

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA

**DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
ZONA LESTE DE MANAUS/ AM**

MANAUS

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA

**DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
ZONA LESTE DE MANAUS/ AM**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora para
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE,
da Faculdade de Educação – FACED, da
Universidade Federal do Amazonas – UFAM.**

Orientador: Prof^a Dra. Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS

2007

TERMO DE APROVAÇÃO

BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA

**DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
ZONA LESTE DE MANAUS/ AM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

BANCA EXAMINADORA

**Profª Dra. Iolete Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
PRESIDENTE**

**Prof. Dr. Evandro Ghedin
Universidade do Estado do Amazonas – UEA
MEMBRO**

**Profª Dra. Antônia da Silva Lima
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
MEMBRO**

Dissertação defendida e aprovada em 15/02/2007

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Breno Bento e Silva, por compreender minha ausência nos momentos importantes de sua vida, pelo companheirismo e compreensão demonstrados a mim, principalmente nos últimos meses. À minha mãe, Maria Velani da Silva Santos, por estar sempre ao meu lado me incentivando para essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus onde sempre encontrei ajuda e conforto para os muitos momentos difíceis nessa trajetória. À minha orientadora, Professora Dra. Iolete Ribeiro da Silva, o mais profundo respeito, carinho e admiração por ter me acompanhado e possibilitado que eu chegasse até aqui. A todos os professores do PPGE pela socialização de seus conhecimentos. Ao Professor Dr. Luiz Carlos Cerquinho e ao Professor Dr. Carlos Rojas, que com as palavras proferidas no momento necessário, permitiram que eu continuasse minha trajetória. À Prof^a Dra. Antônia Lima e ao Prof. Dr. Evandro Ghedin, que dispuseram de seu tempo para a leitura desse trabalho. Aos meus poucos, mas fiéis amigos, muito obrigada pelo apoio.

RESUMO

A pesquisa se propôs a investigar o tratamento dado pela escola à diversidade cultural a partir da análise das práticas pedagógicas dos professores que são desenvolvidas a partir de um Projeto Político-Pedagógico e de um modelo institucionalizado de Currículo. A Revisão de Literatura embasava-se na Pedagogia Crítica e buscou: problematizar a questão do poder e de sua manutenção na escola e na sociedade a partir do tipo de conhecimento legitimado e veiculado pela instituição escolar; compreender a formação do sujeito dentro de uma perspectiva sócio-histórica procurando identificar no cotidiano escolar a forma de política cultural manifestada a partir do modelo de currículo desenvolvido. Os objetivos da pesquisa foram: compreender e analisar o tratamento dado pela escola à diversidade cultural a partir das práticas pedagógicas dos professores; identificar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores e sua relação com a diversidade cultural; perceber a compreensão que os professores possuem acerca do significado da diferença; examinar a relação existente entre o PPP, a PROEF e o currículo da escola com o desenvolvimento das práticas docentes. Utilizou-se de uma abordagem metodológica qualitativa e os seguintes procedimentos para a coleta de dados: análise documental, observação das práticas pedagógicas e grupo focal realizado com os professores da escola. Os dados foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa. Ao final são informados os resultados da investigação onde verificou-se a dicotomia existente entre o que é proposto pelos documentos oficiais da escola com relação à fala dos professores e o que é desenvolvido no cotidiano escolar a partir das práticas pedagógicas. Desta forma, considera-se que as práticas pedagógicas nesta escola estão pautadas em uma perspectiva de homogeneização e de um currículo monocultural, o que descaracteriza o proposto nos documentos que fundamentam o fazer pedagógico dos professores a partir da não valorização do conhecimento vivencial dos educandos. Verificou-se, ainda, que os docentes associam a idéia de diversidade como idéia de falta, de diferença e ainda como desigualdade, fazendo-nos acreditar que dessa maneira não há tratamento à diversidade dos alunos, já que esta ao invés de ser vista como riqueza e como contribuinte na formação de todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar é despercebida pelos professores através de seus fazeres pedagógicos abrindo mão de utilizar a diversidade existente entre os alunos como objeto para o desenvolvimento de práticas que se caracterizem como multiculturais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Diversidade cultural. Currículo. Multiculturalismo.

RESUMEN

SUMÁRIO

RESUMO	05
RESUMEN	06
INTRODUÇÃO	08
1 REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1 A prática educativa escolar e seu contexto social.....	10
1.2 Educação e diversidade cultural.....	17
1.3 A valorização da diversidade na construção de um currículo multicultural.....	21
2 MÉTODO	28
2.1 Sobre o tipo de pesquisa.....	28
2.2 Contexto da pesquisa.....	29
2.2.1 A escola.....	30
2.2.2 O contato com a escola.....	31
2.3 A coleta de dados.....	32
2.3.1 Análise documental.....	32
2.3.2 Observação das práticas docentes.....	32
2.3.3 Grupo focal.....	34
2.4 Análise dos dados.....	35
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
3.1 Análise documental: a ruptura entre o discurso oficial e o fazer pedagógico.....	36
3.1.1 Projeto Político Pedagógico – PPP.....	36
3.1.2 Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana (PROEF).....	40
3.1.3 Planos de Aula – PA	42
3.2 Observação.....	47
3.3 Grupo focal.....	60
3.4 Discussão final.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga como a diversidade cultural é trabalhada nas práticas pedagógicas de uma escola pública da zona Leste da cidade de Manaus no ano de 2006.

A motivação para essa investigação sobre o tratamento que a diversidade cultural recebe no interior de uma escola surgiu durante os meses de junho e julho de 2003, quando a pesquisadora foi convidada a realizar um curso de formação continuada para os professores, dos Ciclos, da Escola, na qual se realizou a investigação.

O contato com a realidade da comunidade em que a escola estava inserida chamou atenção pelas peculiaridades ali encontradas, como por exemplo, a relação dos professores com os alunos, a relação da comunidade com a natureza, seu universo mítico, a divisão geográfica e sócio-econômica que dividia a comunidade e as implicações dessa forma de ocupação para a interação entre os moradores, as características físicas do local, seus pescadores e suas histórias.

Ao realizar o trabalho de formação com os professores, identificou-se uma preocupação em construir uma nova prática e trabalhar com as especificidades do contexto da escola e com os modos de ver e viver o mundo da comunidade escolar. A pesquisadora identificou, então, a oportunidade de investigar que tratamento era dado à diversidade cultural definindo-se, dessa forma, o objeto de estudo dessa pesquisa.

Os objetivos propostos para a investigação foram: compreender e analisar o tratamento dado pela escola à diversidade cultural a partir das práticas pedagógicas dos professores; identificar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores e sua relação com a diversidade cultural; examinar a relação existente

entre o PPP, a PROEF e o currículo da escola com o desenvolvimento das práticas docentes.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no Capítulo 1 apresenta-se uma revisão de literatura sobre a prática educativa escolar e seu contexto social, na perspectiva de uma educação voltada para a diversidade cultural a partir do estudo da sua relação com a cultura e o currículo. No Capítulo 2 está explicitada a trajetória metodológica. O Capítulo 3 apresenta os resultados e a análise dos dados. Posteriormente são feitas as considerações finais, procurando refletir sobre a possibilidade de construção de um espaço escolar que seja cenário de práticas pedagógicas viabilizadoras de processos de aprendizagem de todos a partir da valorização das experiências individuais dos alunos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.2 A PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR E SEU CONTEXTO SOCIAL

Refletir sobre o conhecimento veiculado pela instituição educacional dentro de um processo de educação intencional nos leva a discutir sobre o tipo de conhecimento por ela trabalhado e em que perspectiva se dá. Sabe-se que a escola como instituição social elege um tipo de conhecimento, como único e verdadeiro: o conhecimento científico. Nesse conhecimento está implícito o valor de verdade como descoberta.

A idéia de conhecimento como verdade e descoberta nasce a partir do pensamento de Platão no período clássico grego (séculos VI e V a. C), no qual se estabelece a teoria dos dois mundos: o mundo sensível (das coisas, das materialidades, das aparências e das cópias) e o mundo inteligível (das idéias, das formas, das essências, dos originais). Atribuindo uma materialidade mutável ao mundo sensível, Platão o considera imperfeito, sendo dessa forma, atribuída a perfeição e a eternidade ao mundo inteligível, das idéias, onde estaria a verdade (CORTELLA, 2004).

Aliando o corpo ao mundo imperfeito e sensível e a alma ao mundo inteligível, Platão considera que nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e as esqueceu ao ganhar um novo corpo, por isso é preciso reconhecer (conhecer de novo) cada uma delas, que está coberta; lembrar novamente. Dessa forma atribui o significado de aprender a lembrar e conhecer, descobrir.

Essa concepção pedagógica de Platão é chamada de **Teoria da Reminiscência**, pois enfatiza a memorização como o principal caminho do aprendizado, entendendo o conhecimento como verdades prontas e previamente existentes, sendo que a partir de sua reprodução se dá a aprendizagem (CORTELLA, 2004).

A escola trabalha com os conteúdos como se eles tivessem sido descobertos, sem assumir que eles foram construídos e que esse processo de construção é afetado

por questões históricas, políticas, econômicas e ideológicas. Não há neutralidade no processo de construção do conhecimento científico, já que é desenvolvido pela instituição escolar a partir de uma ideologia dominante em que as elites sociais, através dos processos pedagógicos intencionais, mantém uma relação de poder e subordinação das classes menos privilegiadas.

Portanto, é necessário pensar sobre a natureza do conhecimento científico trabalhado pela escola. Por que determinadas formas de conhecer são autorizadas pela escola e outras não? As ações da escolarização não são neutras, todas elas visam algum objetivo, são um empreendimento político e cultural (McLAREN, 1997). Nenhuma ação da escola está livre de intenções. Ao contrário, estão impregnadas de relações de poder que visam legitimar determinadas formas de conhecimento e valores (GIROUX, 1997) trabalhados na escola a partir de estratégias que levam os grupos sociais a tê-los como verdadeiros e únicos (CORTELLA, 2004), negando os saberes construídos dentro de uma perspectiva vivencial. A escola é um poderoso instrumento para a efetivação do processo de dominação, “por isso, a produção de valores e conhecimentos, dando-se em sociedade, não é neutra, envolvida que está no âmbito do poder e de quem o possui” (CORTELLA, 2004, p. 48).

É inegável constatar que a entrada de alunos das classes populares na escola a partir da década de 70 aumentou consideravelmente, porém é também fundamental refletir sobre o tipo de educação, a quem essa escola ou esse modelo escolarizado de educação está servindo, e que tipo de conhecimento vem sendo veiculado e construído.

A crença de que a escolarização pode melhorar as condições de vida da sociedade está muito presente em nossa sociedade. Esse discurso traz a idéia de que a instituição escolar sozinha é responsável e capaz de acabar ou diminuir consideravelmente as injustiças e desigualdades que habitam em nossa sociedade (SACRISTÁN, 2001). Entretanto, a escola não é uma instituição isolada da sociedade, pois encontra-se inserida em seu meio atendendo aos interesses de um poderio que busca reafirmar e perpetuar seu poder a partir da educação escolarizada. Assim, vale discutir sobre o papel da escola como instrumento de transformação ou como reprodutora de uma desigualdade social. A visão de que a escola é a redentora das desigualdades sociais, chamada de *otimismo ingênuo*, ou a compreensão de que a

escola é reprodutora das desigualdades sociais, denominada de *pessimismo ingênuo*, não dão mais conta de explicar a função da escola na atualidade (CORTELLA, 2004). Se adotarmos o *otimismo ingênuo* estaremos vendo a escola como instituição absolutamente autônoma em sua inserção social, atribuindo a ela capacidade de extinção das desigualdades, localizando-a fora do tecido social do qual faz parte. Apesar desta visão ainda ser presente em nossa sociedade, pois atribuímos à escola uma missão salvadora da sociedade, esta não se apresenta como real.

A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. (SACRISTÁN, 2001, p. 21)

De outro modo, a escola também não se coloca a mercê do Estado, sendo utilizada como um aparelho de reprodução de seus desmandos sem que, ao mesmo tempo, reaja ou crie resistências nesse embate do poder político e econômico, posicionamento esse que Cortella denomina como *pessimismo ingênuo*, surgido a partir dos anos 70. Assim, a escola é vista, por essa concepção, como reprodutora das desigualdades sociais. Os profissionais da educação são meros funcionários das elites, sem oferecer nenhuma resistência. Neste contexto, a escola é vista como refém da sociedade, das elites e do poder dominante que a controla (CORTELLA, 2004).

Sabemos que o fato da escolarização não ser considerada como atividade neutra e sim como uma atividade que compõe um tecido social denso, em que as relações de poder estão presentes, visando à construção de sujeitos passivos e produtivos (McLAREN, 1997), implica necessidade de reverter esta situação, a fim de que as práticas pedagógicas tornem-se ferramentas de transformação social. Esse objetivo pode se concretizar a partir da construção de sujeitos que possam compreender as relações sociais a partir de um olhar e uma compreensão mais críticos da realidade em que se inserem. Dessa forma, o conhecimento veiculado pela escola deve servir para a compreensão da realidade cotidiana (BOCK & AGUIAR, 2002).

A partir desta premissa, surge, nos anos 80, outra visão denominada de *otimismo crítico* (CORTELLA, 2004). Admite-se que a escola possua uma dupla função,

sendo esta, ao mesmo tempo, conservadora e inovadora, buscando uma relativização das práticas pedagógicas e do conhecimento construído. Vê-se, nesse momento, a escola como uma instituição que reproduz as injustiças sociais, mas que, ao mesmo tempo, tem o poder de funcionar como uma ferramenta importante para as mudanças sociais. Acredita-se que o educador tem um papel não somente pedagógico, mas político-pedagógico, comprometido com as mudanças sociais a partir de suas práticas e da clareza sobre sua função na sociedade.

Por isso, não é uma questão menor pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição (CORTELLA, 2004, p. 137).

Assim, verifica-se que a educação escolarizada, longe de ser uma prática “neutra”, deve promover-se como prática social e os educadores devem ter clareza sobre suas concepções de mundo e sobre as finalidades de seu trabalho para que possam atuar com vista à promoção da transformação social. A compreensão de mundo pode ser trabalhada através do desenvolvimento de um senso crítico, de justiça e de responsabilidade, envolvendo professores, alunos e sociedade.

Neste mesmo sentido, os estudos desenvolvidos por McLaren (1997) e Giroux (1997), tratam o desenvolvimento das práticas pedagógicas como uma ferramenta da transformação social. Ao trabalhar na perspectiva da pedagogia crítica, esses autores afirmam que a escola faz parte de um tecido sócio-político, em que predominam as elites dominantes, tendo como funções o fortalecimento daqueles que não têm poder, a partir da transformação das desigualdades e injustiças sociais, desenvolvendo uma educação, da mesma forma não-neutra, mas a favor de uma classe desprivilegiada.

Sabe-se que toda prática pedagógica está imbuída de concepções sociais, culturais e políticas que tentam legitimizar determinada forma de conhecimento e de saber em detrimento de outras. Por isso a transformação da prática pedagógica deve envolver a transformação de concepções dos docentes. Essas mudanças não se reduzem a mudanças de abordagens metodológicas, mas significam a mudança na maneira de ver o mundo e o propósito da educação escolarizada.

Para Giroux (1997), a perspectiva de um trabalho docente transformador perpassa pela compreensão das escolas enquanto esferas públicas democráticas. Este espaço deve ser destinado à construção de conhecimentos e habilidades para a vivência social dos estudantes, rompendo com uma visão de escola somente como preparadora para um mercado de trabalho.

