui. Embora ela justifique que seja para despertar o aluno, a hipótese possibilita perceber muito mais que isso. Algumas respostas de alunos e alunas confirmam as respostas das professoras quando eles contam que já viram colegas serem discriminados pela baixa renda familiar ou porque era “catador” de lixo. Os alunos e alunas também fizeram referência às atitudes racistas. Ainda de acordo com as respostas deles (as), ou as professoras não tomam nenhuma atitude ou dizem que não podem fazer isso, mas eles (s) continuam mantendo o mesmo comportando.

As situações de discriminação que acontecem dentro das escolas são freqüentes, e “é comum o professor fingir que não viu ou minimizar o caso ou então dizer aos alunos que não é assim que se age, sem dizer como se age” (SEED, 2006, p. 25). Esta postura faz com que o agressor seja favorecido e gera um clima de impunidade e de conivência, que conseqüentemente, leva o agredido “mais uma vez ao caminho da busca da invisibilidade, da negação, da dificuldade no processo de aprendizagem, da recusa em ir à escola e por fim da evasão” (id, p. 25).

Em se tratando da prática educacional, para Banks (1999) ver a educação multicultural de uma maneira reducionista implicaria entender o multiculturalismo como uma forma de inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas. Porém, uma das dimensões que caracterizam uma educação multicultural é a redução do preconceito. Essa é a base, o fundamento do seu desenvolvimento junto aos educandos ao lhes transmitir uma postura racial e étnica mais positiva.

Nesta perspectiva, um trabalho importante seria propiciar espaços que contribuíssem para a tomada de consciência da construção da própria identidade cultural, no plano pessoal, apontando as relações com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. É preciso desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, como apontam Stoer e Cortesão (1999) ao fazer referência à afirmação de Boaventura Souza Santos que ao indicar o multiculturalismo como globalização sustenta que o mundo é um “arco-íris de culturas”. (SANTOS apud STOER e CORTESÃO 1999, p. 56). Ao partir desse pressuposto, ao arriscar uma analogia, admitir que é importante ter a sensibilidade de perceber este e outros conjuntos de cores, é preciso lembrar que embora algumas pessoas tenham um aparelho visual bem constituído, não são aptas para distinguir os diversos tons que constituem o arco-íris. Podem-se citar como exemplo os daltônicos. Nessa analogia, o objetivo é mostrar que não ter consciência da diversidade cultural que está presente nas mais variadas situações se constituiria em um “daltonismo cultural”. (SANTOS apud STOER e CORTESÃO 1999, p. 56).

Esse daltonismo cultural fortalece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola. Dessa forma, apresenta fatores muito negativos para a prática educativa. Alguns exemplos dessas implicações para alguns alunos e alunas, principalmente daqueles/as que são provenientes de contextos culturais que não são valorizados pela sociedade e pela escola, são: “a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa auto-estima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola” (MACHADO E CANDAU, 2008 p. 27).

O daltonismo cultural faz com que não se reconheçam as diversidades étnicas, de gênero, de diferentes origens regionais e também que não as evidenciem

em sala de aula. Primeiro porque falta preparo para se trabalhar essas questões e também porque se considera mais adequado focalizar o grupo padrão. Outro fator seria naturalizar a convivência e conseqüentemente silenciá-la. Nessa leitura, Forquin (2000) explica que um ensino pode estar direcionado a um público de caráter culturalmente plural, sem ser, ele mesmo multicultural. Ele passa a ser multicultural quando expressa opções pedagógicas que são, ao mesmo tempo éticas e políticas. Ou seja, quando escolher conteúdos, métodos e modos de organização de ensino, deve se considerar a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos que se está trabalhando e romper com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido na história das políticas escolares assimilacionistas, discriminatórias e excludentes.

É preciso rever as práticas educativas, criar novas maneiras de se colocar e intervir no cotidiano das escolas e salas de aula. Inovar as práticas naturalizadas e enraizadas na ação docente.

Para que isso seja possível, é imprescindível que se observe as representações que cada um traz do outro, principalmente daqueles que se considera diferente. As relações são permeadas de estereótipos e ambigüidade. Interessante também perceber a visão que cada um tem de si mesmo. Dentro da sala de aula, no dia-a-dia, esses referenciais são muito fortes. Existem os alunos populares, outros que se “enquadram” e aqueles que eu chamo de “invisíveis”, porque passam despercebidos.

A maneira de “olhar” o outro é construída dentro de uma perspectiva etnocêntrica. Tudo o que é diferente ou apresenta costumes, hábitos, valores, visões de mundo causa estranheza e acaba sendo discriminado como se o que se entende fosse à única certeza, o único jeito correto.

Na pergunta: Como você encaminha o seu trabalho em sala de aula, considerando o multiculturalismo / necessidades especiais? As docentes responderam:

Professora 1: Às vezes a gente faz trabalhos assim, diferenciados, faz pesquisas para o aluno ver melhor assim, pela internet que ajuda bastante, as revistas também, a gente trabalha com jornal, com teatro.

Professora 2: Olha, eu faço o planejamento normal, planejamento semanal. Claro, que sempre aparecem os imprevistos. Eu gosto de trabalhar muito textos sobre valores, sobre amizade, sobre o amor ao próximo, sabe? Então

eu dou muito exemplo da minha vida pra eles... Se eu trabalho dentro de uma favela, faço esse trabalho voluntário, então você pode se doar também uma parte de você. Não é porque ele é criança que ele não vai se doar. Ele pode ajudar uma criança que caiu. Não precisa tirar sarro dele porque ele caiu ficando dando risada, ajuda estendendo a mão e ajuda a criança que caiu.. então emprestar um lápis, um caderno, tudo isso é solidariedade, então esse tipo de valor eu tento transmitir pra eles.

Apesar da **professora 1** dizer que faz alguns trabalhos diferenciados, estes não apareceram nas respostas de nenhum dos alunos entrevistados. A **professora 2** relata que ensina a solidariedade ao falar sobre empréstimos de materiais, porém na observação de sala de aula aconteceu o seguinte: um aluno disse que não tinha lápis e saiu pela sala emprestando. A professora simplesmente falou: **_ Vou mandar bilhete para casa para quem não traz material.** Interessante observar que a **professora 2** conta que dá muitos exemplos da sua vida, exatamente como ela relatou que a professora que a marcou fazia.

Somente quando os professores conhecem bem as possibilidades de aprendizagens dos alunos, os fatores que a favorecem e suas necessidades específicas é que poderão adequar as metodologias pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno. Sobre isso, Estrela (1980, p. 126) relata

(...) A principal dificuldade reside precisamente na caracterização das situações em que temos de exercer nossa ação, ou seja, a partir das quais haverá que construir o projeto de intervenção. O professor 'olha' a classe, mas não a 'vê'. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detectar fenômenos de ordem pedagógica.

Muitas vezes o aluno (a) permanece 'invisível' na sala de aula. De fato, não é percebido, principalmente se não apresenta problemas de comportamento. Os alunos tímidos geralmente são os mais afetados, porque não se manifestam. Geralmente as atenções se voltam para aqueles que 'agitam' a turma, e quando se dá conta o desempenho escolar acabou sendo prejudicado.

Gonzalez (2002, p. 241), ao discorrer sobre o preparo do docente, afirma:

em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo, elaborar pontos de trabalho em equipe, etc., adquirem uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso da tal processo.

Em uma escola, para que se possa responder à diversidade, há muitas implicações envolvendo os professores e as próprias instituições, pois cabem a eles centrar-se na busca de estratégias que ajudem a todos os alunos, com o objetivo de garantir o máximo desenvolvimento de suas possibilidades e potencialidades. Por isso, é necessário analisar e aprofundar os aspectos que favoreçam ou dificultam o desenvolvimento profissional e intervir de maneira adequada para que os professores trabalhem em condições apropriadas e rendam ao máximo. (GONZALES, 2002).