A escola é um importante local para a construção da compreensão crítica da realidade e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender sua sociedade e as relações que esta desenvolve. Porém, para que haja a efetivação dessas ações é necessário que professores e estudantes se vejam como agentes sociais, e que a escola passe a ser um dos veículos para essa transformação social.

A escola é uma ferramenta para uma sociedade realmente democrática. Os conhecimentos por ela trabalhados não têm cunho apenas informativo, mas podem dar base à construção de sociedades que possibilitem a convivência de sujeitos politizados, abrigando em seu interior, educadores que tenham ciência de sua função.

Se nas escolas os estudantes vivenciarem práticas democráticas e socializadoras, fora dela terão mais facilidade para também fazê-lo. A educação escolarizada pode contribuir para o desenvolvimento de posturas de participação e decisões coletivas. Essas atividades fortalecem a idéia de grupo social e a necessidade do grupo na tomada de decisões e também na aceitação de idéias outras para a finalização de decisões.

A escola como espaço que recebe sujeitos singulares, que formam um conjunto absolutamente heterogêneo, tende a negar essa diversidade da mesma maneira que nega o conhecimento do aluno, ou seja, seu capital cultural. É uma das instituições que tentam mais fortemente trabalhar a serviço de uma homogeneização de olhares e da negação da diversidade existente em seu interior, não somente através das práticas pedagógicas, mas também através dos discursos estigmatizantes.

Portanto, cabe à escola criar espaços de discussão e problematização do ser diferente, do pertencer, do ter compreensões e significações diferentes sobre os mesmos fatos e fazer destas situações possibilidades de crescimento. A construção de espaços plurais está relacionada a uma educação aberta a possibilidades diferentes de estar no mundo e de atuar sobre ele. Dessa forma, discutir a escola é olhá-la pela ótica

da cultura e da diversidade, primando pela efetivação de um trabalho que supere visões e posturas homogeneizantes. É compreender seus alunos através de sua heterogeneidade, aceitando que estes já possuem vivências, visões de mundo, valores, sentimentos, desejos, projetos e expectativas que devem ser consideradas pela escola em seus programas, planejamentos e práticas pedagógicas.

Nenhum indivíduo nasce humano, mas constitui-se e se produz como ser humano dentro de seu grupo social; os indivíduos se moldam e se diferenciam a partir de suas relações e vivências sociais, através das quais vão construindo formas próprias de ver e sentir o mundo, desenvolvendo, assim, sua consciência individual e coletiva. (ENQUITA *apud* DAYRELL, 1996). Essas experiências são vivenciadas nas relações familiares, na vivência de morar em lugares diferentes, nos grupos de pares freqüentados nas diferentes escolas, nas formas de lazer, nos diferentes grupos de amigos, nos grupos de igreja. Todas essas experiências originam indivíduos com formas diversificadas de ver e sentir o mundo, originando dentro da escola sujeitos com uma diversidade cultural muitas vezes esquecida ou não admitida. A partir de modelos e saberes propostos e impostos pela escola e pela ciência, atribui uma “ignorância” (BOCK ; AGUIAR, 2003) aos grupos que possuem saberes diferenciados dos eleitos por ela.

A partir de uma compreensão da construção sócio-histórica do sujeito, desenvolvida por Vigotsky (1989), entende-se que o ser humano se constrói em meio às relações que estabelece em seus grupos sociais, apropriando-se de uma cultura e uma história já construídas, mas que ele, ao entrar nesse mundo, passa a construir, também, uma história própria a partir de sua existência e esta será influenciada pela história e cultura já construídas. Nessa relação com os outros e com o mundo, o sujeito vai se construindo e constituindo-se a partir da internalização de valores, normas e ações referentes ao universo sócio-cultural do qual faz parte (GOUVÊA, 2002), sendo este contexto as “lentes” que permitirão ao sujeito compreender o mundo e agir sobre ele. A concepção vigotskiana sobre a influência e a relação dinâmica do contexto sócio-cultural no desenvolvimento do ser humano, é compreendida somente a partir da análise das características e atitudes do sujeito através das relações que estabelece em sociedade, sendo o sujeito um ser absolutamente social (TULESKY, 2002).

Dessa forma, o sujeito ao nascer fará parte de um determinado grupo cultural, onde construirá histórias únicas a partir das experiências vivenciadas e mediadas pelos outros sujeitos desse grupo e de grupos diferenciados, visto que vivemos em uma sociedade composta por uma imensa diversidade. Por isso, afirma-se que o desenvolvimento ocorre em meio a uma rede de relações sociais em contextos específicos (CARVALHO, 2003; GUIMARÃES, 2002) que geram saberes diferenciados a partir desses mesmos contextos e das inferências feitas sobre eles. Assim, esses alunos que chegam à escola são resultado de processos educativos mais amplos e que ocorrem de maneira informal no cotidiano de suas relações sociais, o que constitui uma formação dinâmica, visto que o processo de socialização do ser humano é constante. Assim, o que parece um grupo de alunos “iguais”, representa na realidade uma gama de diferenças, de conhecimentos diferenciados que merecem ser valorizados e problematizados no âmbito escolar.

Os conhecimentos construídos cotidianamente se diferenciam dos elaborados na escola a partir do tipo de interação vivenciada pelos sujeitos, ou seja, no dia-a-dia, os alunos encontram-se envolvidos em tarefas sem prestar atenção à atividade intelectual que desenvolvem a partir da mediação feita por pais, colegas e amigos. Nessas relações e interações lidam com conceitos científicos que, da forma como são construídos cotidianamente, são negados e desvalorizados pela escola. A educação se dá, portanto, como uma prática social, que é negada pela escola, que desqualifica essa construção social e cotidiana realizada pelo sujeito em suas interações.

A escola, no momento em que desqualifica essa aprendizagem, ignora saberes encontrados que são construídos através das vivências diárias de seus alunos e compreendem seu capital cultural. Ao invés de promover a reflexão sobre essa trajetória e essas experiências sobre como o aluno apreende o mundo, ela elege formas de saber legitimadas pelas elites sociais e pelo saber científico, proporcionando um distanciamento entre escola-realidade (BOCK, 2003) o que reforça a exclusão dos saberes populares e culturalmente diversos e legitima as desigualdades sociais.

A diversidade cultural não pode ser explicada tão somente pela dimensão das classes sociais, pois deve-se considerar também o leque de experiências vividas pelos indivíduos em seus diferentes grupos sociais. Um aspecto que também deve ser

considerado com relação à diversidade cultural é o acesso diferenciado que os diversos sujeitos possuem às informações, à cultura, aos bens materiais e políticos, o que, de certa forma, produz interesses diferentes nos projetos individuais dos alunos (DAYRELL, 1996), onde a escola se inclui.

A escola possui em seu interior uma diversidade não somente cultural, mas uma diversidade de expectativas de seus alunos, que certamente estão relacionadas à sua construção cultural. Podemos afirmar que a escola é polissêmica, não podendo representar um sentido único, definido a priori pelo sistema educacional ou por seus professores. Significa, então, que esta escola deve considerar seu espaço, seu tempo, suas relações, e que estas são significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos como pelos professores, o que depende diretamente da cultura e projeto dos diferentes grupos sociais nela existentes.

1.2 Educação e diversidade cultural

As diferenças existentes na escola, sejam elas de cunho social e cultural, são muitas vezes colocadas como empecilho para o sucesso do estudante, principalmente no mercado de trabalho, onde a necessidade de uma educação escolarizada é cobrada, o que faz com que as desigualdades sociais aumentem cada vez mais. Vários são os debates e estudos que buscam estabelecer formas de pensar e agir no interior da escola com vistas a uma educação que possibilite a igualdade de acesso e oportunidades a todos na escola, viabilizando que o meio sócio-cultural do aluno seja valorizado e aproveitado pela escola com vistas ao seu sucesso. Pensar sobre quais as responsabilidades que a escola tem na construção de práticas que oportunizem uma convivência mais aberta e crítica entre os diferentes grupos sociais e um diálogo entre o diverso (interculturalidade), é um dos grandes desafios da escola e das políticas educativas na atualidade.

A postura de reconhecimento do outro e de suas diferenças deve ser levada para dentro da escola como possibilidade de se transformar em conteúdos escolares, assim como as discussões sobre a existência de diversas etnias, identidades, raças, gêneros, buscando a construção de uma convivência mais humana e dialógica entre os diferentes, visando diminuir a cegueira à diferença social promovida pela escola.

Essa perspectiva encontra respaldo no sentido de transformação radical nas obras de Paulo Freire, vislumbrando a possibilidade de uma sociedade mais democrática. Para tal, as escolas deveriam ser Centros de Cultura (SOUZA, 2002), proporcionando “condições de percepção e da ação humanas numa direção que maneje as singularidades ou identidades individuais e grupais” (p. 78), onde haja a polifonia, proporcionando a todos chances de uma educação em liberdade para a libertação com possibilidades de crescimento humano.

Deve-se buscar uma atuação pedagógica que, considerando o ser diferente, baseia-se na construção de *“um sujeito social e individual capaz de administrar e organizar as diferentes dimensões da experiência coletiva e das singularidades que ela vai configurando”* (SOUZA, 2002, p. 79). Essa formação pode possibilitar uma concepção da necessidade do diálogo com o outro diferente de mim, permitindo a construção de uma consciência da necessidade da “relação com outras pessoas importantes para ele, que medeiam os valores, sentidos e símbolos – uma cultura - dos mundos que ele habita” (Idem, p. 71).

A relação de construção da intersubjetividade se dá de forma recíproca, onde eu me conheço e reconheço a partir do outro diferente de mim, e o outro possui a mesma construção a partir de mim (BOCK, 2003, WARSCHAUER, 1993). Assim, o processo de autoconhecimento e de reconhecimento do outro se dá em espaços grupais a partir da vivência de processos de “reflexão, conhecimento, autoconhecimento, ressignificação” (BOCK, 2003; AGUIAR, 2002, p. 153) que buscam promover uma nova compreensão do papel da educação que busque atender a interesses sociais. De acordo com Vigotsky (*apud* BOCK, 2003), “não se trata simplesmente de educação, mas de refundição do homem” (p. 153).

Assim, a escolarização deve contribuir na construção da humanidade do ser humano, que não nasce pronto, mas se constitui a partir do processo de hominização (CORTELLA, 2004, p. 43), que se dá através de processos culturais, pois através da convivência com outros grupos sociais ampliamos nossas condições de estabelecer novas formas de convivência.

Uma dimensión esencial del magisterio es enseñarle a cada alumno que no está sólo. Que está en el mundo. Que está con otros. El maestro hay de ser agente

contra la discriminación y los prejuicios. Al alumno, el maestro le dice: tú existes. Tú eres único. Pero le enseña, al mismo tiempo, a reconocer la existencia y calidad del otro individuo. Incluso, al niño, al joven, al alumno: reconéctate a ti mismo para que reconozcas a tus compañeros, pero también, compañeros, pero también, con humanidad, a quienes no son ni piensan como tú. (FUENTES *apud* SOUZA, 2002, p. 81)

Souza (2002) utilizando o pensamento de Boaventura de Souza Santos aborda sobre a **hermenêutica diatópica**, que considera a incompletude das culturas e a necessidade que estas têm de dialogar entre si, fortalecendo a concepção de incompletude existente entre elas e que só é possível de serem enxergadas quando se olha sua cultura pelos olhos de outra.

A percepção por parte dos professores e de todos os agentes educativos das diferentes racionalidades existentes na escola e sua problematização, permitem que os discursos por ela promovidos viabilizem a construção de olhares multiculturais em detrimento do olhar e postura monocultural. A perspectiva de uma cultura escolar que se veja inter/multicultural possibilita discursos contra-hegemônicos que buscam considerar os sujeitos em suas características socioculturais com vistas à superação das desigualdades ocorridas dentro da escola.

A escola como instância necessária à transformação social necessita assumir esse papel a partir *da percepção, compreensão, interpretação e consideração* dos contextos histórico-culturais de seus alunos, pois fora dessa posição nunca irá superar sua práxis e utopia. A posicionar nas formas

pecam por buscar trabalhar apenas conhecimentos universalmente construídos e valorizados e outros pecam por tentar trabalhar o conhecimento vivencial dos alunos e permanecer nele. Por isso, a necessidade de confronto entre os diferentes saberes e os diversos olhares sobre os fatos é necessário. Se compreendermos que a aprendizagem e a construção de conhecimentos se dá na socialização de pontos de vista diferentes, esse confronto é mais do que necessário e se faz urgente.

A elaboração e consolidação de Projetos Político-Pedagógicos em uma dimensão coletiva de produção, a partir da leitura dos contextos sociais e históricos em que a escola está inserida pressupõe a realização de práticas pedagógicas que não se vejam isoladas, com vistas à uma formação inter/multicultural do alunos. Perceber a validade de se trabalhar a partir de grupos com objetivos comuns fortalece a prática pedagógica nos fazeres educacionais, promovendo também a identidade da escola. Enquanto seres sociais nada conseguiremos com uma luta feita individualmente, fechada nas salas de aula. A participação de todos nessa empreitada é absolutamente importante para o avanço na formação dos sujeitos escolares.

Uma educação com igualdade de oportunidades, de sucesso escolar e êxito social para as classes menos privilegiadas, só pode ser vislumbrada a partir da efetivação de práticas educacionais que se proponham inter/multiculturais, ou seja, onde haja um diálogo entre as diferentes culturas existentes no interior da escola.

Para pesquisadores como Stoer e Cortesão (1999), isso só poderá ser alcançado quando a escola iniciar seu trabalho abordando as causas da negação da diferença e não a partir dos sintomas por ela causados. Desta forma, apontam o processo de investigação-ação como via para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem oportunidades de sucesso aos alunos, ou seja;

[...] a investigação- ação desenvolve-se através de um processo onde os agentes sociais - implicados- integram tanto no conhecimento como na ação, podendo construir conhecimentos que não seriam possíveis numa relação de exterioridade. (STOER & CORTESÃO, 1999, p. 53)

Esse processo implica diretamente na tomada de uma postura crítica na articulação entre a consciência das forças determinantes macro-estruturais com a valorização da importância dos fenômenos no seu contexto histórico e social. Isso

significa a realização de uma abordagem não-sincrônica entre a estrutura (classes sociais) e a cultura, operacionalizando uma política da diferença a partir das relações entre raça, etnia, classe e gênero no cotidiano, que normalmente concebem estas relações como contraditórias (SOUZA, 2002). Assim, se constrói também um inter-relacionamento entre as políticas educativas e as práticas pedagógicas, permitindo que essas legitimem os saberes construídos pelos sujeitos pertencentes aos diversos grupos sociais que compõem a escola. Dessa forma, pode-se considerar a reconstrução de um currículo que não privilegie os conhecimentos dominantes, sendo inseridos em primeiro plano os saberes e experiências das classes menos privilegiadas.

Para Stoer e Cortesão (1999), a proposta para a efetivação da não-sincronia como forma de política da diferenças, que garanta o inter-relacionamento entre estrutura e cultura, está baseada no trabalho de investigação-ação, realizado a partir da escola com a ajuda conjunta de outros setores pertencentes ao sistema educativo, como por exemplo os Centros de Ensino Superior. Essa perspectiva busca aliar a formação do professor inter/multicultural em sua via inicial, em um projeto conjunto com as escolas, e numa via continuada, estando a escola e seus professores em constante formação durante o desempenho de suas atividades pedagógicas. Assim, busca-se romper com o isolamento institucional na tentativa da promoção de trocas – teóricas e práticas – promovendo o confronto entre as diferentes racionalidades e tornando possível o diálogo entre professores de diferentes níveis de atuação e experiência e entre as culturas, em um processo contínuo de formação e construção.