Garcia (1999) explica que um dos componentes em relação aos conhecimentos que o docente precisa obter se refere ao contexto, ou seja, tanto o local onde se ensina, como o aluno a quem se ensina. É essencial que os professores se sensibilizem para “conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferecem para serem integradas no currículo as expectativas dos alunos, etc.” (GARCÍA, 2003, p. 91). Está inserido neste tipo de conhecimento, o que diz respeito à escola, sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento. Nesse sentido, também é muito importante o conhecimento sobre os alunos, a sua origem, os níveis de rendimento em cursos anteriores e sua relação com a escola. Garcia (Id) explica ainda que “esse tipo de conhecimento não se adquire senão em contato com os alunos e alunas e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover”. Porém, é preciso que se desenvolva nos professores em formação uma motivação, uma disposição que os levem ser a favor de levar em conta esses aspectos.

Professora 1: Eu acho que a gente tem que procurar assim, ter mais conhecimento também, ser assim mais pesquisador, estudar mais, ler bastante para a gente passar alguma coisa para eles, até alguns exemplos.

Professora 2: Bom, a primeira habilidade é o respeito. Você tem que ter o respeito e ter a noção do que está fazendo dentro da sala de aula a segunda, você tem que ter a criatividade para poder se sobressair em algumas situações dentro da sala de aula e acredito também que sempre estar avaliando o seu trabalho, fazer uma auto-avaliação do que está fazendo também.

Nóvoa (1992) afirma que a formação do professor deve promover uma postura crítico-reflexiva. De acordo com esse autor, estar em formação vai exigir que o professor faça um investimento pessoal em relação à sua trajetória e projetos

próprios com a finalidade de construir uma identidade, que também é uma identidade profissional. Neste sentido, Perrenoud (2001, p. 47) explicita que não basta “pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoa complexa, feita de ambivalências, de emoções, de representação enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relações”.

Demo considera que “é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador” (2003, p.38). Ele não necessita ser um “profissional da pesquisa”, mas sim, um pesquisador enquanto profissional da educação (id).

Dessa forma, como a **professora 2** relatou ser essencial que o docente faça a sua auto-avaliação, pois “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (NÓVOA, 1992, p. 103). A reflexão sobre a ação é imprescindível no processo de formação permanente, pois supõe um conhecimento que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação com a situação problemática e seu contexto (id).

O que pode impedir ou inibir a aprendizagem de seus alunos (as)? Cite três exemplos. A essa pergunta, responderam:

Professora 1: Eu acho que o convívio familiar dificulta bastante, eu acho que é a chave para os alunos que tem, de certa forma um vínculo assim... prejudicado com a família, sempre reflete na escola ou quando o pai não tem muito tempo de dar atenção eu acho que isso mais dificulta a gente, porque o trabalho do professor, ele precisa contar muito com a presença do pai ou filho, e as vezes tem pais que eu chamo mas nunca vem na escola para eu conversar, já sabem que o assunto é sobre indisciplina, alguma coisa assim, que não seja legal dos filhos e ele nunca veio, daí esse problema a gente pode amenizar mas nunca resolver.

Professora 2: Talvez valorizar tudo o que o aluno faz, sabe? Porque como eu te dei o exemplo que o professor achou meu desenho feio, então, se eu falo alguma coisa negativa para o aluno, é claro que ele vai levar isso para o resto da vida, como eu tenho para o resto da minha vida. Então sempre valorizar tudo o que ele faz, mesmo que ele não faça bem feito. Você pode dizer olha está bom assim, mas você pode melhorar. Então essa parte da valorização, essa parte do respeito também... Você tem que respeitar para ganhar o respeito também. E eu sempre ensino para eles assim... a honestidade. Se você tira R\$ 1,00 de alguém você perde R\$ 2,00. Então para saber que o prejuízo vem, a ação e a reação que pode acontecer pra eles, sabe?

Segundo Bordenave (1983, p. 16), a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, onde pode expressar sua tendência inata de se realizar, fazer coisas, auto afirmar-se e dominar a natureza e o mundo.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. A escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças, a ação deverá ser, por conseqüência, extremamente coerente e coordenada.

Essa integração é benéfica para os alunos, desde que seja realizada corretamente, estando a comunidade ciente de que deve respeitar as diretrizes da escola. Isso pode acontecer não somente por meio do contato dos pais e alunos durante as festas, reuniões, associações, entregas de notas, etc., mas com qualquer atividade do ambiente externo, seja política, social, cultural ou outras, desde que essa possa contribuir para aprimorar as atividades de ensino desenvolvidas pela escola. Segundo Libâneo (2001, p.176),

Essa área de ação refere-se às relações entre escola e o ambiente externo: com os níveis superiores de gestão do sistema escolar, com os pais, com as organizações políticas e comunitárias, com a vida da cidade, etc. O objetivo dessas atividades é estender a ação educativa da escola onde for possível e adequado e, ao mesmo tempo, buscar cooperação e apoio das diferentes instituições civis, sociais, culturais que possam contribuir para o aprimoramento das atividades de ensino e educação dos alunos. Em especial, espera-se que os pais participem ativamente da gestão da escola, mediante canais de participação bem definidos.

A participação dos pais torna-se significativa na elaboração do planejamento, são nesses momentos que se definem os conteúdos, as práticas pedagógicas. Assim eles percebem e entendem os encaminhamentos dos professores, aumentando, com isso, as expectativas com relação ao ensino.

Também, a convivência com a família favorece ao professor uma compreensão maior do comportamento de seus alunos, ainda, nesta troca os pais colaboram com um melhor rendimento de seus alunos no processo ensino-aprendizagem.

Macedo (1996, p. 11-12), fala sobre a interdependência entre família e escola, que embora sendo autônomas enquanto instituições, tendo um funcionamento

próprio, percebem-se tanto quanto uma conta com a outra. Não só os pais contam com a escola, como esta também necessita deles.

Por isso, a instituição escolar precisa conversar com eles, dar orientações, promover palestras, saber o que está acontecendo com a criança em casa, como ela está vivendo ou reagindo aos muitos e inevitáveis problemas existentes em qualquer família, tais como: doença, separação, mudança de emprego, modos de organização da casa, problemas financeiros, relacionamento entre o casal, nascimento de outros filhos.

É importante ainda compartilhar com os pais aspectos da conduta de seu filho na escola, como por exemplo: relacionamento com os colegas, aproveitamento escolar, atitudes, valores, respeito às normas, qualidade na realização das tarefas... Por essas razões, a interdependência, ou seja, o esforço comum e recíproco para promover o desenvolvimento da criança.

Este interesse por parte dos pais nas decisões da vida escolar do aluno pode ajudar a evitar falhas escolares. No caso das dificuldades de aprendizagem por parte do aluno, é interessante que os pais possam avaliar junto com os professores quais as atitudes que realmente poderão beneficiar seus filhos de tal modo que não aconteça a reprovação. Segundo Lima (1998, p. 17) “as grandes decisões da vida escolar do aluno devem ter a participação da família”.