Para combater o isolamento institucional, para promover a troca (não de mercadorias mas ideais e práticas), para fazer alongar as racionalidades tornando possível a comunicação entre culturas (de classe, de gênero, de etnia) os professores do Ensino Básico precisam dos professores do Ensino Superior do mesmo modo que estes precisam dos primeiros (STOER & CORTESÃO, 1999, p. 62).

1.3 A valorização da diversidade na constituição de um currículo multicultural

A teoria crítica do currículo tem contribuído para nos fazer compreender a relação existente entre conhecimento, poder e identidade, esclarecendo-nos como o desenvolvimento e a prática do currículo nas escolas tem sido a concretização da distribuição desigual do conhecimento, gerando a desigualdade social. Sendo o

currículo uma construção social, que produz significados e sentidos nos diferentes grupos sociais e contribui na construção de sujeitos e na construção de identidades culturais, sociais e na relação com o outro, esse constitui um instrumento de poder, por isso a sua não neutralidade.

Podemos identificar o currículo como um campo de luta, onde as relações de poder são travadas pelas relações de opressão e dominação a partir da determinação dos lugares dos sujeitos nesse processo opressor (FOUCAULT *apud* SILVA,2000), onde a construção das identidades está condicionada à forma como se desenvolve o currículo escolar, já que esse promove as hierarquias através de seus ditames sociais. Porém, a tendência de se naturalizar as identidades não permite enxergar como estas são construídas a partir da diferença, que também é construída cultural, social e historicamente (SILVA, 2000; McLAREN, 1997). Assim, o currículo deve possuir uma posição de destaque quando se pensam novas práticas sociais e pedagógicas, pois ele expressa visões e significados de uma hegemonia dominante, construindo as identidades e os sujeitos que, de alguma forma, lhe são convenientes e, concretizando um processo de exclusão através do silenciamento de vozes das classes menos privilegiadas e dos grupos minoritários.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ,1995, p. 161)

O mesmo autor coloca que são ausentes do currículo os diferentes significados de criança e infância construídos ao longo da história, elegendo-se sempre uma forma bonita e distante da realidade dos grupos excluídos quanto a essa infância; a cultura popular; o mundo feminino; as etnias minoritárias, as sexualidades homossexuais e os demais grupos que não possuem um “empoderamento” social. Dessa forma, a escola passa a ser uma escola de classe, pois serve ao interesse do capital, conforme Bock e Aguiar (2003) colocam.

Silva (1992), aponta a necessidade de vislumbrarmos o currículo sob dois aspectos: “o primeiro sob a forma das coisas a serem concretamente aprendidas”, no caso a tão conhecida lista de conteúdos, e por outro lado sob o “aspecto da ideologia, das coisas abstratas que se desenvolve através do currículo”, não diferentemente de

uma reprodução ideológica dominante. Todos os dois aspectos têm em sua essência as concepções paralelas de cultura.

Nesse sentido, cabe-nos indagar qual o papel dos professores acerca do tratamento e desenvolvimento dado ao currículo nas salas de aula e demais tempos e espaços escolares com vistas a uma formação do sujeito inter/multicultural. Até que ponto este está realmente servindo de instrumento de poder a serviço de uma classe hegemônica e até que ponto realmente os professores estão sendo cúmplices conscientes nessa efetivação? Para Silva (1992),

[...] o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los (SILVA, 1992, p. 165),

Dessa forma, é importante termos a visão do currículo não apenas como sendo constituído de “*fazer coisas*”, mas também e principalmente de o vermos como “*fazendo coisas às pessoas*”, sendo visto em suas ações, como aquilo que fazemos e em seus efeitos, o que ele nos faz. Assim, o currículo está longe de ser um mero instrumento ingênuo e preocupado apenas com o que os alunos vão saber e construir sob o aspecto cognitivo, mas as ideologias são trabalhadas e repassadas constantemente através dele, que é corporificado pelas mãos do professor, que na maioria das vezes não consegue enxergá-lo desta maneira.

A estreita relação entre currículo e identidade, é vista através das narrativas constantes no currículo e no desenvolvimento destas em todo o espaço e tempo do cotidiano escolar, implícita ou explicitamente, e dessa forma vão corporificar as noções particulares sobre conhecimento, sobre as formas de como a sociedade se organiza e, também sobre os diferentes grupos sociais nela existentes.

É o currículo que nos vai dizer o que é legítimo e o que não é, quais as formas de conhecer que são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais as vozes que são autorizadas a serem ouvidas e quais as que não são (SILVA, 1992, p.167).

Essas autorizações imprimem ao currículo trabalhado em nossas escolas uma característica monocultural, concretizada através de discursos homogeneizadores, desenvolvendo um papel inverso ao que se espera de uma instituição escolar, principalmente nos tempos atuais, que denotam momentos de transição por qual toda a sociedade passa. A partir do momento em que o currículo em sua concretização na escola qualifica e desqualifica saberes, hierarquizando-os e positivando-os, é desenvolvido o processo de oposições binárias (HALL, 2003), onde um termo em oposição ao outro é sempre privilegiado em detrimento do valor negativo atribuído ao de oposição a ele, “assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (SILVA, 1992, p. 166).

O currículo, enquanto instrumento de

possibilitando, assim, uma interculturalidade a partir da legitimação de uma multiculturalidade (SOUZA, 2002).

A prática de promoção de discussões interculturais deve existir como projeto de escola e não, como diz Santomé (1995), a partir da redução desse tema à unidades didáticas isoladas, destinadas a um estudo superficial e sem reflexão da diversidade cultural. O autor denomina essa forma de tratamento dada aos estudos culturais pelo currículo de “*currículos turísticos*”, em que esses conteúdos são esporadicamente visitados. Classifica ainda o “*currículo turístico*” a partir de atitudes de: a) *trivialização*: onde trabalha-se a diversidade cultural sob os aspectos dos costumes, tradições, vestuário, habitação, sem travar uma discussão sobre o processo de construção histórica dos diferentes grupos culturais; b) *souvenir*: em que a presença quantitativa de material referencial sobre os grupos minoritários são em número ínfimo em relação aos materiais didático-pedagógicos que tratam sobre a cultura dominante; c) *desconectar*: compreendido como o deslocamento do trabalho com a diversidade cultural, constante nos livros, da realidade cotidiana, havendo períodos para estudá-la. Como o autor sugere, existe o “*dia de...*”, destinado a falar sobre a mulher, sobre o índio, sobre o idoso, sobre os negros e outros grupos igualmente desconsiderados pela escola.

Para Silva (1992, p.170), é necessário que exista a representação da diversidade cultural na escola, visto que “a representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos”, os significados têm que ser criados, porque eles não pré-existem, mas que estão contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma determinada forma, bastante particular. No Brasil, encontramos propostas e Parâmetros Curriculares Nacionais que tentam contemplar essas questões, mas preocupa-nos como elas estão sendo - *ou se estão sendo?* - desenvolvidas no interior das salas de aula, pois a apresentação de eixos transversais como Pluralidade Cultural, presentes nos PCN's, de forma alguma garantem a efetivação de um trabalho pedagógico pautado em uma visão que valorize a existência de uma multiculturalidade.

A partir dos estudos de McLaren (2000), verificamos que multiculturalismo é um termo polissêmico, que tanto pode contemplar posturas de reconhecimento da

diversidade cultural, a partir de uma visão do exotismo e do folclore, como também pode assumir posturas mais críticas de assimilação cultural e do desafio a estereótipos e a processos de construção de diferenças, sendo esta última visão pertencente a uma concepção do multiculturalismo crítico, que a partir de uma abordagem crítica, procura lutar pelo movimento e pela emancipação das culturas oprimidas por uma hegemonia cultural, buscando a legitimação de minorias culturais.

Partindo desta concepção do multiculturalismo crítico, devemos ter clara a compreensão das identidades como sendo constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo entre esses espaços os educacionais, o que de certa forma nos permite rejeitar as posturas que naturalizam essas identidades (WOODWARD, 2003), buscando não compreendê-las com algo sempre dado, pois sabemos que essas são historicamente construídas e reconstruídas e, principalmente dentro de um contexto pós-moderno onde as sociedades são marcadas pela diferença, produzindo assim uma variedade de diferentes sujeitos. Porém, nossa preocupação não é tão somente lidar com essa variedade de identidades e sujeitos, mas, antes de tudo, garantir dentro desse espaço escolar vez e voz para aqueles que, conforme Hall (2003), sob o aspecto das oposições binárias, sempre tendem a acumular a carga negativa dessas oposições, sendo silenciados em sua realidade sociocultural. Apesar de discursos sobre valorização de uma cultura global, vemos que as culturas locais são engolidas pela “cultura do sucesso” (SEMPRINI, 1999), ditadas pelas elites dominantes.

De acordo com Certeau (1994), em seus estudos sobre o cotidiano e seus fazeres, a política capitalista dominante através de seus mais variados artifícios, faz com que os sujeitos utilizem seus produtos (de ordem cultural, ideológica e mercadológica). A esses artifícios desenvolvidos pelo poder dominante, pelo poder proprietário, Certeau dá o nome de *estratégias*, pelas quais os sujeitos se enquadram nos modelos abstratos criados pela cultura e pelo poder dominante. Porém, esses mesmos sujeitos que obedecem a essas ordens estabelecidas, a esses modelos oficiais, criam formas de resistência que Certeau chama de *táticas*. As táticas não passariam, então, das ações de movimento de resistência ao modelo estratégico instituído. Trazendo essas noções de estratégia e táticas trabalhadas por Certeau (1994), para a discussão no campo da diversidade cultural, vemos que mesmo com a

negação de algumas culturas locais em detrimento do modelo cultural dominante já estabelecido, globalizado, criam-se formas de resistência que algumas vezes passam despercebidas ou são neutralizadas no interior das escolas, mas que, cada vez mais devem ser incentivadas no espaço escolar a partir de espaços abertos para problematização das diferenças culturais, buscando a construção de um olhar e de uma postura inter/multicultural entre os sujeitos que constituem esse espaço, com vistas à construção de uma sociedade mais justa socialmente.

Tentar compreender as práticas pedagógicas e a formação de professores a partir dessa perspectiva inter/multicultural, sugere a preparação de sujeitos que se percebam como híbridos (McLAREN, 2000), superando os absolutismos étnicos e culturais em discursos e práticas pedagógico-curriculares, contribuindo para uma educação inter/multicultural que supere as diversidades culturais apenas como modo de um “pseudorespeito”.

2 MÉTODO

2.1 Sobre o Tipo de Pesquisa

Este estudo se constituiu em uma pesquisa que utilizou a abordagem qualitativa e buscou compreender o tratamento dado à diversidade cultural em uma escola pública. A adoção do conceito de pesquisa qualitativa deu-se por esta enfatizar a questão dos significados e às intenções presentes nos atos e nas relações estabelecidas entre as pessoas, acreditando que “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Escolhemos, também, a pesquisa qualitativa por acreditarmos que esta pode nos oferecer uma descrição mais detalhada das situações, pessoas, interações e comportamentos que podem ser observáveis (WATSON *apud* GONZAGA, 1985). Ainda justificando a escolha dessa abordagem, essa permite ao investigador a utilização de uma diversidade metodológica e o cruzamento de dados coletados durante a pesquisa (GONZAGA, 2007).

Buscou-se apreender no cotidiano investigado o significado das relações existentes entre seus diferentes atores, envolvidos em suas aspirações, crenças, valores e atitudes, sempre com o cuidado de preservar a realidade na tentativa de compreendê-la em suas lógicas próprias, o que durante toda a investigação possibilitou o movimento de ir e vir, construir e reconstruir modos de observar o cotidiano na tentativa de uma maior compreensão deste. Nesse estudo, as diferenças foram compreendidas como fenômeno ou processo social determinado e transformado pelos sujeitos. Portanto, assumiu-se uma postura teórica de dissolução da fragmentação entre interioridade e exterioridade, visto que estudantes e professores são produtos e produtores dos conteúdos destas diferenças, pois a subjetividade de um estará sujeita,

nesta relação, à condição da subjetividade do outro, e de suas significações adquiridas na vivência com outras pessoas.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto dessa pesquisa foi uma escola da Rede municipal de ensino, localizada na periferia da cidade de Manaus, zona leste da cidade e pertence ao Distrito Educacional Leste.

A partir dos relatos de alguns moradores, parentes mais próximos dos fundadores da comunidade e da utilização dos relatórios de pesquisas feitas por professores da escola sobre a historiografia da comunidade, foram levantados alguns dados sobre a data de sua fundação e como se deu esse processo.

A comunidade em que a escola se insere surgiu na primeira década do século XX, sendo uma comunidade de ribeirinhos, vindos principalmente das Calhas dos rios Madeira, Purús e Juruá. Sua principal atividade econômica era a agricultura de subsistência e o corte de madeira. Durante décadas essas famílias residiram às margens do rio Amazonas, passando por inúmeras dificuldades decorrentes de fatores naturais, como as grandes enchentes e tempestades, motivos esses que os levaram a mudar-se para a terra firme, ficando a várzea apenas para o plantio de frutas, verduras e hortaliças. Essa mudança da várzea para a terra firme ocorreu no início da década de 70 com a construção coletiva de um centro social comunitário, coordenado por uma missionária religiosa. Esse centro social já existia na várzea, mas estava correndo sério risco de desabamento, o que de fato ocorreu com uma grande enchente no ano de 1972.

Desde essa época, os moradores construíram suas casas na orla do lago, em terra firme, dando início à comunidade. No entanto, nesta área o lago só se forma realmente quando o rio Amazonas atinge o seu maior volume de água, o que acontece durante os meses de abril a junho. Nos meses seguintes até março, esta área de aproximadamente 600 metros de distância do rio Amazonas, fica completamente seca, sendo utilizada para o plantio ou para a criação de gado.

Na maior parte do ano os moradores não convivem com o lago, de onde tiram sua subsistência e, por isso, procuram outros meios de garantir o seu sustento, que não

a pesca e o turismo local, inviabilizados pelo período de seca. Contudo, ressalta-se que a nascente do lago não é originária nesta área da orla do lago na comunidade, que constitui somente sua extensão, ou seja, como é popularmente chamado constitui-se em apenas um braço de lago. Sua nascente localiza-se em uma área muito distante dali, conhecida como Igarapé do Leão, próximo à Estrada AM-010.

Os moradores da orla do lago foram os primeiros habitantes desta comunidade, considerados seus fundadores, tendo de posse os documentos de suas terras com o Registro de Imóveis da Comarca de Manaus, registrado no 1º Ofício e abrangendo toda a área da Vila, expedida em abril de 1941, com o título anterior registrado no livro nº 3, sob o nº de ordem 265 (averbação 100). Devido a sua expansão, a comunidade, atualmente, se constitui em um bairro da cidade de Manaus, desde 1995, que é composta por uma *parte baixa*, onde moram os fundadores e /ou seus descendentes, originários das margens do rio Amazonas e uma *parte alta* formada por um assentamento, realizado pela Prefeitura Municipal de Manaus em 1999. Todos os seus moradores possuem a legalização de suas posses, inclusive através de documentos expedidos pelo Programa “Imóvel Legal”, do Governo anterior através da SUHAB, cujos documentos encontram-se na sede do referido órgão.

Há aproximadamente 1000 famílias de classe baixa, que tiram seu sustento da pesca feita no lago e em outras localidades na época de seca. A maioria dos moradores não possui o Ensino Fundamental completo e em sua maioria são pescadores, pedreiros, marceneiros, mecânicos e pequenos comerciantes. As mulheres são, em maior parte, donas de casa que não contribuem formalmente para o sustento financeiro da família. Uma das características dos moradores é a religiosidade, que se concretiza principalmente pelas manifestações de adoração ao seu padroeiro São Sebastião. A festa do Santo Padroeiro mobiliza, no mês de janeiro, toda a comunidade. Mesmo tendo uma predominância católica, existem algumas famílias evangélicas, em sua maioria as famílias que residem na parte *alta* da comunidade.

2.2.1 A escola

A escola investigada desenvolve suas atividades nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferecendo às famílias da comunidade desde o segmento de

Educação Infantil até o Ensino Médio. Contudo, o universo de pesquisa foram as turmas de Ensino Fundamental 1 que desenvolvem suas atividades através da organização de Ciclos de Formação Humana, que pode ser compreendido como:

[...] o desenvolvimento dos educandos, como se formam, aprendem e se socializam, ou seja, o processo de formação do ser humano passa por temporalidades diferentes: primeira infância, infância, adolescência, juventude, vida adulta. A idéia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana (ARROYO *apud* PROEF, 2005, p. 3).

Dentro deste segmento foram investigadas oito (08) turmas, conforme mostra o quadro abaixo:

QUADRO 1 - Turmas investigadas

SÉRIES POR CICLO	Nº DE ALUNOS	TURNO
1º ano do 1º Ciclo	23	Matutino
2º ano do 1º Ciclo	24	Matutino
2º ano do 1º Ciclo	40	Matutino
3º ano do 1º Ciclo	41	Matutino
1º ano do 2º Ciclo	46	Matutino
Classe de Aceleração	23	Matutino
2º ano do 2º Ciclo	42	Vespertino
Classe de Aceleração	24	Vespertino
TOTAL DE ALUNOS	293 alunos	

Fonte: Secretaria da Escola

2.2.2 O contato com a escola

O contato com a escola foi feito através de uma carta encaminhada à direção da escola, na qual se descrevia a natureza da investigação a ser realizada. A pesquisadora se reuniu com a Direção para fornecer maiores explicações sobre o trabalho, os objetivos da pesquisa e a metodologia que seria utilizada durante a investigação. A autorização foi concedida pela diretora a partir da assinatura de documento que comprova este fato (ANEXO 1). Em seguida o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (ANEXO 2) e iniciou-se a coleta de dados. A partir desse momento buscou-se adentrar o campo de pesquisa buscando compreender o cotidiano escolar a partir de uma metodologia específica para a coleta de dados.

2.3 A COLETA DE DADOS

2.3.1 Análise documental

A análise documental teve como objetivo verificar no Projeto-Político Pedagógico (PPP) da escola e na Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação (PROEF) as concepções de ensino-aprendizagem assumidas como norteadoras da prática desenvolvida em sala de aula pelos professores e a articulação entre esses documentos e a organização dos procedimentos pedagógicos da prática cotidiana constantes nos planos de aula. Foram analisados 32 planos de aula, atentando para sua estrutura, atividades e conteúdos abordados e a relação entre eles. A partir da análise desses três documentos elaborou-se uma compreensão sobre os pressupostos teóricos que embasavam os fazeres educativos.

2.3.2 Observação das práticas docentes

Buscando compreender como os professores trabalham a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas e se estas práticas mantêm relação com o conteúdo constante no Projeto Político-Pedagógico, na PROEF e no discurso dos professores, foram realizadas observações em sala de aula, buscando compreender, também, as relações ali constituídas. Durante as observações procurou-se fazer uma leitura da prática pedagógica, considerando que esta deve “recontextualizar as mensagens escolares” (SOUZA, 2002, p. 98) a partir da valorização do conhecimento e dos processos de comunicação entre as culturas presentes no espaço escolar em suas particularidades com os conhecimentos científicos e técnicos que o educador deve proporcionar aos seus alunos, buscando dessa forma, um processo de formação humana para um contexto multicultural (LEITE *apud* SOUZA, 2002).

Nesse contexto foram observadas a disposição das carteiras, a maneira dos professores se relacionarem com os estudantes e com o conteúdo, a rotina da sala de aula, a linguagem usada pelo professor e o sentido com que este é compreendido pelos estudantes. Esses indicadores para as observações foram descritos em uma ficha de

observação (ANEXO 3) que durante as observações norteou o trabalho facilitando a direção do nosso olhar.

Os participantes das observações foram os professores das turmas e seus alunos. As observações se deram em sala de aula, de forma sistemática, a partir de um cronograma (Quadro 2) elaborado pela pesquisadora em conjunto com a escola, o que facilitou o desenvolvimento das observações, conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 2 – Observações da rotina escolar

	TURMAS	DATA	ATIVIDADE OBSERVADA	PARTICIPANTES	TURNO	TEMPO
1º CICLO	1º ano	06/11 14/11 27/11	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Matutino Matutino Matutino	1h30min 4h 2h
	2º ano	06/11 27/11	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Matutino Matutino	1h30min 1h30min
	2º ano	09/11 28/11	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Matutino Matutino	1h30m 4h
	3º ano	07/11 01/12	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Matutino Matutino	2h 4h
2º CICLO	1º ano	09/11 16/11 20/11	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Matutino Matutino Matutino	3h30min 1h30 2h
	2º ano	14/11 16/11 28/11	Rotina de sala de aula	Professor e aluno	Vespertino Vespertino Vespertino	2h 2h 2h
PPA – Programa de Aceleração da Aprendizagem	Alfabetização	07/11 27/11 04/12	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Vespertino Vespertino Vespertino	3h20min 2h 2h
	2ª e 3ª séries	09/11 27/11 02/12	Rotina de sala de aula	Professora e alunos	Matutino Matutino Matutino	2h15min 1h30 1h30
		04/12	Visita à casa de Alunos	Professora e alunos	Matutino	2h
		07/12	Feira Científica e Cultural	Professores, alunos, diretora, funcionários pais, comunidade em geral	Vespertino	3h

Durante as observações foram realizados os registros cursivos. No intuito de preservar o anonimato dos participantes da investigação cada professor foi identificado pela letra P acrescida de um número (P1, P2,...) e os alunos a partir do uso da inicial de seus nomes.

2.3.3 GRUPO FOCAL (GF)

Segundo Minayo (1993) a utilização de grupos focais, também denominados grupos de discussão, têm por objetivo reunir “as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados”(p.129). O grupo focal é um procedimento que se aproxima bastante da entrevista coletiva, que além de informações verbais possibilita ao investigador observar as reações dos sujeitos frente às questões e aos conflitos cognitivos que são causados a partir das diferentes opiniões surgidas ao longo da técnica (GUIMARÃES, 2007).

O procedimento de grupo focal tem função complementar à observação participante e às entrevistas individuais. Dessa maneira, a escolha por esta técnica deu-se como meio de relacionar os dados coletados durante as observações das práticas desenvolvidas cotidianamente pelos professores com a compreensão que esses tinham acerca do que é diversidade cultural.

Assim, vemos que a técnica de grupos focais “[...] devidamente associados aos objetos e aos objetivos da pesquisa é bem preparados e conduzidos – são meios muito interessantes para a pesquisa também na educação” (GUIMARÃES, 2007, p. 160).

2.3.3.1 Instrumentos

Para a realização do grupo focal foi utilizado um roteiro-guia (Anexo 4) que buscou contemplar os seguintes pontos: a) o papel da educação formal; b) o valor da cultura na formação dos sujeitos; c) o que é educar dentro de uma perspectiva da diversidade cultural.

2.3.3.2 Participantes

A formação do grupo focal foi de 4 (quatro) participantes, pois dos 7 (sete) professores investigados 3 (três) não quiseram participar da técnica, alegando compromisso naquele horário ou indisposição momentânea. Dessa maneira, o grupo focal foi formado por quatro professores, entre eles estava presente a pedagoga da escola.

2.3.3.3 Procedimentos

A realização do grupo focal deu-se mediante convite feito pela pesquisadora aos participantes da investigação. Esse encontro ocorreu na própria escola, em um dia de planejamento, para que as aulas não fossem prejudicadas, e os envolvidos foram esclarecidos pela pesquisadora acerca dos objetivos da atividade. Posteriormente a essa etapa, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 5). A condução dos trabalhos do grupo focal foi realizada pela pesquisadora e teve duração de 1h20min. O registro cursivo foi feito após a gravação em áudio das atividades que ali foram promovidas.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados embasou-se na proposta interpretativa, onde “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida” (GOMES *apud* MINAYO, 1993, p. 77). A operacionalização da análise dos dados foi feita a partir : a) da transcrição da gravação do conteúdo do grupo focal e o ordenamento dos dados coletados nas observações das práticas pedagógicas e dos dados presentes nos documentos da escola; b) da leitura do material coletado, os dados foram classificados de acordo com a sua relevância e pertinência com a temática central da investigação, buscando-se realizar o recorte nos discursos que possuíam categorias e dados expressivos para a discussão, ou seja, tudo o que se referisse à questão da compreensão sobre o papel da educação e sobre diversidade cultural; c) do estabelecimento de relações entre os dados investigados e os referenciais teóricos, buscando a interpretação e a compreensão do conjunto de categorias que pudessem ser localizadas nas falas e nos modos como foram percebidos o tratamento dado à diversidade cultural pelos sujeitos da investigação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em três seções. A primeira seção apresenta os dados construídos a partir da análise documental. Na segunda seção são apresentados os dados coletados durante as observações na escola e durante o GF (Grupo Focal). E por último apresenta-se a discussão dos resultados.

3.1 Análise Documental: a ruptura entre o discurso oficial e o fazer pedagógico

Os documentos analisados foram o **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, a **Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana (PROEF)** e os **Planos de Aula (PA)** dos professores.

3.1.1 Projeto Político Pedagógico – PPP

Ao analisar o PPP foi necessário compreender o que esse documento significa para as Instituições escolares. Segundo Vasconcellos (2004), o PPP norteia as práticas pedagógicas dos professores a partir de uma proposta conjunta da escola, com base em uma leitura da realidade. No PPP são apresentadas “a filosofia educacional, as concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina [...]” (p. 15).

É a partir do PPP que se inicia a construção da identidade da escola (VASCONCELLOS *apud* GHEDIN, 2006), sendo este um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Entre tantas finalidades o PPP deve ser um referencial para a caminhada dos sujeitos que interagem no cotidiano escolar, superando a fragmentação de práticas e contribuindo para a concretização das finalidades e objetivos estabelecidos pelo grupo. Assim, a filosofia educacional que dá suporte às ações pedagógicas deve ser explicitada no PPP.

O PPP analisado possui 12 páginas, apesar de em seu sumário ser apresentado com um total de 25 páginas. O documento está dividido em 23 seções, entre elas: **identificação; histórico da escola; diagnóstico; justificativa; fundamentação filosófica; objetivos** (geral e específicos); **metas; ações; dependências escolares; educação infantil** (matrícula inicial, aproveitamento dos alunos no ano de 1998); **ensino fundamental** (matrícula inicial, aproveitamento dos alunos no ano de 1998); **disciplinas críticas no ensino fundamental; índice de reprovação em Português e Matemática** (em relação às três primeiras séries do ensino fundamental – nessa época o ensino ainda não era organizado em Ciclos); **índice de reprovação em Português 6ª série; índice de reprovação em Inglês** (desmembrado em 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) ; **ensino fundamental – distorção série/ idade; EJA – aproveitamento em 1998; recursos humanos e bibliografia.**

Estudos desenvolvidos por Vasconcellos (2004; 2006) e Gandin (1999), apontam que o PPP deve ser um suporte para a ação transformadora da instituição que o planeja, devendo ser construído de forma participativa. A estrutura básica do PPP em uma linha do planejamento participativo (VASCONCELLOS, 2004) é o *Marco Referencial* (o que se deseja); *Diagnóstico* (a que distância nós estamos) e a *Programação* (o que fazer para diminuir a distância entre onde estamos e o que queremos).

Saber onde queremos chegar é o início para a elaboração do PPP, por isso a necessidade de uma fundamentação teórica clara e consistente que indique realmente o que a escola quer para suas práticas pedagógicas no exercício de transformação da realidade pela ação educativa. No caso do PPP analisado, o Marco Referencial indicado no documento como fundamentação filosófica, propõe o conhecimento como construído na interação entre sujeito e objeto e resultante de estágios progressivos de desenvolvimento e *“auto-organização”* (PPP, p. 03) de conhecimento, apontando para uma perspectiva construtivista de conhecimento.

O documento compreende o homem como ser sócio-histórico que apreende a realidade a partir de processos dinâmicos de interação com seus pares na construção de seu conhecimento, compreendendo dessa forma uma perspectiva sóciointeracionista de conhecimento. Ao longo do PPP são citados diversos teóricos,

dentre eles Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky, Luria, Leontiev, pretendendo-se dar suporte às perspectivas que buscam fundamentar o PPP. No entanto, não há nenhuma explicitação de como esses autores são compreendidos ou utilizados pelo grupo.

A justificativa para a elaboração de PPP se remete aos altos índices de reprovação e abandono escolar: “o alto índice de abandono e o alto índice de reprovação é o principal motivo para elaborarmos o Projeto Político Pedagógico, pois acreditamos que a reprovação de um aluno é algo muito sério, que tem repercussões negativas que ultrapassam a vida escolar” (PPP, p. 06).

Os objetivos do documento não deixam claro que sujeito se quer construir, voltando-se para uma operacionalização da elevação do desempenho do aluno. Os objetivos do PPP são: “a) **Geral:** *i- elevar o desempenho acadêmico dos alunos e fortalecer a participação dos pais na escola;* b) **Específicos:** *i- concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas; ii- dar aulas de reforço aos alunos que não estiverem acompanhando as atividades escolares; iii- estimular a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem”* (PPP, p. 07).

Esses objetivos são direcionados aos alunos e pais, estes como co-participantes do processo de aprendizagem de seus filhos. Demonstram uma concepção empirista de aprendizagem a partir de colocações como as “*dar aulas de reforço*”. Estas, na maioria das vezes, são organizadas a partir da repetição de conteúdos já “dados” em que o aluno está “fraco”. O reforço se resume à repetição do conteúdo, da mesma forma que se fez inicialmente e a partir de exercícios de memorização dentro de uma perspectiva empirista.

Essa prática nada contribui para a reflexão de alunos sobre seu processo de aprendizagem e para a reflexão dos professores sobre sua metodologia de ensino, sendo este momento usado como mais um artifício para demonstrar que a escola promove ações no combate à reprovação, como se esse processo se resumisse apenas ao fato do aluno não aprender o conteúdo e que aulas de reforço fossem dar conta de mudar essa realidade, ou seja, não enxergando que o fato da reprovação é apenas um viés de toda uma realidade apresentada pela escola que necessita de um processo de reflexão para ação muito mais abrangente. As ações instituídas no PPP para o alcance desses objetivos se resumem a: “*Avaliar bimestralmente as dificuldades*

específicas dos alunos das 1ª séries A, B e c do turno matutino em Português” (PPP, p. 09), ficando um (a) professor (a) por turma, responsável por esta avaliação. Dessa mesma forma são descritas as demais ações para todas as séries e níveis atendidos pela escola que apresentam altos índices de reprovação e abandono, que segundo o diagnóstico realizado na época (1998) situam-se entre 41,7% nas séries iniciais e 76,7% na EJA.