Em resposta a indagação: Lembre-se das aulas que você tem ministrado. Escolha uma cujo resultado você julga excelente para o aprendizado de seus alunos. Quais os fatores que foram determinantes no sucesso de sua aula? As docentes, disseram:

Professora 1: Então, eu achei que foi bem interessante algumas aulas que a gente fez, é, aula de ciências. Eu procuro assim, desenvolver bastante, porque como eu sou formada em geografia, eu busco sempre pesquisar e pedir ajuda para a professora de informática quando eu estou trabalhando um determinado tema. Eu peço para que ela faça as pesquisas com os alunos na internet para aproveitar o tempo, a gente fez um trabalho bem legal sobre o tratamento de água, saneamento básico daí eles te levam reportagem sobre o dia-a-dia, sobre os problemas que a gente via no Brasil e traziam para a sala de aula. A gente pode fazer uma experiência como se fosse uma estação de tratamento de água na sala de aula, que foi muito legal, eles viram como que a gente pode tratar a água, e a importância de não desperdiçar, eu vi que eles se preocuparam bastante em não desperdiçar a água.

Professora 2: A valorização do aluno. Porque o ser humano é muito movido ao incentivo. Então se você não incentiva, se você não elogia, se você não levanta aquele aluno, ele não faz. Então depende muito do

professor. Se o professor, ele... simplesmente é neutro, a criança continua neutra e se você já valoriza aquela criança, faz com que ele faça. É o que aconteceu com a M.. Elogia o trabalho. Olha, hoje eu te dei um dez, amanhã vai ganhar mais um dez, parabéns, ótimo... ó um coraçãozinho aqui no teu caderno. Então tudo isso vai melhorando até a auto-estima da criança e ele próprio vai progredindo...

A **professora 1** explica que as aulas com pesquisas são muito bem sucedidas. Porém, a natureza da pesquisa que ela faz está mais relacionada com a sua prática, com o cotidiano escolar, porque numa prática pedagógica pautada no Ensino com Pesquisa, alunos e professores, também, atuam de forma crítica e reflexivamente como produtores de conhecimento. No ambiente educativo, as pesquisas direcionam as ações dos sujeitos que buscam encontrar soluções para as situações propostas (Demo, 1996).

Nesse contexto, o aluno não é um espectador de aulas, mas é um sujeito atuante. A respeito da atuação discente num ensino que envolve a pesquisa, Demo (1996, p. 9) afirma que com essa proposta “o aluno não vai à escola para assistir aula, mas para pesquisar, compreendendo-se por isso que sua tarefa crucial é ser parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado”.

Para envolver o aluno num processo investigativo, o professor precisa atuar como parceiro do aluno, pois o ensino com pesquisa “como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1996, p. 2). Isto não significa que ele vá se transformar em um pesquisador profissional, principalmente na educação básica, uma vez que não é o seu instrumento essencial no processo educativo, mas que por meio dos conhecimentos adquiridos possa vir a desenvolver certas habilidades que a auxilie na sua prática cotidiana.

Ao auxiliar o aluno nas suas descobertas, propor novos desafios, buscar soluções para os problemas abordados, valorizar a criatividade e ser criativo, entre outras características, o professor possibilita que a pesquisa seja um instrumento para que o aluno possa aprender a aprender.

A **professora 2** afirma que o ser humano é movido por meio do incentivo. De acordo com a abordagem tecnicista, o aluno e aluna são vistos como meros espectadores frente à realidade objetiva. Devido à influência da teoria de Skinner, a

aprendizagem do aluno e aluna deriva da modificação dos comportamentos que são passíveis de se observar e mensurar. Por isso, “o estímulo e o reforço são componentes indispensáveis para o aluno aprender” (BEHRENS, 2005).

Ao perguntar: Que estratégias de aprendizagem você utilizou nessa aula? As professoras disseram:

Professora 1: Informática e também pesquisas com os familiares, falaram para a mãe que a maioria das mães são bem conscientes, elas se preocupam também em não gastar muito, até porque teve alguns anos atrás assim, cortes de água, que alguns bairros não receberam, daí a gente sentiu mesmo a dificuldade, daí eles falava com os pais e passavam para a sala, como que era o gasto da água em casa, o que eles podiam fazer para reaproveitar, diziam até que a mãe lavava a roupa, daí usava a água da máquina para lavar calçados, foi bem interessante.

Professora 2: Olha, eu tenho vários tipos de métodos... Por exemplo, então na parte da matemática eu tenho o clube dos cobras, eles ganham estrelinhas fica o cartaz exposto, sabe? No final eles ganham a carteirinha do clube dos cobras. Eu faço campeonato de tabuada da sala, produção de texto, olimpíada da matemática, concorrendo também a prêmios... Eu dou medalha para os melhores alunos, os que se sobressaem... Eu tenho cartaz do melhor aluno da semana, também. Então sempre dessa forma eu tento incentivar, em todas as áreas... Português, matemática, ciências... Para que eles consigam sempre ter um bom resultado. Premiar também, porque um dos incentivos também é esse. É você dar um prêmio para a criança. Que ele possa mostrar a medalha em casa e dizer: ó pai, hoje eu fui o melhor da sala

A **professora 1** explica que faz atividades que envolvem a família e a realidade dos alunos. Por meio das aulas gera mudança de atitudes ao tema trabalhado.

A **professora 2** conta que dá prêmios aos alunos. Como ficam aqueles que não conseguem ser o número um, por uma razão ou outra? As medalhas contemplam os melhores alunos, e os outros? Esta estratégia ainda faz parte da abordagem tecnicista, uma vez que

O estímulo e o reforço são componentes indispensáveis para o aluno aprender. A abordagem comportamentalista exige dos alunos respostas prontas e corretas. A incessante busca do desempenho torna o aluno condicionado, responsivo e acrítico. O aluno fica privado de criticidade, pois seguir à risca os manuais e instruções demonstra a eficiência e a competência requeridas pela sociedade (BEHRENS, 2005 p.49).

Sendo assim, o desejo de ganhar os prêmios, conforme foi observado na sala de aula também torna os alunos e alunas competitivos e individualistas, uma vez que para ganharem os respectivos prêmios tem que acertarem sozinhos. Este é um exemplo de uma atividade com premiação na sala da professora 2, diante da turma:

Professora 2: _ Quem terminou vai trazendo aqui para eu olhar a resposta.

Professora 2: A professora responde:

_ Só uma chance. Por isso tem que pensar bem para trazer o caderno..

Aluna: A aluna D. vai conversar com a professora para pedir uma chance.

Os alunos pedem para que ela não dê

Nestes casos, como fica a questão do erro? Aquino (1997) explica que não se devem decretar fracassos, mas promover aprendizagens. Nesse sentido, o erro é tido como resultado de tentativas de empenhos em formular novos conceitos e procedimentos, por esta razão tem um papel fundamental, visto que a partir do seu exame crítico desenvolve-se o discernimento.

Ao contrário, foi colocada para as professoras a seguinte questão: Lembre-se da experiência que tem vivido como educador. Escolha um encaminhamento já adotado, cujo resultado você julgou insatisfatório para a aprendizagem de seus alunos.

Professora 1: Eu acho que de repente, não me lembro de alguma estratégia que eu tenha usado, que eu tenha me arrependido, que não tenha dado certo, porque geralmente a gente usa uma estratégia e nem todos assimilam daí a gente procura outras formas mas não lembro não.

Professora 2: Uma vez ou outra a gente se obriga a fazer uma cópia. Olha você faz essa cópia aqui desse texto, depois tem a interpretação, claro a interpretação é válida. Mas, a cópia de texto eu acho muito ruim, eu acho que é inválido para o aluno, porque ele só está copiando... mas, é que as vezes você recebe muita coisa para fazer para ontem. Então dentro da própria sala de aula você se obriga a ocupar o aluno de uma forma que você possa fazer outra coisa. Então se eu estou dando uma aula assim bem explicativa, bem dinâmica, eu não tenho condição de fazer aquela outra coisa que alguém me pediu para fazer. Então me obrigo dar uma cópia pro aluno que eu acho inválido

A **professora 1** diz que quando uma estratégia não dá certo, procura utilizar outra. Mas, nas observações de sala de aula, não aconteceram atividades diferenciadas para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem.