O PPP propõe como metas: reduzir índices de reprovação a partir de duas aulas de reforço por mês (tendo um professor específico para esta atividade) e fazer pelo menos uma reunião bimestral informativa e de sensibilização com os pais. Dessa maneira, o que o documento demonstra como ação para o alcance dos objetivos traçados é apenas avaliar as dificuldades, não ficando explícitas as ações educativas para a superação dessa realidade nem em que estão fundamentadas.

O que era para ser um PPP, segundo as teorias e estudos realizados a respeito, se resume a algumas ações práticas que se pretende para o alcance de metas estabelecidas a curto prazo (na seção das metas estas ações devem surtir resultados em prazos de seis (06) meses), perdendo-se de vista o PPP como instrumento teórico-metodológico norteador de práticas que visam transformar a realidade. O documento apresenta-se mais como um plano de ações a serem tomadas pela escola para enfrentar o alto índice de reprovação e evasão escolar identificados nos anos de 1998 e 1999. Apesar disso, desde então não foram realizadas avaliações nem alterações no documento.

Ao perguntar para alguns professores em que se baseiam para elaborar seus planos de aula, esses responderam que na ausência de um PPP utilizam o PPOEF, elaborado e distribuído pela SEMED e tido pela escola não como uma proposta de organização das práticas, mas como o único documento norteador de suas ações educativas. Esta proposta foi pouco discutida pelo grupo escolar e alguns professores ainda não a conhecem em sua essência, apesar dessa estar disponibilizada para os estes na secretaria da escola.

3.1.2 Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana (PROEF)

Ao analisar a PROEF conclui-se que esta é pautada em uma visão de sujeito social e historicamente construído e tem a proposta de trabalho organizada por Ciclos de Formação Humana, trabalhada a partir das idéias de Miguel Arroyo. Esse tipo de organização visa, segundo o próprio documento:

[...] garantir o processo de aprendizagem que leve em consideração as idades de formação, os interesses e características próprias de cada fase de desenvolvimento humano, que aos 6,7 e 8 anos é caracterizado pela infância, 9 e 10 anos caracterizado pela pré-adolescência, garantindo a continuidade dos estudos com sucesso (PROEF, 2005, p. 03).

As idéias bem claras acerca da teoria sociointeracionista e das inteligências múltiplas fundamentam a proposta da SEMED, a partir da concepção de desenvolvimento mediado, constante em seu conteúdo. Visando ao desenvolvimento do aluno em suas diversas dimensões o documento afirma ainda, a necessidade da interação do aluno com a realidade, de forma crítica e atuante, sendo necessário para isso o avanço em dimensões de práticas pedagógicas que permitam a expressão do sujeito no desenvolvimento de suas capacidades e também na priorização de conteúdos e disciplinas que estejam relacionados aos problemas contemporâneos. Deve-se dessa forma, possibilitar aos alunos pensar sobre as realidades existentes no desenvolvimento de seu senso crítico, a partir da apropriação e construção de um conhecimento válido e significativo, buscando transpor a lógica da mera assimilação conteudista.

Em seus princípios norteadores o documento deixa claro a autonomia que as escolas dispõem para a construção de seus projetos pedagógicos, respeitando as políticas nacionais de educação e que, entre outras questões a serem abordadas, está a que suscita diretamente o foco dessa pesquisa, quando afirma que a *“valorização do ser humano como sujeito cultural requer que todas as instituições, especialmente a escola, trabalhem preservando e/ ou recriando os valores éticos e culturais de sua comunidade”*, abrindo espaço para escola incorporar à sua prática as manifestações culturais da comunidade, onde estas possam ser garantidas e vistas em

desenvolvimento como conteúdos nas salas de aula, garantindo ao aluno a valorização de seu capital cultural como forma diferente de conhecimento e saber.

A (re)construção do trabalho pedagógico considerando a diversidade social e cultural dos alunos requer, sobretudo, uma metodologia facilitadora da integração dos conhecimentos sistematizados das diversas áreas do ensino e outros conhecimentos que os alunos vão construindo com suas múltiplas experiências de vida. (PROEF, 2004, p. 09)

O respeito às diferenças de ritmos e de níveis de desenvolvimento das crianças também está presente no PROEF. Defende-se no PROEF o respeito à diversidade em seu sentido amplo e irrestrito, prevendo a organização, pelo professor, de práticas e vivências que colaborem no desenvolvimento desses alunos e na concretização de sua aprendizagem dentro de suas próprias possibilidades.

A proposta curricular prevista para o 1º e 2º Ciclo, com seus objetivos, orientações didáticas e formas e critérios de avaliação, assim como as características básicas da criança em seu ciclo de formação estão esmiuçadas neste documento, merecendo ser discutida e readaptada pela escola mediante sua realidade. Entre os objetivos específicos da Proposta de um ensino em Ciclos, salienta: *“construir o currículo escolar a partir da realidade do aluno, integrando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades que favoreçam a construção de uma consciência histórico-crítica”*, permite ao aluno compreender-se como ser histórico a partir das vivências proporcionadas também pela escola.

Na seção seguinte busca-se verificar como a Proposta do ensino em Ciclos está contemplada nos Planos de Aula dos professores e como estes planos são elaborados pela equipe docente da escola.

3.1.3 Planos de Aula – PA

Os planos analisados se referiam ao período de 26/09 a 21/12/06. A análise consistiu em verificar: i) a relação teórico-prática entre os **PA**, o **PPP** e o **PROEF**; ii) como a diversidade cultural é tratada nos **PA**. Foram analisados 32 planos, sendo quatro planos de cada professor. Os temas geralmente são definidos em função de algumas datas comemorativas importantes, com pode ser visto no quadro abaixo.

QUADRO3 – Temas e objetivos dos planos de aula – set/dez

Período	Tema	Objetivo Geral
26/09 a 17/10/06	A criança	Perceber a criança como parte integrante de uma sociedade com direitos e deveres sociais.
19/10 a 10/11/06	Ciência e Cultura como produção coletiva de conhecimento	Despertar no aluno interesse científico e cultural com agente multiplicador no seu meio social.
14/11 a 05/12/06	Ciência e Cultura como produção coletiva de conhecimento	Despertar no aluno interesse científico e cultural com agente multiplicador no seu meio social.
11/12 a 21/12/06	Natal	Reconhecer o verdadeiro sentido do Natal.

Fonte: Secretaria da escola

Os planos são elaborados em reuniões mensais de acordo com o calendário escolar. Nesse dia os alunos são dispensados para que os professores se dediquem ao planejamento. O grupo estabelece o tema central de cada mês. Esse tema irá gerar o objetivo geral das ações a serem desenvolvidas naquele mês. Os temas estabelecidos para cada período são trabalhados por todas as turmas de 1º e 2º Ciclos e cada professor passa a elaborar seu plano individualmente.

Verificou-se que há pouca ou nenhuma relação entre o objetivo geral (comum a todas as turmas) e os objetivos traçados individualmente, ou seja, o objetivo geral não serve, de fato, como norteador para a definição dos objetivos específicos dos planos de cada professor. Da mesma forma, os conteúdos estabelecidos pelo professor se mostram desarticulados do objetivo geral. Em muitos planos não se vê nenhuma menção ao que foi traçado para o objetivo geral, tornando este documento sem sentido para o trabalho pedagógico.

Pode-se exemplificar tal fato a partir de uma plano de aula do período de 26/09 a 17/10/06 em que o objetivo geral era *“Perceber a criança como parte integrante de uma sociedade com direitos e deveres sociais”*, do 2º ano do 1º Ciclo. Durante esse período os conteúdos escolhidos para serem desenvolvidos pela professora foram: órgãos dos sentidos, numerais de 1 a 50, sistema monetário brasileiro e datas comemorativas (dia

da criança e dia nacional do trânsito). No plano não havia nenhuma referência a discussões que seriam promovidas acerca do objetivo geral. A única ligação prevista era por meio da data comemorativa.

Com relação aos procedimentos metodológicos, estes são especificados em uma coluna onde o professor tem apenas que marcar um (x) no procedimento que irá utilizar, entre eles estão: aula expositiva, interpretação de texto, produção de texto, atividade escrita no caderno, aula desenvolvida em grupo. Há também espaço para optar por outros procedimentos, mas este é raramente utilizado, o que denota uma certa homogeneidade nos procedimentos desenvolvidos pelos professores, tornando as aulas monótonas e cansativas. Também não é feita, nos planos, nenhuma menção às atividades que buscam contemplar as diferentes formas de aprender, dificultando a construção de conhecimento pelos alunos que possuem outro ritmo de aprendizagem.

QUADRO 4 – Frequência de utilização dos procedimentos metodológicos

Procedimentos Metodológicos	Frequência Com Que Aparecem Nos Planos
Interpretação de texto	32 vezes
Leitura de texto	31 vezes
Exercício escrito	30 vezes
Exercício oral	30 vezes
Aula expositiva	27 vezes
Atividade de verificação de aprendizagem	27 vezes
Atividade escrita no caderno	26 vezes
Atividade desenvolvida em grupo	24 vezes
Atividade escrita no livro	21 vezes
Exposição	18 vezes
Aula demonstrativa e uso de figuras	18 vezes
Produção de texto	16 vezes
Outros (confeção de lembranças, atividade extraclasse [jogos e brincadeiras no pátio], ditado, uso do laboratório de informática, lista de palavras, bingo de palavras, caça-palavras e confeção de enfeites natalinos)	08 vezes
Apresentação de seminário	01 vez
Pesquisa de campo	01 vez

O quadro acima mostra com que frequência os procedimentos são utilizados durante as aulas no conjunto dos 32 planos analisados entre os meses de setembro e dezembro de 2006.

Esses dados demonstram que os procedimentos mais utilizados são as aulas expositivas, os exercícios escritos e a interpretação de textos. Nos planos não se faz

referência ao tipo de procedimento que será usado para cada conteúdo. Esses procedimentos são indicados de maneira geral, permitindo pouca compreensão do que está planejado para cada aula.

Nenhuma alusão foi feita à pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo apareceu apenas uma vez em 32 planos. Nem mesmo no período destinado à elaboração da Feira Científica e Cultural foram programadas pesquisas de campo e bibliográficas pelos professores, assim como a apresentação de Seminários, que são atividades que requerem um envolvimento maior do aluno junto com seu professor. As atividades propostas nos PA priorizam o fazer passivo dos exercícios escritos em livros e cadernos. Os procedimentos de produção textual também foram pouco apontados nos planos, dando-se prioridade às interpretações textuais.

Os planos de aula não são objetos de análise, discussão ou acompanhamento por parte do pedagogo. O trabalho previsto para três semanas é condensado em apenas uma folha de papel com o modelo apresentado no ANEXO 6. As disciplinas mais trabalhadas são Língua Portuguesa e Matemática, esta última com menos frequência que a primeira.

Em nenhum dos planos analisados observou-se alguma menção ao desenvolvimento de conteúdos, atividades ou procedimentos relacionados aos conhecimentos do aluno e seu universo cultural. O foco sempre eram os conteúdos disciplinares. Pouca relação também foi encontrada entre a perspectiva teórica constante no **PPP** da escola e no **PROEF**, pois a análise dos planos a partir de seus diversos aspectos permitiu a compreensão de elaboração de aulas dentro de uma perspectiva tradicional de ensino e aprendizagem e desvinculada da realidade em que a escola se encontra.

Com relação ao tipo de avaliação planejada também são marcadas as alternativas constantes na folha e raramente se avalia o processo de aprendizagem do aluno a partir de instrumentos diferentes dos que ali estão listados, diminuindo as chances dos alunos de serem avaliados em suas diversas dimensões e em suas diferentes formas de aprender, já que há uma mesma forma de sempre avaliar. Os instrumentos avaliativos que mais apareceram nos planos foram: teste oral, correção de caderno e frequência às aulas. Os critérios utilizados para cada instrumento citado no

plano não são especificados pelos professores não permitindo a análise deste aspecto. Contudo verificou-se que não há -diversificação dos instrumentos avaliativos usados pelos professores.

Um dos professores nunca indica o instrumento avaliativo usado, permanecendo esta coluna de seu plano sempre em branco. Em nenhum dos plano analisados pôde ser visto outro tipo de instrumento senão os já existentes na folha modelo (ANEXO 6).

QUADRO 5 – Frequência de utilização de instrumentos avaliativos

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	FREQÜÊNCIA
Correção de cadernos	31 vezes
Frequência às aulas	31 vezes
Participação nas atividades	30 vezes
Avaliação oral	21 vezes
Avaliação escrita	18 vezes
Teste oral	12 vezes
Teste escrito	9 vezes

A partir da análise documental verificou-se a incompletude do **PPP** existente na escola. Ao utilizar o termo incompletude busca-se mostrar o quanto o documento apresenta-se defasado em suas finalidades e o quanto não oferece aos sujeitos escolares, e não-escolares, uma compreensão do que realmente se quer com a educação oferecida pela escola.

O PPP da escola não está de acordo com a PROEF, pois este documento foi elaborado em 2004 com a proposta por Ciclos de Formação e desde 1999 o PPP não é revisto, havendo uma desarticulação entre esses documentos. Dessa forma o PPP presente na escola é um instrumento obsoleto, que em nada contribui no processo educativo dos alunos.

Há também uma grande desarticulação entre a PROEF e os planos de aula. A PROEF é clara em sua concepção por Ciclos de Desenvolvimento quando aborda que esta concepção permite ao professor *“desenvolver um trabalho mais individualizado e aprofundado, possibilitando-o conhecer cada educando que está em sala de aula, com um currículo que atenda às expectativas e necessidades de uma crianças de 6,7,e 8 anos e com uma avaliação que utiliza conceitos e relatório descritivo da aprendizagem”, e com relação ao desempenho do professor e pressupõe que esse seja um mediador*

entre o aluno e o conhecimento planejando “situações de aprendizagem que favorecerão a interação: sujeito-sujeito e sujeito objeto de conhecimento”.

A organização das práticas pedagógicas através dos planos de aula não permitiu visualizar a existência de tais vivências, pois a estrutura dos planejamentos se dava em uma perspectiva tradicional do conhecimento, excluindo o aluno do processo de construção e colocando-o como sujeito passivo de ações muitas vezes sem significado para o mesmo.

A abordagem de temas relacionados à problematização da diversidade cultural existente na escola também não foi considerada nos planos de aula. A impressão de realização de planos com objetivos meramente burocráticos foi uma constante na análise realizada.

Um outro fator que merece ser abordado é a falta de acompanhamento da elaboração e avaliação dos planos de aula por um pedagogo. A escola possui uma pedagoga, mas esta não desempenha seu papel, pois assume a sala de aula de 1º Ciclo nos dois turnos. Dessa forma, cada professor elabora seus planos sem uma orientação pedagógica necessária e sem um acompanhamento que possa avaliar este documento e a efetivação das práticas em sala de aula, promovendo dessa forma uma reestruturação do trabalho desempenhado a partir da discussão das ações pedagógicas entre professor e pedagogo.

A falta do pedagogo dificulta o direcionamento das aulas e a interação entre os professores, pois há dificuldade da abertura de espaços de reflexão crítica sobre o cotidiano da escola. Esse encontro se dá somente nos dias de planejamento, que segundo relato de professores acaba muitas vezes sendo um tempo utilizado para a elaboração individual de seus planos. Vasconcellos (2004) comenta que o *“isolamento favorece o desajuste do professor face às mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade”* (p. 120).

A dimensão coletiva do trabalho do professor deve estar presente no dia-a-dia da escola, pois somente o encontro com vistas à reflexão de ações que geram novas ações, possibilitam a prática transformadora por meio do processo social e coletivo.

Com relação ao planejamento a “pedagoga” da escola relatou que [...] *às vezes não está no planejamento, mas nós fazemos reunião relâmpago pelos corredores ou na*

hora do intervalo aqui na sala, ou lá no refeitório pra se trabalhar isso aí”(P3). A possibilidade de práticas diferenciadas perpassa pela discussão em grupo e pela orientação desse grupo por profissional competente. A falta de espaço para discussão docente, a fragmentação e isolamento do trabalho do professor enfraquecem o processo coletivo e influencia de forma negativa na formação do aluno, “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas” (ARROYO, 1982, p. 106).

Na próxima seção será feita a apresentação das observações realizadas na escola, buscando compreender a relação existente entre os aspectos planejados pelos professores, a partir da documentação norteadora desses planejamentos, e como esses são efetivados cotidianamente.

3.2 Observação

A partir da observação da rotina escolar, principalmente do desenvolvimento do fazer pedagógico em sala de aula, podemos ter uma compreensão a respeito de como as ações educativas expressam as concepções de ser humano, de mundo de educação e de conhecimento a ser desenvolvido pela escola.

Nesta seção buscou-se a seleção de vivências cotidianas em que pudéssemos compreender: i) como a diversidade cultural existente na escola é tratada nas práticas pedagógicas dos professores a partir de suas concepções; ii) a relação existente entre o que é proposto nos planos de aula e vivenciado na prática.

A rotina da escola é marcada pela entrada da manhã que se dá às 7h. Ao sinal da campainha todos os alunos seguem para as salas de aula junto com seus professores. Não há nenhuma acolhida para os alunos. Algumas mães se aglomeram no portão da entrada desde cedo com seus filhos. Esse é também um momento em que elas interagem entre si e têm contato com aqueles professores que chegam mais cedo. De forma geral, todos os professores já estão na escola na hora em que a campainha toca. Esses professores que atuam nas séries iniciais são moradores da Vila e não enfrentam problema com transporte. No turno matutino, geralmente, a diretora da escola não comparece à escola, dando seu expediente, na maioria das vezes, no turno vespertino.

Há um grande número de alunos que chega atrasado. Geralmente são alunos que não moram na vila e muitas vezes precisam de ônibus ou canoa para chegar à escola. São os alunos que moram do outro lado do lago, na estrada e até mesmo em outros bairros distantes dali como São José e Jorge Teixeira. Em uma das ocasiões que estava observando uma sala de aula (Aceleração-Alfabetização), o aluno **G1** chegou bem atrasado, pois havia quebrado a rabeta ¹ que lhe servia de transporte, e teve que dar toda a volta no lago a pé, o que lhe tomou pelo menos uma hora de caminhada. Observou-se, principalmente no turno vespertino, que alguns alunos chegam tarde porque antes de irem à escola passam na *Lan House* do bairro. Estes já são conhecidos pelas professoras que quando sentem a falta deles logo questionam: “*Ei gente, cadê o D.? Tá lá no vídeo-game da Fátima!*”, respondem os colegas.

No turno da tarde a classe de aceleração tem suas atividades iniciadas às 12h e as demais turmas das séries iniciais às 13h, mas o ritual de entrada é parecido com o da manhã, diferindo apenas pela grande quantidade de alunos que chega com uma antecedência bem maior e aproveita esse tempo para correr no pátio ou conversar com os colegas. Como não há acolhida para os alunos, quando estes vêem os professores saindo da sala dos professores em direção às salas de aula, os seguem, fazendo os últimos barulhos e algazarras antes da hora do recreio.

Quando os alunos chegam à sala de aula, uma rotina semelhante é executada em todas elas. Realiza-se a chamada, recolhem-se as tarefas, a professora chama a atenção daqueles que não fizeram a tarefa, geralmente muitos alunos deixam de fazê-las, alegando que não sabiam como realizá-las e, em seguida, dá-se início às aulas. A arrumação das classes também é semelhante em todas elas. São organizadas fileiras em sentido vertical ou posicionadas com as costas nas paredes formando um U com o restante das carteiras organizadas em fila no centro do U. De acordo com Danyluk (1998), ao analisar a sala de aula pode-se compreender de que forma o professor se situa como agente de controle social a partir do poder que exerce sobre os alunos.

A aula geralmente se inicia com tarefas copiadas da lousa, que são em sua maioria textos de Língua Portuguesa sem nenhuma ligação com a vida e o interesse dos alunos, seguidos de interpretação textual. As clássicas perguntas não oferecem

¹ rabeta – motor de popa utilizado em pequenas embarcações

nenhuma oportunidade de interpretação aos alunos, visto que devem ser classificadas como questões de localização, pois não primam pelo desenvolvimento do raciocínio do aluno e sim por localizar sua resposta no texto copiado.

Parece haver uma fixação de todos os professores observados por essa disciplina, dando uma importância à mesma em detrimento das demais. Contudo, a maneira de desenvolvê-la em sala de aula é questionável, o que muitas vezes torna a aula monótona e entediante, pois não há uma relação entre o vivenciado pelos alunos, entre as expectativas deles e o que é trabalhado. A existência de conteúdos pré-estabelecidos sem a consideração do que os alunos necessitam, acaba por transformar as aulas em momentos pouco produtivos e sem significado.

Gandin (1999) ressalta que a questão dos conteúdos pré-estabelecidos e sem ligação com a realidade dos alunos é o primeiro grande desastre para a prática pedagógica. O autor coloca como se houvesse uma compulsão de toda sociedade, como se os conteúdos fossem trabalhados tal e qual foram aprendidos por professores e alguns pais. Cita a necessidade de trabalhar com uma “escola viva” (1999, p. 137), onde os conteúdos são estabelecidos a cada momento e de acordo com o projeto de sociedade de seu tempo, relacionada às necessidades de cada momento. Não significa descartar todo o conhecimento construído pela humanidade até o momento, mas ressignificar conteúdos e aprendizagens com uma finalidade maior do que passar nas provas e vestibulares.

Gandin (1999) afirma que há um grande déficit na escola de pessoal preparado para desenvolver o fazer educacional como um “*processo de crescimento*” (p. 138) e que esse fato perpassa por uma inconsistência teórica dos docentes que se reflete nas práticas de planejamento e, conseqüentemente, em sua efetivação.

A tarefa passada pela manhã, por volta das 7h30 fica na lousa, na folha ou no livro tendo sua realização até a hora do recreio, que tem início às 9h30, duas horas depois. À tarde essa situação se repete no intervalo de tempo entre as 13h e 15h 30. Isso foi constatado em todas as oito salas observadas.

Há pouca interação entre professores e alunos e entre alunos e alunos, pois o que pôde ser visto foram poucas atividades realizadas em grupo, apesar de no planejamento estar previsto tal procedimento, havendo uma desarticulação entre

planejado e praticado. Os professores muitas vezes agiam mecanicamente na realização de tarefas na lousa sem discutir com os alunos o que estavam fazendo, induzindo os alunos a agir da mesma forma a partir das respostas que indicavam para eles. Segundo Danyluk (1998) este tipo de prática não permite *“o diálogo no qual a inteligibilidade de ambos”* (p. 15) sobre o significado daquele momento e das disciplinas e conteúdos ali desenvolvidos possam tomar forma.

A prática da pedagogia do silêncio é uma constante. O aluno pouco interfere na aula, a não ser que seja solicitado ou que o silêncio seja quebrado pelas várias discussões, pelo “levanta e senta” de alunos, que pouco se ajustam aos procedimentos desenvolvidos por seus professores e tentam romper com a ordem estabelecida manifestando-se de outras formas.

Durante as aulas quase não havia diálogo entre professores e alunos e quando eram promovidos se davam na forma de “chamadas de atenção”, com vistas a um controle e organização da sala de aula. Podemos dizer que os professores não conseguiam ser-com-os-alunos. Segundo *Heidegger (apud DANYLUK, 1998)*, *“ser com é caráter constitutivo do próprio homem no mundo. O mundo é sempre algo que eu partilho com os outros. O mundo do homem é um mundo com. Ser em é um ser-com-os-outros”* (p. 15).

Quando é solicitada a participação de algum aluno respondendo aos exercícios, os professores classificam-na em melhores ou piores, reforçando uma atitude de exclusão e negando a oportunidade de todos participarem da aula como agentes construtores de seu conhecimento. O errar ou acertar deve ter um espaço designado em sala de aula e compartilhado por todos que ali estão. Quando um aluno estava desatento à aula, e isso foi muito freqüente, a professora pedia sua resposta como castigo e humilhação por não estar prestando atenção àquele momento. Para a professora essa não é uma forma de diagnosticar o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, mas de manter sua autoridade e a disciplina da turma a partir de meios e estratégias punitivas de avaliação (MORETTO, 2001).

Não havia espaço na sala de aula para os alunos desenvolverem suas idéias e compreensão sobre os fatos, até mesmo porque não se proporcionava a eles essa vivência. O período do início da aula até o horário do recreio era marcado por uma

cansativa e enfadonha rotina de copiar a tarefa, responder a tarefa, “senta menino”, “fica quieto menino”, “por que você não fez menino!”. Demonstrando uma perda de tempo que poderia ser administrada por atividades mais significativas para alunos e professores ao invés da fala vazia dos professores, que segundo Heidegger (apud DANYLUK, 1998, p. 16) *“é quando o homem não escuta, passa por cima do dizer silencioso do Ser, e por não ter escutado, não revela seu discurso com autenticidade (...) O que é primordial na fala vazia é o poder dizer alguma coisa, não importa o quê”*.

Uma prática que merece ser destacada é a existência grupos de reforço para os alunos que possuem um ritmo diferenciado de aprendizagem. Quando esses grupos existem em sala de aula há uma organização mobiliária diferenciada na sala, onde são colocados em um círculo à parte, ficando em evidência diante do resto da turma. Segundo Weisz (2000), os alunos que por algum motivo não estão acompanhando o processo de desenvolvimento da aula devem receber um atendimento diferenciado, buscando o professor atendê-lo em suas dificuldades para que essas que podem ser *“dificuldades momentâneas de aprender”* (p. 99) não venham a se transformar em dificuldades de aprendizagem.

Para que esse aluno seja atendido é necessário um planejamento de atendimento a partir da realidade da escola e das dificuldades que o aluno possui, como por exemplo, ter um apoio pedagógico, trabalhar com projetos de atividades diferenciadas durante a aula, com grupos de cooperação entre os colegas que servem de mediadores da aprendizagem entre outras alternativas existentes. O importante é que o aluno seja atendido a partir de um planejamento que se mostre eficiente e eficaz ao que se propõe.

Contudo, o que pôde ser visto com relação ao que era chamado de aula de reforço era a divisão dos alunos com dificuldade e que não recebiam o atendimento necessário, pois na maioria das vezes realizavam atividades mimeografadas de repetição, sem uma explicação e um acompanhamento do professor, que continuava a dar aula para os demais alunos. Esse fato contradiz o que pressupõe o ensino de Ciclos.

Para um professor comprometido com o sucesso escolar de todos os seus alunos, é fundamental a atenção a essas questões e a naturalidade no

tratamento que oferece aos que precisam de ajuda extra, para que não sejam estigmatizados como ‘os fracos’ – uma condição absolutamente desfavorável à sua aprendizagem. Se as práticas de ajuda extra fizerem parte do cotidiano da sala de aula e da escola, todos começarão a concebê-las como naturais e necessárias [...] (WEISZ, 2000, p. 106).

Em uma turma, do 1º Ciclo, enquanto a professora estava passando uma atividade de Língua Portuguesa, texto e interpretação copiados da lousa, o barulho foi aumentando, pois esta passou a tarefa na lousa e foi sentar-se para corrigir os cadernos. Não suportando mais e tendo que tomar uma atitude levantou-se e começou a gritar: *“Copiem logo! A turminha do reforço já acabou? Por isso que não saem do reforço!”*. O aluno, J. deu um grito, pois estava na brincadeira, e a professora perguntou *“J. você tá com dor de barriga?!”* Quando algo estava fora da ordem por ela estabelecida perguntava aos alunos: *“Eu falei inglês? Eu falei espanhol? Já disse que não quero ouvir conversa!”*

Os “grupos de reforço” formados em algumas salas de aula não atingiam o objetivo de ajudar o aluno a aprender, pois esses ficavam isolados na sala sem uma atenção individualizada, fazendo tarefas mimeografadas que não primavam pelo desenvolvimento lógico e sim pela realização de exercícios mecânicos, de repetição de atividades sem a orientação do professor. Esses grupos reforçavam a exclusão e evidenciavam, de forma pejorativa, as diferenças existentes entre os alunos. Criando o estereótipo do aluno *bom*, alguns professores conseguem ver as diferenças apenas pelo lado da negatividade (DAYRELL, 1996).

Em uma das salas de 2º ano, também do 1º Ciclo houve a seguinte situação: a turma acabava de vir do lanche, a professora fez dois grupos com os alunos que estavam presentes. No primeiro grupo havia 25 alunos, identificados pela professora como o “grupo do reforço”, e tinham como tarefa preencher uma folha com as vogais (maiúsculas e minúsculas) dentro de um espaço com pauta caligráfica.

O segundo grupo era formado por oito alunos que tinham como tarefa classificar os animais de acordo com seus grandes grupos de pertencimento (mamíferos, peixes, répteis, vertebrados, invertebrados,...) a partir de figuras previamente selecionadas pela professora e colá-las em uma folha de ofício em branco. Esta última atividade tinha por finalidade a construção de um grande mural para a Feira Científica e Cultural, evento

este que nem todos da turma iriam participar, ou seja, os demais iriam para o “grupo do reforço”.

Algumas vezes os alunos que participam de grupos de reforço e dele nunca conseguem sair têm sua auto-estima muito baixa e internalizam a sensação de fracasso como nunca fossem superá-lo. É necessário que ao propor grupos de reforço dentro da sala de aula professores tenham claro porque os alunos estão ali e qual a sua função neste processo, pois *“um desempenho insatisfatório pode ser também um resultado de baixa auto-estima”* (WEIZS, 2000, p. 107). A mesma autora afirma que:

A escola que nos propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade – a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. (Idem, ibidem, p. 106)

Ainda analisando esta mesma aula, retomemos ao grupo de colagem. As crianças que estavam nesse grupo faziam muito barulho, pois estavam interagindo, trocando idéias e informações, pedindo material emprestado uns aos outros, mostrando os trabalhos aos colegas daquele grupo, resultando em um barulho absolutamente produtivo, mas que de certa forma incomodava à professora, que em tom de ameaça falou: *“Eu não vou tirar foto de vocês. Eu vou tirar foto só desse grupo aqui (reforço, que estava absolutamente calado – ou fazendo a tarefa ou olhando para o vazio) porque eles não estão fazendo barulho (nem isso eles fazem!)”* Contudo, ela tirou fotos somente do grupo de colagem, para no dia da Feira apresentar um painel mostrando o “processo” de construção do material da Feira.

Parece haver uma dicotomia entre o que se sabe ser certo ou adequado em relação à aprendizagem infantil, e o que realmente se faz em sala de aula. A prática do silêncio é muito exigida pelos professores na construção do conhecimento escolarizado, como se dessa forma o aluno aprendesse mais facilmente, pois acredita-se estar mais concentrado no que faz, conforme nos aponta a perspectiva tradicional de ensino, tão difundida em nossa sociedade.