Em relação à cópia que a **professora 2** diz não gostar, mas que às vezes se vê obrigada a fazê-la; a **aluna 13** ao responder, explicou porque não gostou da aula:

Eu não gostei muito da aula de matemática e quando é para copiar é muito ruim. O **aluno 20** contou: eu nunca gostei da aula de português porque tem que copiar e responder. A **aluna 62** relatou: eu não gostei da aula de informática porque nós ficamos copiando texto.

É importante repensar as muitas atividades que o professor e professora precisam desenvolver. Com dedicação ele poderá preparar uma aula onde ocorra um processo de aprendizagem significativo para o aluno e aluna. Alves (2003, p. 106) explica que “quando eu falo em valorizar o professor, não é só dar salário, é dar espaço remunerado para que ele se desenvolva enquanto pesquisador”.

É preciso contemplar a diversidade de alunos e alunas que estão inseridos na mesma sala de aula. Isso só acontecerá quando se entender que existem vários estilos de aprendizagens, e docentes comprometidos em mudar, inovar e elaborar atividades diferenciadas, objetivando atingir um número maior de discentes. E, dessa forma, certamente melhor preparados para trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Outro fator relevante para que o tema multiculturalismo esteja presente na formação de professores, são os dados da Fipe que revelaram dados inquietantes sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro:

Das 18,5 mil pessoas entrevistadas, entre alunos, professores, funcionários e pais, 99,3% demonstram algum tipo de preconceito - étnico-racial, socioeconômico, de gênero, geração, orientação sexual ou territorial ou em relação a pessoas com algum tipo de necessidade especial (JAHN, 2009).

Interessante, que se pode constatar por meio das respostas dos alunos e alunas que o preconceito étnico-racial, socioeconômico, e pessoas com necessidades especiais são os que mais sofrem no cotidiano da sala de aula. Seriam influências das famílias? Pois, os alunos trazem para o ambiente escolar vivências oriundas deste contexto.

A busca da redução do preconceito deve iniciar na universidade, no curso de formação de professores. Trabalhar com a história de vida e vida escolar desse professor e professora para que ele possa enxergar os alunos e alunas da sala de aula com um novo olhar, pois de acordo com a pesquisa da Fipe:

Apesar de, em tese, a escola dever desempenhar um "papel neutro" no processo de transmissão de valores culturais - entenda-se por neutro o fato

de não privilegiar nenhum credo, cultura ou procedência - e colaborar para a superação de preconceitos, na prática ela acaba sendo um fator de reforço daqueles já existentes. Isso porque os professores e autoridades escolares reproduzem, por meio de gestos, posturas e falas, sistemas de pensamento e atitudes que são excludentes. Ou seja, os educadores fazem eco, no ambiente escolar, às imagens negativas e estereótipos entre os quais muito provavelmente foram socializados (JAHN, 2009).

Ainda, nesta pesquisa, existem outros dados que comprovam os relatos das professoras e das preferências dos alunos e alunas, ou seja, casos em que professores relacionam o rendimento escolar de alunas apenas ao esforço e ao bom comportamento, sem estimular a criatividade ou o potencial para certas matérias curriculares como matemática. "Essa baixa expectativa sobre o desempenho escolar de meninas claramente contém um padrão sexista" (JAHN, 2009).

Ao considerar os dados desta pesquisa e todos os dados coletados, pode-se perceber a relevância do tema multiculturalismo na formação de professores e professoras. Isto quer dizer que a formação teórica e prática do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações sociais é que irão gerar transformações no ensino.

4.1.3 A observação em sala de aula

A observação no ambiente escolar contribuiu para a percepção da prática educativa dos professores e professoras em sala de aula. Na proposta da escola, pode se ler que a concepção de educação enfoca a problemática cultural, e sócio ambiental da sociedade. Dessa forma, quis investigar se nas atividades propostas, perceberia o foco no multicultural.

Uma das constatações foi perceber que embora no Projeto Político Pedagógico da escola (2001) afirme que a sua concepção pedagógica deve levar o aluno e aluna a desenvolver a sua autonomia, bem como propiciar o hábito de questionar, ouvir, falar e repetir para a apropriação dos conhecimentos, a realidade do cotidiano escolar não condiz com o que está sugerido.

Trago como exemplo desse fator, algumas das atividades que os alunos e alunas copiavam do quadro, na sala da **professora 1**:

Quando os dentistas eram barbeiros

— Como se tratava a dor de dente antes de surgirem os dentistas! Alguns de nossos antepassados, apelavam para métodos esquisitos. Manuscritos do século I sugeriam caçar uma rã em lua cheia e cuspir dentro de sua boca, pedindo que levasse embora a dor. Mas havia outras opções para quem desconfiasse dessa técnica. Certos médicos prescreviam compressas quentes, lavagens bucais e aplicações a vapor. Na china do século II usava-se elemento químico arsênio, até hoje empregado em compostos medicinais. Ele provavelmente matava o miolo do dente, acabando com a dor. Foram os chineses que por volta do ano 600, desenvolvem as ligas metálicas usadas em obturações. Os antigos americanos também tinham as suas técnicas. Uma arcada dentária de 1.000 anos encontrada no Sudoeste dos Estados Unidos mostra um dente cuidadosamente perfurado na tentativa de retirar a parte danificada. No século XII surgiram na Europa, os cirurgiões barbeiros. Na época a medicina era praticada principalmente nos mosteiros. “Os barbeiros iam cortar o cabelo dos monges e acabaram aprendendo técnicas cirúrgicas” conta o dentista Elias Rosenthal, diretor do Instituto e Biblioteca de odontologia, ligado a Associação Paulista de cirurgiões dentistas.

Foram esses profissionais peritos em extrações, que se transformaram nos dentistas que conhecemos hoje.

A professora simplesmente escreveu o texto no quadro e não conversou sobre ele, nem sequer fez atividades. Os alunos (as) terminaram de copiar e guardavam o caderno. Outra atividade:

Correção Língua Portuguesa
p. 36 e 37 – Literatura

8. os níveis de biodiversidade são considerados os maiores do planeta em alguns trechos remanescentes de florestas.

Neste caso, a professora lê e escreve as repostas no quadro e os alunos (as), fazem a correção sem perguntar, apenas se limitam a copiar a resposta certa. Nesta tarefa, o vocabulário é difícil para a quarta série, mas a professora não esclarece as palavras novas, como remanescentes, entre outras. Outro exemplo:

Escola Municipal
Curitiba, 10 de junho de 2008

1. Faça um acróstico.
Com a

Mata
Atlântica
T
A
A

T
L
A
N
T
I
C
A

Neste dia, a professora escreve um acróstico no quadro e não explica como fazê-lo. Os alunos e alunas vão tentando adivinhar para concluir a tarefa. Ainda uma nova lição:

Língua Portuguesa
Copiar texto p. 114
Exercícios p. 115, 116 e 117
Quem terminou fazer p. 118 e 119.

Nessa turma, em nenhum momento houve discussão sobre os temas em sala de aula. Os exercícios sempre se limitaram a cópias do quadro e do livro no caderno. Muitas vezes os alunos diziam: **_ Professora, me perdi. _ Professora, Vai mais devagar?** Ou perguntavam: **_ Quantos parágrafos faltam? _ Falta muito?** E a professora respondia: **_ Falta pouquinho.**

Com a falta de envolvimento dos alunos e alunas nas atividades propostas, surgiam problemas comportamentais. Num determinado dia, notaram-se as agressões verbais: **Uma aluna fala: _ Cala a boca! (para o aluno J) você está muito chato.** A aluna N. se refere a um colega de sala da seguinte forma: **_ Vá à m.....** Um aluno diz: **_ Dá licença N. (para poder copiar).** Ela olha e responde: **_ Vai se f.....** E as provocações continuam, A aluna N. aponta o colega para a aluna J. e diz: **_ Tudo por causa daquele gordo.** E a outra aluna fala: **_ Vou te arrebentar.** Mais ameaças da aluna N. para o J. . Ela aponta o dedo para ele e diz: **_ Meu irmão vai falar um monte, vai te pegar...**

As provocações entre os alunos e alunas é algo incorporado à rotina da sala de aula. A aluna A. também fala para a colega: **_ Cala a boca B.** Os deboches acontecem de várias maneiras, como quando um aluno lê: **_ Olha o que escreveram na embalagem sagrada.** Outro responde: **_ É lacrada. Não sabe ler não?** Outra vez na entrega das fotos que tiraram na escola, surge à seguinte situação, quando uma

aluna fala: **_ Quem vai comprar uma foto do J. para espantar mosquito? Toda turma levanta a mão. _ Eu.**

As agressões físicas também acontecem em vários momentos: dois alunos (um menino e uma menina) se agredem, um aluno chuta o outro, alguns meninos e meninas se chutaram e debocharam uns dos outros. A aluna N. chuta várias vezes o aluno do lado, ele levanta e sai correndo, então ela lhe dá um tapa. Outra vez, a aluna N. fica de pé na sala de aula, pega um livro e bate repetidamente em um aluno. Nestas situações eu nunca vi a professora tomar alguma providência.

Interessante são as palavras que a professora diz em determinada circunstância ao chamar a atenção dos alunos e alunas: **professora diz (grita): _ Fiquem quietos. Sou educada com vocês, mas se as pessoas forem mal-educadas dá para ser educada ainda?**

Este jeito de falar reporta a “lei do talião”, ou seja, “olho por olho e dente por dente”. São valores impregnados na formação dessa professora que emergem no cotidiano da sala de aula.

A classe social da turma fica clara quando a professora transmite um aviso sobre os jogos externos e pede que os alunos e alunas venham de uniforme. Porém, aqueles (as) que não tivessem uniforme não deveriam usar calça jeans.

Na outra sala de aula, na da **professora 2**, os alunos e alunas tinham as seguintes atividades:

Curitiba, 22 de abril de 2008.

Resolva:

1. Seu Patolino estava vendendo os balões. Se cada balão é R\$1,50, quanto custa todos se ele tem 6 balões.

2. Carolina comprou um balão e pagou com uma nota de R\$ 5,00. Quantos ela recebeu de troco?

3. Escreva por extenso:

R\$ 10,00:

R\$ 5,30:

R\$ 7,50:

R\$ 135,00:

R\$ 1.000,00:

R\$ 532,00:

4. Se Patolino comprou 3 balões. Quanto gastará? Se cada balão custa R\$ 1,50.

5. Seu Patolino têm R\$ 30,00 no bolso. Quantos balões ele já vendeu a R\$ 1,50?

6. Se Patolino comprar todos os balões a R\$ 1,50 e pagar com uma nota de R\$ 50,00. Quanto receberá de troco?

7. decompondo os numerais:

$$378 = 300 + 7 + 8$$

$$9.432 =$$

$$73 =$$

$$1.104 =$$

$$23.803 =$$

Arme e efetue:

$$371 \times 23 =$$

$$932 \times 41 =$$

$$795 \times 34 =$$

$$894 \div 42 =$$

$$639 \div 34 =$$

$$725 \div 25 =$$

Nas atividades acima, principalmente na de número 6 e 7, nota-se que não há nenhuma relação entre as duas. Outro exemplo de tarefa:

1) Escreva nos retângulos, os números que a professora ditar:

399	5.96	3.0
10.0	256.	100

2) Complete a tabela como se lê cada um dos números:

182.500	Cento e oitenta e dois mil e quinhentos
1.825	Pode ser mil ou um mil Mil e oitocentos e vinte e cinco
36.500	Trinta e seis mil e quinhentos
90	Noventa
180	Cento e oitenta
360	Trezentos e sessenta
219.000	Duzentos e dezenove mil

Nesta lição, não há uma contextualização do tema proposto. São atividades que não envolvem uma situação problema.

Na turma da **professora 2**, nos dias observados nunca houve agressão física. Poderia se alegar que esta professora tem o que as escolas consideram “domínio de turma” seja pelas premiações: Quem terminar primeiro e acertar ganha, ou pelo

pulso firme: **_ Tem outra 4ª série, se quiser pode ir lá. Aqui tem que ficar quieto e aprender.**

Os alunos e alunas desta turma têm uma preocupação muito grande em serem os primeiros a terminarem as atividades e sem erro, porque a professora sempre diz: **_ Não é quem traz mais rápido... é quem traz certo.**

A **professora 2** sempre que se ausenta da sala de aula por alguma razão, deixa um aluno anotando os nomes de quem conversa. É muito interessante ver a postura de “poder” quando estão com o giz escrevendo os nomes no quadro.

Os alunos se voltam para a M. e dois meninos dizem:

_ Anota o meu que eu vou ficar mais alegre.

Outro aluno:

_ Anota o da B. que ela levantou e veio falar comigo.

A aluna M. olha atentamente (“poder”) para a turma (anota cruces em alguns nomes).

A professora volta e a aluna entrega a anotação: ela rasga a anotação e diz para um aluno: **_ Amanhã você está sem recreio de novo.**

Se um dos objetivos da escola é propiciar que o aluno e aluna sejam autônomos, este comportamento não os ajuda. Eles precisam aprender a serem responsáveis por si na ausência da professora. E, de certo modo ensina os alunos (as) a delatarem uns aos outros e a delação não é algo nobre. O ideal é quando a professora tiver necessidade de sair da sala por alguma razão, chamar alguém para ficar no seu lugar por alguns instantes.

Nesta turma também se constatou a classe social, quando estavam arrecadando dinheiro para realizarem uma comemoração. A professora falou: **_ O total do dinheiro do salgadinho foi de R\$ 2,75. Vou levar e comprar na loja de R\$ 1,00.** Depois houve o comentário dos alunos: **_ Você não deu o dinheiro, nem um centavo. _ Da outra vez eu dei bastante.**

Em outra situação a professora se dirigiu a uma aluna dizendo: **_ C. veja se eu preciso chamar a atenção do L. (cita outros nomes) dos alunos bons?** Outra vez, disse a turma: **_ O bom aluno terminou... estão vendo?**

A **professora 2** sempre enaltece o “melhor aluno”, o que não erra. Isto gera um espírito de competitividade na turma. Também, como fica se sentindo o aluno e aluna que dá o melhor de si e nunca consegue ganhar uma medalha?

Em todos os exemplos, verificou-se que o multicultural, a diversidade na sala de aula não é contemplada, seja por meio de atividades, métodos, estratégias diferenciadas, seja por meio do respeito ao outro, para que se reduza o preconceito.

A perspectiva que McLaren (2000, p. 123) denomina de multiculturalismo crítico e de resistência, “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”.

A questão do preconceito, não é inerente apenas a escola, mas a toda a sociedade. Porém, cabe a esta instituição cumprir o seu papel, ou seja, de ser agente transformadora social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo escolar é marcado eminentemente pela presença de pessoas. Estas se apresentam com suas especificidades: diferentes etnias, visões de mundo, religiões, modos de ser, sentir, agir, sonhar... A escola é um espaço da diferença, da diversidade, e também de encontros, embates, conflitos, possibilidades.

Ao investigar a sala de aula, inteirando-se como as diferenças entre alunas e alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental interferem no processo de ensino e aprendizagem, pode-se constatar que as singularidades de cada um dentro deste contexto têm influência, devendo ser considerada pelo docente. Desde as características físicas, a não aceitação de si mesmo, somada a outros fatores, muitas vezes, levam o aluno e aluna a se tornarem alvo de *bullying* e, como consequência, a terem baixa auto-estima.