Contudo, sabemos que numa perspectiva sociointeracionista a aprendizagem tem um caráter inicialmente coletivo, a partir da interação com seus pares, sendo que, a partir do momento que essa ação é internalizada a criança prescinde do outro

(GOUVÊA, 2003). No momento em que as crianças do grupo de recorte e colagem estavam travando discussões, troca de idéias, interação, divergência de pontos de vista, aulas vivas, como deve ser dentro de uma perspectiva sociointeracionista, teoricamente conhecida por muitos professores - mas na prática não realizadas -, a professora chamou atenção para o barulho, ameaçando não tirar a foto, indicando que o comportamento correto seria o do silêncio, como estava o grupo do reforço. Entretanto, a expressão de aula que desejou mostrar no dia da Exposição, aberta à comunidade, foi a de uma perspectiva de construção do conhecimento.

Sendo assim, mais uma vez afirma-se a crise dos conceitos e a dicotomia entre o discurso e a realidade das salas de aula, cabendo refletir sobre o motivo pelos quais os professores percebendo, por algum motivo, que não estão desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizem os alunos e sua diversidade e os conhecimentos que por eles são produzidos, insistem em perpetuá-las. Goulart (2003), afirma que esta forma de trabalhar está ainda muito ligada a uma concepção de que:

Na maioria das vezes, temos percebido que as professoras reproduzem modelos das escolas tradicionais, especialmente no que diz respeito às séries iniciais. Assim, escolarizar se resume a ensinar as primeiras letras e números, fazer continhas [...] Ou seja, a visão que os profissionais têm do ato de ensinar revela a tradição de transmitir conhecimento. Em contrapartida, aprender significa ir acumulando, através da memorização e da repetição, algo que o professor diz, transmite (p. 58).

No período de preparação para a Feira Científica e Cultural foi percebido que nem todos os alunos iriam participar da exposição, fato que foi indagado pela pesquisadora que obteve como resposta o fato de que devido ao pouco espaço oferecido pela quadra da escola nem todos participariam sendo a seleção feita a partir de critérios como *"[...] aqueles que falam melhor e não têm vergonha. Os que se dedicam mais!"*. (P2, Observação 13). Esse foi o critério usado por todos os professores. A alternativa encontrada com relação ao número de alunos e o pouco espaço oferecido foi classificar entre os que tinham e não tinham condições ideais de apresentação.

Apesar da alternativa encontrada ter servido naquele momento, é uma alternativa perigosa, pois acaba por trabalhar com a auto-estima do aluno que passa a internalizar

“que não sabe”, “que não consegue falar para o público”, “que nunca vai conseguir. Essa classificação é entendida com fato negativo por Dayrell (1996), por trabalhar com uma visão negativa da diferença, onde o ser diferente é estar entre o grupo dos bons alunos ou o grupo dos “maus” alunos, recaindo sempre a diferença sobre os que são “maus” por não aprenderem ou não estarem onde os professores quer que estejam, ou são “maus” do ponto de vista (in) disciplinar.

A diferença que os professores fazem entre os alunos muitas vezes se torna evidente. Em uma sala do 2º ano do 1º Ciclo os alunos que vão se apresentar na Feira Cultural e Científica são, em sua maioria, meninas e, aparentemente, possuem um padrão de vida melhor que os demais, pois estão sempre mais arrumadas em sala de aula e se expressam de forma melhor que os outros.

Durante uma das observações notou-se que um dos alunos (também do 2º ano do 1º Ciclo), o R. apresentava sinais de TDAH, que ainda não havia sido diagnosticado por profissional competente, mas que não fazia nenhuma tarefa na sala, não se sentava em nenhum momento, passando toda a aula andando ou correndo na sala com a mochila que nunca tirava das costas.

No dia em que a professora dividiu a turma nos dois grupos, R. ficou para o grupo de reforço, não permanecendo lá, pois não pára quieto. A pesquisadora olhava suas atitudes e isso foi percebido pela professora que imediatamente falou: *“Eu não falei pra você! Ele é sempre assim. Passa a manhã toda e não faz nada! R. leva a tua tarefa pra tia Bianca ver!” [risos]*. O aluno trouxe a tarefa em que demonstrava não saber grafar as vogais e nem mesmo fechar as letras A e O, não grafando a forma simples do círculo. A professora ria desta situação como se a mesma fosse engraçada. O aluno inexistia na sala de aula, tanto para a professora como para os próprios colegas que já se acostumaram com R. Para Weisz (2000), é necessário atender as crianças em suas dificuldades, pois esta é uma função da escola e é necessário também *“educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada”* (p, 49).

As crianças têm poucas oportunidades de se expressar e raramente opinam na aula. Passam a manhã ou a tarde copiando e fazendo tarefas pouco significativas, visto que são descoladas de um contexto social, sem interagir com os colegas ou mesmo

com a professora. Não há abertura de espaço para socialização das experiências dos alunos, sendo realizadas aulas basicamente a partir de uma metodologia expositiva monologada que contribui para um grande barulho em sala de aula ou para que alguns alunos durmam. Foram quatro casos em salas diferentes, onde se presenciou alunos dormindo durante a aula. Nessas aulas as atividades realizadas eram de cópia da lousa (*Observação 3, P1 e Observações 10 e 11, P4*) e de tomada de tabuada e leitura (*Observação 8, P 3*).

A falta de diálogo e de interação entre o (a) professor (a) e os alunos permite que esses últimos não compreendam o que estão fazendo, agindo mecanicamente e realizando as tarefas que são utilizadas apenas para o preenchimento de um espaço temporal da sala de aula. Pode ser citado o exemplo de uma das aulas de Ciências da turma do **PAA** – Alfabetização do turno vespertino (alunos entre 11 e 14 anos). A professora após realizar os rituais característicos (chamada, ver tarefas de casa,...), pediu que os alunos abrissem os cadernos e começou a copiar o texto sobre os tipos de solo. Havia quatro (04) alunos que ainda não sabiam escrever e muitos ainda tinham grande dificuldade, até mesmo de copiar da lousa. Mesmo assim a tarefa foi passada com um texto informativo sobre os tipos de solo e com cinco questões para responderem posteriormente. Os alunos não manifestavam suas dificuldades, mesmo essas sendo percebidas pela pesquisadora através da vagarosidade com que copiavam e das expressões faciais indicando que algo não ia bem. O texto não foi discutido, o texto não foi lido em voz alta pela professora, não foi relacionado ao próprio tema que vinha sendo trabalhado pela turma para a Feira Cultural - Plantas Medicinais. Foi uma atividade feita por fazer, sem a realização de questionamentos, sem buscar uma relação com a vivência dos alunos, sem tentar transformar as informações ali colocadas em conhecimento a partir de uma relação reflexiva sobre as mesmas.

Assim, McLaren (1991), nos aponta que *“manter as crianças ocupadas em tarefas individuais faz parte de uma estratégia de controle”* (p. 151). A administração do tempo escolar, preenchido com atividades que pouco acrescentam à vida dos alunos manteve-se durante todo o período de observação, como é citado abaixo em uma observação sobre aula de interpretação de texto. Nesta turma há 46 crianças do turno vespertino, com idade entre 9 e 10 anos. Quando a pesquisadora entrou na sala, às

14h30, todos os alunos estavam com um texto xerocado colado no caderno de Português. O texto ocupava toda uma folha A4. O professor decidiu que a leitura do texto seria realizada por duplas. Os passos da aula foram os seguintes: o professor leu em voz alta o texto (1ª leitura); depois pediu que todos fizessem uma leitura silenciosa (2ª leitura) e em seguida dividiu a turma em 23 duplas, pedindo que cada dupla lesse em voz alta todo o texto, uma dupla de cada vez. Ou seja, além da leitura inicial realizada inicialmente o texto foi lido mais 23 (vinte e três) vezes. Essa atividade durou 1h30. Quando perguntei a professor, no intervalo, sobre o objetivo da aula ele respondeu: *“É para treinar a leitura!”*.

Ezequiel Teodoro da Silva (1986), se refere ao ato de ler, considerando que a transformação do sujeito após a leitura só acontece quando este tem possibilidades de modificar seus atos de pensar e agir.

A transformação do homem, após a leitura, é um lançar-se para novas compreensões. É refletindo sobre o lido e buscando novas leituras que o leitor, dirigido por sua interrogação e impulsionado por sua vontade de conhecer mais, pode participar de forma ativa, crítica e reflexiva do lugar onde vive (DANYLUK, 1998, p. 19).

Certamente não foi essa a possibilidade oferecida aos alunos com a realização desse tipo de ensino de leitura. Não se observou preocupação com o planejamento pedagógico, nem com a escolha de um texto significativo que, aliado à metodologia cansativa, não parece ser capaz de produzir ou contribuir para nenhum conhecimento novo. Esse tipo de atividade faz com que através da repetição os alunos não vejam sentido na leitura e se sintam desinteressados.

As cópias da lousa também foram uma constante nas aulas. Geralmente eram realizadas apenas duas tarefas por dia, uma antes e outra depois do intervalo do recreio. A rotina das salas era marcada pelo momento do intervalo, quando as crianças saíam correndo desesperadamente para o refeitório. Este não possuía assentos para todos e alguns alunos comiam sentados no chão com o prato ou a caneca nas pernas. Nesse momento, a maioria dos professores se encaminhava também ao refeitório, pegava a merenda e se dirigia à sala dos professores, onde ficava até a volta à sala. Apenas duas professoras que tinham alunos menores permaneciam mais tempo junto

aos alunos no refeitório. Porém não havia diálogo, era um estar para tomar conta e não para participar de mais um momento de convívio com seus alunos. Na sala dos professores, a conversa girava sobre as contas, o cansaço, os alunos que não fazem nada e faltam muito e sobre a Feira Científica no final do ano.

As salas de aula não apresentavam decoração nem material que facilitasse a aprendizagem do aluno e estavam sempre desarrumadas, com exceção da sala utilizada pelas duas turmas de Aceleração, onde a arrumação da sala deixava explícita a forma autoritária como as professoras lidam com os alunos. Essa sala é dividida por duas professoras que as utilizam em horários contrários. As carteiras estão sempre arrumadas em filas, quase que milimetricamente distanciadas e foi a única sala que teve decoração de Natal, permanecendo com ela até o fim do ano letivo. Entre as duas professoras que dividem esta sala (P7 e P8), a professora do turno da tarde apresenta uma postura absolutamente tradicional, e que não faz questão de esconder. Como ela mesma diz: *“Aqui a gente não pode mostrar muito os dentes, não!*, atribuindo o respeito que os alunos têm a ela pelo seu jeito de ser.

Apesar de ser extremamente autoritária é uma professora que se mostra preocupada com seus alunos e que mantém um ritmo de sala de aula bem organizado e silencioso. Trabalha com alunos entre 10 e 14 anos que estão se alfabetizando pelo **PAA – Programa de Aceleração de Aprendizagem.**

Entre as salas do segmento investigado esta foi a que apresentou uma maior diversidade entre os alunos. São alunos que têm entre 11 e 14 anos, que moram em locais distantes da escola, ou seja, alunos que moram do outro lado do lago, que moram em bairros distantes como São José e Jorge Teixeira e que moram no assentamento ou na estrada. Alunos que já trabalham, que possuem dificuldades de acompanhamento muito grandes. Durante a Feira Cultural essa professora foi a que mais se aproximou de seus alunos. Estava trabalhando com o tema Plantas Medicinais, e pediu para os alunos fazerem a pesquisa sobre algumas destas plantas e colher amostras para o dia da exposição. Marcou para o dia 04 de dezembro para recolher as plantas nas casas dos alunos. A pesquisadora acompanhou esta atividade, o que oportunizou um maior conhecimento da parte da Vila conhecida por assentamento. A pobreza e diferença entre esta área e a área onde vivem os descendentes dos

fundadores da Vila é notória. A falta de condições sanitárias, de construção adequada das moradias, de calçamento é muito grande.

A maioria dos alunos desta turma reside no assentamento e nesta manhã visitamos cerca de doze casas de alunos. Muitos não estavam, pois brincam longe na casa de outros colegas, outros esperavam ansiosamente a visita da professora. Durante esta atividade teve uma aluna que nos auxiliou, a M., visto que sabia onde todos os alunos moravam. Esse contato mais direto com a comunidade em que a escola está inserida foi muito importante, pois permitiu à professora presenciar a realidade de seus alunos, buscando ter subsídios para trabalhar em cima do que foi visto, aproximando o conteúdo escolar do conteúdo da vida cotidiana do aluno.

As observações da rotina escolar possibilitaram uma compreensão a respeito da crise de conceitos, como é chamada por Resende (1998), onde “*os discursos, freqüentemente críticos e inovadores, que podem ser encontrados nos textos e documentos, nem sempre traduzem o vivido na escola*” (p. 55). A existência de um discurso presente nos documentos oficiais da escola investigada e uma prática diferente dos mesmos ratifica o dito pela autora.

A ausência de posturas ou vivências pedagógicas que propiciassem o desenvolvimento de uma postura crítica do aluno, que possibilitassem o diálogo com outras culturas, a organização de momentos de debates sobre a realidade em que a escola está inserida não foi observado. Na maioria das vezes o aluno não possui oportunidade de se manifestar e passa a enxergar pelas lentes do professor, não sendo permitido construir idéias próprias ou utilizar o conhecimento construído em suas experiências cotidianas. A falta de oportunidades de intervenção dos alunos nas aulas e a abordagem superficial dos conteúdos, aliadas a uma falta de sentido e de significado, geram grande parte do desinteresse dos alunos, até como forma de resistência a este tipo de aula (GIROUX, 1997).

Na próxima seção serão apresentados os dados coletados a partir da realização do grupo focal com o grupo de professores investigados, que nos dão subsídios para relacionar dados da prática, coletados pela observação, e dados do discurso docente.

3.3 Grupo focal (GF)

Compreender o que os professores da escola investigada pensam sobre o que é diversidade cultural foi necessário para compreender o tipo de tratamento dado a este fato a partir das vivências pedagógicas oferecidas aos alunos.

Durante a realização do GF que objetivou verificar a compreensão que os professores tinham sobre diversidade cultural, vimos que alguns a compreendem como folclorização de particularidades, aliada a questões de mitos, lendas e outras manifestações:

“Eu acredito que ela (a diversidade cultural) entrou aí na nossa Feira Científica, né? Teve aí o estudo das lendas que a professora apresentou né? É uma diversidade cultural. Eu acredito que seja isso!” (P1). “São os costumes, tradições... Eu sou a prova viva da diversidade.” (P7)

Outra forma de se compreender a diversidade cultural foi colocada como o modo dos alunos se comportarem em sala de aula, aliado à educação que recebem em casa.

“A gente vê a diversidade cultural é no comportamento, no modo de se vestir, no modo de trazer seus materiais, no modo de trazer as tarefas. O comportamento deles! Tem aluno que chega, fica lá sentadinho e eu tenho que ir lá e dizer: Vamos tirar o caderno, o lápis, a borracha, o livro x ? Ou então: Vamos fazer o exercício do quadro? E já tem menino que chega com o caderno na mão, jogando, vai sentando vai puxando cadeira, vai passando por um já vai batendo. O outro já chega vai dando bom dia. ‘Profª eu fiz minha tarefa!’ ‘A mamãe me ajudou!’ Então esses já têm uma cultura diferente. Né? Então por essas ações em sala de aula nós percebemos que a cultura deles em casa não é igual a da escola e ele também tem uma cultura diferente na rua. Então, cada um traz a sua cultura.”

Dessa forma, os professores percebem a diversidade como uma diferença individual, existente a partir da educação familiar e doméstica recebida individualmente pelos alunos, permitindo uma não compreensão de que as diferenças são socialmente construídas e não são dadas pela natureza, mas produzidas em um contexto cultural e social.