É importante lembrar o número de discentes que apresenta dificuldade ao se dirigir ao professor e professora para fazer uma simples pergunta sobre o conteúdo. Alunos que vão para casa com dúvidas, levados pelo medo de se exporem, de enfrentar os deboches dos colegas, e também devido ao fato de alguns professores e professoras responderem com impaciência e até com ironia as suas perguntas. Medo esse que os fazem permanecer “invisíveis”, escondidos na sala de aula.

Esses alunos e alunas, por vezes na sua grande maioria, não têm ninguém que os ajudem na tarefa de casa, em virtude das famílias hoje trabalharem o dia todo e muitas vezes também não tem condições para orientar, explicar. Pode se entender que se vão para casa com dúvidas, sem ter quem os ajude em casa nas suas inquietações escolares, com certeza começarão apresentar dificuldades que podem gerar o fracasso escolar, isto porque os conteúdos contêm uma sequência a ser desenvolvida. Quando suas dúvidas não são sanadas, torna-se difícil para eles conseguirem entender o assunto posterior. Fica difícil para esse aluno e aluna não serem compreendidos, não sentirem uma presença que os estimulem.

Ao verificar como a diversidade em sala de aula é considerada pelos professores e professoras, na sua prática educativa, foi possível perceber que a formação dos docentes não contempla a educação pluralista, principalmente quando se trata dos profissionais mais antigos.

A maneira de “olhar” o outro é construída dentro de uma perspectiva etnocêntrica. Tudo o que é diferente ou apresenta costumes, hábitos, valores, visões de mundo causa estranheza para muitas pessoas e acaba sendo discriminado por elas como se o que entendem fosse a única certeza, o único jeito correto de ver o mundo.

É imprescindível observar as representações que cada um traz do outro, principalmente daqueles que se considera diferente. As relações são permeadas de estereótipos e ambigüidade. Interessante também perceber a visão que cada um tem de si mesmo. Dentro da sala de aula, no dia-a-dia, esses referenciais são muito fortes.

Importante notar que as concepções de educação do professor e professora inerentes a sua formação acabam sendo reproduzidas por eles. Por mais que em seus discursos falem do construtivismo, sócio-interacionismo, na sua prática verificam-se traços do tradicionalismo, do tecnicismo e da escola nova.

Também se percebe que o professor e professora contemplam mais as atividades que estão relacionadas com o seu estilo de aprender. Constatou-se, por meio das observações em sala de aula, um razoável número de atividades de cópias, que não levam à reflexão, além de falta de contextualização.

Ao estudar como a intervenção dos professores pode contribuir para que as diferenças existentes em sala de aula não se tornem desigualdades, contribuindo para o fracasso escolar, percebeu-se que a postura do docente não só é importante,

como marca a vida do discente. As experiências que são vivenciadas em sala de aula, geralmente se levam para a vida toda, sejam elas positivas ou não.

O professor e professora sempre se dirigem àquele aluno e aluna mais agitados na sala de aula. Os outros, os “silenciosos”, aqueles que não falam, não perguntam, na maioria das vezes não são notados ou pelo menos não se tornam motivo de grande preocupação porque não incomodam.

Muitas vezes o aluno e aluna permanecem ‘invisíveis’ na sala de aula. De fato, não são percebidos, principalmente, se não apresentam problemas de comportamento. Os alunos tímidos geralmente são os mais afetados, porque não se manifestam. Geralmente as atenções se voltam para aqueles que ‘agitam’ a turma, e quando se dá conta do desempenho escolar ter sido prejudicado.

Somente quando os professores conhecem bem as possibilidades de aprendizagens dos alunos, os fatores que a favorecem e suas necessidades específicas é que poderão adequar as metodologias pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno.

É preciso rever as práticas educativas, criar novas maneiras de se colocar e intervir no cotidiano das escolas e salas de aula. Inovar as práticas naturalizadas e enraizadas na ação docente.

Em uma escola, para que se possa responder à diversidade, há muitas implicações envolvendo professores e professoras e as próprias instituições, pois cabe a eles centrar-se na busca de estratégias que ajudem a todos os alunos e alunas, com o objetivo de garantir o máximo desenvolvimento de suas possibilidades e potencialidades.

Neste sentido, os cursos de formação de professores e professoras devem contemplar o multiculturalismo. Ao constatar a dificuldade dos professores e professoras na sala de aula em relação ao trabalho com a diversidade ficou clara, também, a visível deficiência no que se refere à formação profissional nesse sentido.

Uma idéia seria estudar referenciais teóricos que fundamentem a prática desse docente em relação ao multiculturalismo, a aprendizagem e sua conexão com os sentimentos do aluno, a metacognição, entre outras temáticas pertinentes ao assunto.

Muitas pessoas dizem que não é viável este “olhar” para vários alunos na sala de aula. Porém, isso acaba sendo contraditório. Se a avaliação que se fala atualmente é formativa e sendo assim processual, não terá o professor que

conhecer o seu aluno para verificar seu processo? Se for preciso conhecer seu aluno para esse fim, isto já não seria uma forma de “olhar” para ele de uma forma diferenciada?

O curso de formação docente também deveria contemplar o trabalho com a história de vida do professor e professora para que ele (a) possa confrontar o modo que aprendeu com a maneira que ensina. Conta-se com várias bibliografias a esse respeito nos dias de hoje que se referem aos estilos de aprendizagem.

O olhar do professor e professora para este aluno e aluna é muitas vezes decisivo. Como professora e mãe posso comprovar isso diariamente. O meu filho que me fez rever e ressignificar os meus conceitos / meus conhecimentos, hoje, encontra-se no Ensino Médio, aquele que um dia dizia que detestava a escola, que não gostava de estudar, é um adolescente feliz e dedicado aos estudos movido pelo desejo de aprender.

Um aluno que antes era invisível na sala de aula, atualmente se posiciona, se coloca nas discussões e debates. Tem um projeto de vida: estudar no Japão. Para isso já estuda o idioma.

Que todos os “invisíveis” na sala de aula sejam contemplados nos cursos de formação de professor e professora, assim como os agitados, pois não se trata de excluí-los, visto que são percebidos muito facilmente.

Há um consenso de que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico. No entanto, infelizmente, no que se refere especificamente à Educação, vemos o quanto essa diversidade não é incorporada a contento nas organizações educacionais.

De fato, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços dentre os quais o da educação e da formação docente, que emergem, com força.

Atualmente, alguns estudos apresentam novas configurações e sugerem novos olhares, que se voltam a reconhecer e valorizar as identidades culturais apagadas ou negadas dentro dos currículos monoculturais.

Neste contexto, é essencial considerar o multiculturalismo no currículo e na formação docente, pois são espaços considerados privilegiados na formação e construção de identidades.

Ao estudar qual a influência da visão multiculturalista sobre a formação dos professores e professoras, manifestada em sua prática docente, e as consequências no processo de ensino e aprendizagem, foi possível perceber que a formação docente é, atualmente, prioritária para a mudança desse contexto. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não possui a capacidade de análise para transformar a sua prática.

Na universidade, ao assistir as aulas de regência dos alunos e alunas estagiários (as), percebo com clareza que o círculo vicioso se repete, ou seja, a tendência e a preocupação é sempre se dirigir aos alunos e alunas que agitam a sala de aula com o intuito de envolvê-los. Porém, não se dirigem àqueles que são silenciosos. Sempre que um aluno (a) estagiário (a) termina a sua aula de regência, primeiro peço uma auto-avaliação, depois se conversa sobre os pontos positivos e o que poderia ser melhorado e como. Sempre tenho que dizer, por exemplo, lembra aqueles alunos (as) que estavam na frente, você não se dirigiu nenhuma vez a eles, por quê? Eles (as) sempre dão a mesma resposta: é que eles estavam quietos... Sendo assim, se este tema não for trabalhado desde a graduação, o aluno e aluna permanecerão invisíveis na sala de aula.

Os desafios multiculturais na formação docente apresentam-se como: forma de propor novas metodologias para o ensino de estudos étnicos; reformulação de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade; desempenho escolar; formação do professor e diversidade cultural; criar ações de oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religiosa, político e de gênero; valorizar a importância da diversidade étnica e cultural na configuração de estilos de vida.

A questão ligada ao multiculturalismo pode despertar nesse educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga, no interior das escolas, possibilitando-lhe a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALVES, Luiz Alberto Souza. **Conferência: O perfil pedagógico no ensino religioso.** Educere: Puc-Pr, 2002.

ALVES, Rubem e DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos.** 5ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli (org.) et all. **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** 3ª Ed. Porto Alegre: Atrmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – introdução à filosofia**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – introdução à filosofia**. 3ª Ed. revista São Paulo: Moderna, 2003.

ARONOWITZ, Stanley. **False Promises: The Shaping of the American Working-Class Consciousness** (New York: McGraw-Hill, 1973) p. 75. Apud GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ARONS, Stephen. **The Separation of School and State: Pierce Reconsidered**. Harvard Educational Review 46 (Fev. 1976): 98. Apud GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

AUSUBEL, D. P. et alii. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1980.

BANKS, J. A. **An introduction to multicultural education**. S/l: Ally & Baccon, 1999.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigm emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**. Editora Perspectiva, 2006

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas – uma visão humanística**. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: 3ª edição, 1992.

BORDANEVE, Juan E. Dias. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIEU, Pierre (Org). **La misere du monde**. Paris: Seuil, 1993. Apud BELLONI, Maria Luiza e GOMES, Nilza Godoy. **Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração**.

Site: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf> (Acessado em 27-06-09)

BRANSFORD, John D, BROWN, Ann L. e COCKING, Rodney R. (Orgs). **Como as pessoas aprendem – Cérebro, mente, experiência e escola**. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos; Tradução Carlos David Szlak – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

BRUNER, Jerome. *The Relevance of Education* (New York: Norton, 1973). P.115. Apud GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURITY, Joanildo A (Org.). **Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2002.

CANDAU, VERA MARIA (Org.). **Reinventar a escola**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura(s) – questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. e LÓPEZ MANJÓN, A. *Perspectivas actuales em la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. El caso del descubrimiento de América*. Apud: BELTRÁN, J. A.; BERMEJO, V.; PRIETO, M. D. e VENCE, D. *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **Escritos de educação**. (Ciências sociais da educação). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena, **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, MARCHESI, PALACIOS, e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. vol. 3. 2ª ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro, **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais** Vol. 03. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

CONNELL, R. W, ASHENDEN, D. J. e KESSLER, S. e DOWSETT, G. W. **Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social.** 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying: como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo.** 4ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A editora, 2005.

Craig Haney e Philip Zim apud FERGUNSON, Marilyn. **A conspiração aquariana.** Tradução: Carlos Evarysto Costa. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

DE VREEDE, E. (1990). 'What are we talking about?': **Plural Education and Teacher Education.** *European Journal of Teacher Education*, 13(3), 129-140. Apud GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

ESCOLA MUNICIPAL. Regimento Escolar.

ESCOLA MUNICIPAL. **Projeto Político Pedagógico.** Brincar é um direito da criança / José Carlos Vaz

ESTRELA, Albano C. **Pedagogia ou ciência da educação?** *Revista portuguesa de pedagogia.* Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XVI, 1980.

FADIMAN, J. e FRAGER, R. **Teorias da Personalidade.** 1980.
Site: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?sec=53&art=159>
(Acessado em 25/07/09).

FAUNDEZ, A. e FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERGUNSON, Marilyn. **A conspiração aquariana.** Tradução: Carlos Evarysto Costa. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce - Uma introdução às Idéias de Feuerstein.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRY, Peter. **O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil.** São Paulo: Revista USP, n. 28, p. 122-135, dez-fev, 1995-1996.

GADOTTI, M. **Entrevista na Revista Abceducatio**, ano 5, n.º 33, p. 7, abril / 2004 apud PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA PASTOR, C. **Uma escuela común para niños diferentes. La integración escolar.** 2ª ed. Barcelona: EUB., 1995 apud TORRES González, José Antonio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÀN, J. **Escolarização e Cultura: a dupla determinação** apud CANDAU, VERA MARIA (Org.). **Reinventar a escola.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIMENO SACRISTÀN, J. (2001). **Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora.** Apud: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIOVANELLA, Maria Cecília M. N. **Ensino Religioso: Aproximações e controvérsias.** Monografia de Ciências Religiosas, 2001, PucPr.

GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ.. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

GUARDIA, Ferrer e MONTESSORI, Maria. **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

JAHN, Filipe. **O fator mascarado**. Revista Educação, Ed. 148.
Site: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12751> Acessado em 14/08/09.

LACASA, P. **Aprender em la escuela, aprender en la calle**. Madrid: Visor, 1994.

LACASA, P. PARDO, P. e HERRANZ, M. P. **Escenarios interactivos y relaciones entre iguales**. Apud: RODRIGO, M. J. **Contexto y Desarrollo Social**. Madrid: Síntesis, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. 11^o ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAVE, J. e WENGER, E. **Situated learning**. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1991).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública- A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, E. L. **Áreas críticas da administração escolar. Gestão em rede**. Curitiba: Conced, n. 8, junho de 1998.

LISTON, D. e ZEICHNER, K. **Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LOPES, Ana Lúcia. **Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional**. Tese de doutoramento em Antropologia Social. São Paulo, USP, 2006.

LUDCK e ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1996.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias – as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Tradução Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELLO, Anthony, SJ. **Caminhar sobre as águas**. 7^a Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENEZES, Waléria. Artigo: **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Fundação Joaquim Nabuco, nº 147, agosto/2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira nos Currículos escolares: o que diz a Lei. Brasília, DF, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONDIN, Batista. **O homem, quem é ele?** São Paulo: Paulinas, 1980.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas**. Em Aberto, v. 58, p. 45-53, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org). **Currículo: Questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio e GARCIA, Regina Leite (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORGAN, Lewis Henry, TYLOR, Edward Burnett e FRAZER, James George. **Evolucionismo Cultural – textos de MORGAN, TYLOR E FRAZER**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

NETO, Aramis Lopes. **Bullying, comportamento agressivo entre estudantes**. J Pediatr (Rio J). 2005, 81(5 Supl): S164-S172.
Site: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> (Acessado em 06-07-2009).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLENIKI, Marilac Loraine R. e DALDEGAN, Viviane Mayer. **Encantar - uma prática pedagógica no Ensino Religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Site: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm (Acessado em 20/07/09)

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais**. Curitiba: SEED-PR, 2006. Cadernos temáticos.

PAVÃO, Zélia Milléo. **Pesquisa prática: seus principais instrumentos**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.2, n.4, p.85-94, jul./dez. 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997.

PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOULD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. RS: Artmed, 1995.

PHILLIPS, Jeanne S. **Os princípios da aprendizagem na terapia comportamental**. São Paulo: 1974. 3^o vol.

PIAGET, Jean. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PYE, **Invisible children: Who are the real losers at school?** Oxford University Press, 1989 apud CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação de mestrado, departamento de educação, UFPR, Curitiba, 2006.

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. LUA NOVA Revista de Cultura e política. GOVERNO & DIREITOS – CEDEC, n.º 39, Brasil, 1997.

SCHEFFLER. **University scholarship and the education.** Apud: GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHERKERKEWITZ, Iso Chaitz. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, Janeiro/dezembro de 1996 ns. 45/46)
Site:<http://www.espirito.org.br/portal/artigos/diversos/religiao/o-direito-de-religiao.html>
(Acessado em 15/07/09).

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Retrato em Preto e Branco: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX.** São Paulo, Companhia das letras, 1987.

SERBINO, Raquel Volfato e GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima. **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMÕES, Mário Manuel Rodrigues e SERRA, Adriano Vaz. **A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar.** Revista portuguesa de Pedagogia. Coimbra: UC. Ano 21, 1997, p. 233-252. Apud CAVALCANTI, Maria José Alves. **Aprendizagem & Auto-estima.** RJ, 2003.

Site:http://www.educacao.uerj.br/Monografias/2004/APRENDIZAGEM_E_AUTO-ESTIMA.pdf

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco. Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro.** Coleção Estudos Brasileiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKLIAR, C. & DUSCHATZKY, S. **O nome dos outros – Narrando a alteridade na cultura e na educação.** Apud: LARROSA, J. & SKLIAR, C. **Habitantes de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMOLKA, Ana Lúcia B. e GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento.** 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

STOER, S. R. & CORTESÃO, L. **Levantando a pedra – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAYLOR, C. **A distorção objetiva as culturas.** Folha de São Paulo, Caderno Mais, 11/08, 2001.

TELLES, Edward E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relumê/Fundação Ford, 2003.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S; NETO, Vicente Molina; SANCHO, Juana Maria Gil (org.) et al.. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

VAZ, Florêncio Almeida. **Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta**. Revista de Cultura Vozes, n. 2, v. 90, mar / abr, 1996.

VYGOTSKY, L. S. ***Mind and society. The development of higher psychological processes***. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Troa. Cast. De S. Furió: ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***. Barcelona: Crítica, 1979. Apud POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WALKERDINE, Valerie. **O raciocínio em tempos pós-modernos**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

YOUNG, Michael F. D. ***Knowledge and Control***. London: Collier-Macmillan apud: APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Atrmed, 2006.

ZABALZA, M. A. **Do currículo ao projecto de escola**. Apud: R. CANÁRIO (Org.) **inovação e projecto educativo de escola**. Lisboa: Educa, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Data: _____ Horário da observação: _____

Escola: _____ Professora: _____

Nº. total de alunos: __n.º de meninos: __n.º. de meninas: __Alunos ausentes: _____

Série: _____ Turma: _____

OBSERVAÇÃO	PROFESSOR	ALUNOS

--	--	--

APÊNDICE 2

TERMO DE COMPROMISSO

Eu _____,
Rg nº _____, estou sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação denominada “Multiculturalismo: a sala de aula e a formação docente” cujo objetivo é

“Analisar criticamente a influência da visão multiculturalista na formação docente a partir das evidências da prática em sala de aula da 4ª série do ensino fundamental”.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de professores e professoras voluntários (as) é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a uma entrevista semi-estruturada elaborada pelos pesquisadores e consentirei com a observação na sala de aula.

Estou ciente que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Ricardo Tescarolo (orientador) e Maria Cecília Martins do Nascimento Giovanella (orientanda), com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 3308-0467 e 9152-9418.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois da pesquisa.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e aprendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura dos pesquisadores

Curitiba, 07 de abril de 2008.

APÊNDICE 3

PROFESSOR – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Sexo

() Masculino () Feminino

2. Área de formação.

a) Estabelecimento _____ Série _____

b) Tempo de serviço: _____ anos Regime: efetivo _____ PSS _____ Outro: _____

c) Pós-graduação: _____ Estuda atualmente: _____

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1. Como os professores são orientados com o trabalho com a diversidade em sala de aula?

2. Quais os encaminhamentos dados aos alunos que apresentam comportamentos/necessidades educativas especiais?

3. O aluno (a) recebe tratamento diferenciado? Qual?

4. A escola desenvolve algum trabalho em conjunto com outras áreas, como Psicologia, Psicopedagogia? Se tiver outras, quais?

5. A escola direciona algum trabalho com os pais desses alunos? Quais?

6. Em relação aos pais: existem contatos e/ ou reuniões freqüentes? Por quê?

HISTÓRIA DE VIDA

1. Em que momento da sua vida você decidiu pela docência?

2. O que ou quem mais lhe influenciou?

3. Como eram seus professores? Existe um que marcou? Por quê?

4. Qual era o método de ensino que seus professores utilizavam?

5. Você poderia descrever uma aula que lembre que tenha gostado?

6. Você poderia descrever uma aula que lembre da qual não tenha gostado?

O PROFESSOR EM AÇÃO

1. Defina multiculturalismo.

2. Escreva: O que é para você atuar como professor no cotidiano, diante da diversidade dos alunos em sala de aula?

3. A sua formação foi contemplada com temáticas que abordavam esse assunto?

4. Em sua sala de aula já se deparou com alunos (as) que apresentaram algum comportamento / necessidades educativas relacionadas com o multiculturalismo / gênero? Quais?

5. Geralmente como é o comportamento desse aluno em sala de aula?

6. Como acontece o relacionamento entre os alunos em sala de aula? Já teve alguma situação referente ao multiculturalismo / necessidades especiais como por exemplo, preconceito? Como agiu frente a essa situação?

7. Como você encaminha o seu trabalho em sala de aula, considerando o multiculturalismo / gênero / necessidades especiais?

8. Escreva três habilidades, que em sua opinião são essenciais para o professor ao apresentar informações que contemplem a diversidade?

9. O que pode impedir ou inibir a aprendizagem de seus alunos (as)? Cite três exemplos.

10. Lembre-se das aulas que você tem ministrado. Escolha uma cujo resultado você julga excelente para o aprendizado de seus alunos.

Quais os fatores que foram determinantes no sucesso de sua aula?

Que estratégias de aprendizagem você utilizou nessa aula?

11. Lembre-se da experiência que tem vivido como educador. Escolha um encaminhamento já adotado, cujo resultado você julgou insatisfatório para a aprendizagem de seus alunos.

Quais os fatores que foram determinantes para o resultado obtido nessa aula?

Que estratégias de aprendizagem você utilizou nessa aula?

APÊNDICE 4

ALUNO – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Escreva o seu nome.

2. Data de nascimento _____ Idade _____

3. Sexo: Fem. () Masc. ()

4. Qual a série que você estuda?

5. Descreva algumas de suas características: (cor da pele, cabelo...)

6. Qual a sua Religião?

7. Com quem Você mora?

Pai e mãe ()

Pai ()

Mãe ()

Avós ()

Tios ()

Outro ()

Quem? _____

8. Quem ajuda você na lição de casa?

9. Descreva uma aula que você gostou.

10. Descreva uma aula que você não gostou.

11. Existem pássaros de vários tamanhos e cores. Também as flores apresentam formas e cores diversas. As pessoas, como os pássaros e as flores, são diferentes. O que você pensa sobre isso?

12. No filme Shrek, ele é um ogro e se apaixona pela Princesa Fiona. A Princesa Fiona pode escolher entre continuar sendo como ela era ou se transformar em uma ogra. Ela escolheu ser uma ogra porque se sentia mais feliz dessa forma. Você é feliz sendo como você é? Por quê?

13. Preconceito é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou "estranhos"¹¹. Você já viu uma atitude de preconceito na sala de aula? Qual?

¹¹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Preconceito>. Acessado em 04/11/08.

ANEXOS

ANEXO 1



Princesa Fiona



Princesa Fiona ogra



Shrek