Silva (2000), aborda a questão da diferença a partir de um conceito de identidade, sendo estes tidos como atos de criação lingüística, ou seja, essas diferenças, que não se dão em um plano individual, ocorrem em uma dimensão social e cultural a partir de conceitos formados sobre algo que nomeamos para que possam tomar forma no cotidiano. Logo, a cultura considerada diferente só existe porque

produzimos modelos, ou seja, identidades culturais que são tidas pela sociedade e por instituições como corretas e únicas. O que foge desse modelo instituído é o diferente, muitas vezes tido de forma pejorativa e desprezado, mas que teve sua criação dentro da própria sociedade, que também só pode manter o conceito de cultura ideal a partir da existência de culturas diferentes. Por isso o conceito de diferença não é individual, mas sim social e cultural, pois a diferença não existe por si só.

“Em sala é um tipo de cultura que a professora tenta passar, mas eles já têm aquela que ele traz de casa e também tem aquele outro que tem a cultura que ele aprende só na rua. Então ao entrar, nós já percebemos. É igual quando nós vamos fazer exame pro DETRAN de direção. O instrutor, no que você abre a porta do carro, que você senta, ele já sabe se você é um bom motorista ou não! Só na ação dele observar você entrando no carro. Assim mesmo é na escola. O aluno que chega com aquele comportamento leve e aquele que chega já alterado, é claro que a cultura é diferente.” (P1)

O pré-conceito como constituinte da prática do professor que, mesmo sem conhecer o aluno, julga saber quem ele é pelo seu comportamento e a instituição de modelos culturais dentro da escola e na sociedade em geral, provoca o menosprezo de culturas diferentes e leva à realização de práticas pedagógicas e comportamentos etnocêntricos. Cuche (2002), nos lembra que as “sociedades chamadas ‘históricas’, elas têm a mesma dificuldade para conceber a idéia da unidade da humanidade na diversidade cultural” (p. 47), e essa dificuldade existente também em nossas escolas ficam mais evidentes a partir da dificuldade em lidar com a diversidade cultural como um fenômeno natural a partir da relação entre os diversos grupos que nela interagem.

Ao serem indagados sobre como as diferenças se manifestam no espaço escolar e como são tratadas por eles, verificou-se que a maioria dos professores assume que existem diferenças, mas que essas se expressam no bom ou mau comportamento do aluno ou ao seu pertencimento a um nível econômico mais alto ou mais baixo que esses têm como referência.

“Profª, é complicado porque você tem que procurar entender a situação de cada um. Eu penso assim. Na minha sala de aula eu trabalho com 40 alunos. Eles não são iguais, têm posturas diferentes. Eu devo fazer o possível pra compreendê-los né? Não deixar que eles digam assim: Ah! Ele tá me privilegiando! Não, não é isso. Procurar entender, entender essas crianças. Entender a maneira como eles são, porque senão não vai de jeito nenhum, né? Você corrige um aqui, depois vai lá conversar com ele, diz : Você fez assim mas você é um menino bom, você é

um aluno bacana, é nosso amigo também. Eu acho que tem que ser assim, senão não funciona.” (P 6)

Alguns professores compreendem a existência da diferença a partir de um desajuste comportamental dos alunos, onde aqueles que não se adequam ou não se encaixam ao modelo comportamental instituído são tratados como os diferentes e devem receber um tratamento para tentar se encaixar, através de “correção”, como foi o termo usado pelo professor acima. Essa correção consiste na assimilação do comportamento determinado pela escola, mais uma vez atendendo a uma perspectiva individualizada da diferença e como se essa já “viesse” com o aluno como coisa dada, naturalizada (SILVA, 2000).

Ao mesmo tempo o professor tenta compreender a não homogeneidade de sua turma, e busca alternativas a partir de conversas individuais com os alunos que “não se encaixam” dentro do comportamento estabelecido”, mas não têm o resultado que espera, pois sabe-se que o tratamento dado à diferença pela escola não pode ser um fato isolado, mas deve sim ser uma questão prevista no Projeto da escola e levado a cabo por todos os seus agentes educativos (DEYRELL, 1996).

Durante a realização do **GF** veio à discussão a existência de diferenças entre os moradores da parte alta da Vila (assentamento) e os moradores da parte baixa (orla do lago). Essa é uma problemática existente na comunidade que teve início com o assentamento feito pela Prefeitura.

“Olha, em particular eu não vejo porque ter Vila e assentamento. Eu vou ser bem franco com você. Se isso aqui é um bairro, não pode existir isso aí. Tudo mora no mesmo bairro, só que é em ruas diferentes. Eu não vejo nenhuma diferença. Às veiz até me magoa quando vejo alguém falar. Não é isso! São iguais. Tanto é que na minha sala de aula, eu trabalho com turma de manhã e de tarde, eu faço eles vê isso aí. Somos todos iguais. Só que em ruas diferentes, com realidades diferentes lá da tua casa. Sabe, do teu convívio? Só que a realidade do bairro é uma só. Então eu não vejo a menor diferença, não vejo mesmo. De maneira nenhuma. Pra mim não faz diferença.” (P6)

“Nesse sentido aí não, não! Não, acho que não. Não existe diferença. Durante quatro horas que eles estão aqui conosco, como nós já passamos isso em sala de aula, tá tudo muito bem obrigado. O problema é depois do portão. Aí uns já vão conviver dentro de casa com o papai com a mamãe. Já vão daqui direto pra um bar porque o pai e a mãe tão ali bebendo. Aí lá já começam as diferenças. Mas aqui dentro da escola a gente não vê isso não!” (P1).

O conceito de diferença existente entre os alunos é tido como algo ruim, algo pejorativo (SILVA, 2000), que diminui alguns moradores com relação a outros. Alguns professores tentam não enxergar as diferenças, colocando todos em um mesmo patamar e criando contradições em suas falas, como o P6, quando diz que todos são iguais em convívios diferentes, mas ao mesmo tempo coloca essa diferença também como privilégio de alguns, no caso dos moradores da parte baixa.

Outros consideram que as diferenças só existam fora dos portões da escola, obedecendo à tendência da escola em homogeneizar tudo que está em seu interior numa perspectiva eficaz de controle (GIROUX, 1997). Dessa forma, não cabe à escola lidar com tais diferenças, já que essas não fazem parte de seu cotidiano durante as quatro horas que os alunos lá permanecem. Essa acaba sendo uma estratégia de lidar com a situação sem um comprometimento muito grande, ao contrário do que é feito quando as diferenças são assumidas pelas escola na busca pela sua problematização (SILVA, 2000) no espaço escolar visando a possibilidade de convivência entre as diferentes culturas (SOUZA, 2002).

“Na sala tem uma garotinha (não citou nem o nome da aluna) que a coisa mais difícil é ela vir tomada banho. Então ela vem com o rosto todo sujo, os olhos, a boca, a unha crescendo, o cabelo assanhado. Então as outras que vêm arrumadinha não querem se misturar. (...) Na sala de aula eu, principalmente todo dia eu ponho um modelo na sala de aula. Eu faço círculo, faço quadrado, faço roda por dentro, faço roda por fora ou então faço só uma só. Mas ninguém quer sentar perto dela. Então eu saio com se fosse sortear, sem eles perceberem né? Agora vou chamar o número tal pra sentar aqui. Aí tá! É um pouco demorado ali mas aí eu trabalho essa socialização. E eu ainda não consegui. Terminei o ano e ainda não consegui acabar com essa diferença.” (P1)

“Aqui na escola a gente tenta trabalhar este lado né? Pra esta diferença acabar. Porque essa diferença é até entre eles mesmos. Ele mesmos têm essa diferença. Tanto que na sala de aula é: ‘Você mora no assentamento! Você mora aqui embaixo!’ Então na sala de aula a gente tenta tirar isso, e em reunião às vezes é citado que é um bairro só, é uma comunidade só”. (P1)

As diferenças não são para serem acabadas, disseminadas, nem tratadas como algo que deva ser tirado ou exorcizado do ambiente escolar, pois elas existem e sempre existirão. Ao contrário devem ser problematizadas em sala de aula, com vistas à construção da identidade dos alunos e fomentando uma política da diferença. No momento em que o professor busca igualar a todos, esses perdem suas identidades.

HALL (2003) e SILVA (2000), colocam que a questão da identidade está diretamente ligada à questão da alteridade, onde eu só sou o que sou porque tem alguém diferente de mim! Fato desconhecido pela instituição escolar.

A diversidade implica a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana”(MARQUES, 2005)

Os conceitos de diferença e diversidade cultural ainda não se apresentam bem definidos para alguns professores, assim como a forma de lidar com tais conceitos, mesmo porque tratam a diferença numa perspectiva daquilo que falta e não daquilo que pode somar ao cotidiano escolar através das experiências e vivências diversificadas dos alunos.

“A gente procura não ver essas diferenças professor, porque a gente tá na sala de aula, a gente pensa que não é diferente, mas existem pessoas que vêm essas diferenças e se a gente for prestar atenção, não sei nem se eu posso dizer isso aqui...? Se a gente for prestar atenção professor, tem uma diferença. Eu andei fazendo visita na casa de uns alunos aí, a Bianca tava junto, ela foi com a gente pra essa visita. É assim professor, é uma...pobreza!!! Não é uma diferença de pessoas e uma diferença de poder aquisitivo. A gente vai na casa, acho que a diferença do aluno é isso aí. Você. vai na casa do aluno dá tristeza!!! Eu tenho aluno que dá tristeza a gente ir na casa deles. E isso, querendo ou não, reflete na sala de aula. Você pode não tratar diferente, mas é diferente. É aquele aluno que não tem dinheiro pra merenda, é aquele aluno que não tem um material, é aquele aluno que: Ah! Professora, eu não vim porque eu tive que ficar em casa cuidando o meu irmão! Às vezes a escola não tem material escolar, não acontece? Às vezes a escola não tem esse material. Ah, Professora! Eu não vim ontem porque eu não tinha caderno. A gente sabe que não é a realidade, mas eles... Que ele podia procurar esse caderno, que na escola a gente sempre dá um jeito de arrumar o caderno ou o lápis pro aluno. A gente sempre dá aquele jeitinho. Mas se ele tiver que comprar, ele não tem o dinheiro realmente pra comprar isso daí não. E a diferença dos nossos alunos é essa daí. Se você for olhar as casas daqui, elas são mais estruturadas. Lá em cima é...! É só isso que eu queria dizer, porque a M. tá doidinha pra falar. Ela já até levantou a mão pra entrar na roda. (P2)

“Naquele dia eu até te respondi que não há essa diferença, mas eu vejo que na minha sala as alunas se separam. As que se acham as melhores querem ficar só juntas... As que moram aqui na parte de baixo e que vêm assim mais com a roupinha mais..., que vem com xuxinha na cabeça, que vem com uma mochila nova. Então elas se sentem assim melhor e procuram se separar. Só que quando eu chego na sala de aula todo dia eu arrumo e misturo, ponho e separo. Então na minha sala de aula eu percebo que há essa diferença, mas eu procuro todos os dias trabalhar isso. Eu procuro...como eu já disse. Eu procuro

misturar aquelas alunas que querem ficar separadas achando que elas são as melhores. Então eu procuro juntar e também através da conversa. Porque apesar da idade deles, tem que ser mais na conversa porque eles já trazem isso de casa, então é difícil tirar isso na escola. Porque essa briga aqui de comunidade já vem dos pais, aí já passa pros filhos que é difícil a escola tirar.”
(P3)

Quando a professora afirma que não é uma diferença de pessoas, mas é uma diferença de poder aquisitivo pode-se falar de uma compreensão da diferença como desigualdade. As duas professoras acima falam dessa diferença de condições dentro de mesmo grupo cultural que se isola e se separa entre si, mas que de certa forma tem seu comportamento reforçado pela escola e suas práticas. O acesso à escola, enquanto significado de igualdade de oportunidades muitas vezes esconde a desigualdade econômica, de permanência e condições. Segundo Semprini (1999) o gerenciamento da diferença consiste muitas vezes em escamoteá-la numa igualdade de oportunidades – como no caso do acesso à escola – mas essa “igualdade” quase nunca existiu, pois permanece a desigualdade de condições, no caso de nossa pesquisa a falta de condições econômicas, que em grande escala perpetua a diferença existente na escola que se reverte não apenas em uma diferença cultural, mas sobretudo em uma diferença sócio-econômica, da qual a escola sozinha não consegue dar conta desta realidade, aliando o conceito de diferença ao conceito de desigualdade.

Alguns professores buscam modos de lidar com essa diversidade a partir da imposição da convivência dos diferentes grupos existentes na sala de aula. Porém, não dão conta de atingir o objetivo porque o fazem de forma impositiva, numa perspectiva de aceitação do outro sem passar pelas vias da problematização e reflexão sobre diferenças. Dessa forma, tentam de maneira fantasiosa unir grupos diversos em momentos estanques na sala de aula, ao mesmo tempo em que a própria escola os exclui através de seus currículos e práticas monoculturais.

A possibilidade de construção de uma convivência inter/multicultural (SOUZA, 2002; STOER, 1999), iniciada pela escola, perpassa pelo fortalecimento das relações entre diferentes a partir da problematização dessas diferenças via conteúdos escolares e processos de aprendizagem, onde todos os alunos possam ter vez e voz, sentindo-se reconhecidos e respeitados em suas diferenças, que não devem ser aceitas de forma piedosa, mas como sendo importantes na constituição de uma sociedade onde as

diversas culturas, gêneros, etnias sejam necessárias para a convivência social, contribuindo cada um na formação do outro enquanto ser humano.

A escola deve proporcionar aos alunos oportunidades de acesso e sucesso escolares. Para isso é necessário o rompimento com práticas pedagógicas monoculturais que diminuem e desvalorizam a diversidade cultural (SOUZA, 2002). Isso significa rever as formas como o conhecimento é apresentado aos alunos, que desde sempre obedecem a uma racionalidade positivista ao invés de valorizar os fenômenos do contexto histórico-social de onde a escola está inserida e do qual advém seus alunos. Connell (*apud* STOER, 1999), propõe um programa de atividades comuns a partir de um redimensionamento dos currículos oficiais que legitimam saberes de uma classe média, *“trazendo para primeiro plano, na organização e constituição do currículo escolar, as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas”* (p. 9), possibilitando assim, um currículo multicultural.

Deseja-se uma escola onde crianças e jovens de diferentes grupos minoritários adquiram instrumentos que os ajudem a viver e intervir numa sociedade (hegemonicamente dominante), sem que isso seja conseguido através da destruição da auto-imagem e da cultura de seu grupo de pertença. (CIIE, *apud* SOUZA, 2002, p. 13)

A respeito do tipo de sujeito que a escola quer construir e se vem trabalhando e atingindo o objetivo, os professores falam que:

“Um sujeito digno, com caráter, né? Postura, que tenha os pés no chão e que realmente saiba se defender na hora certa. Que tenha o senso crítico de dizer eu sou isso, eu sei o que eu sei, eu sou o que eu sou. E não se deixar abater por qualquer vexame não! No fundo, no fundo eu digo a você, formar um cidadão pra viver a cidadania no dia-a-dia.” (P6)

“Eu quero que meu aluno seja crítico, que pergunte, que discuta as coisas, que pergunta o por quê das coisas. Eu quero que ele melhore de vida, porque os nossos alunos têm já uma vida tão difícil! A gente espera que eles estudem, que eles tenham uma boa educação para melhorar a vida deles. Que a educação ajude nisso.”(P3)

“É o que a colega falou. Nós temos que formar o aluno pra que ele seja crítico, que saiba entrar no mercado. Porque se você hoje não souber se defender, se valorizar você tá perdido. Não consegue entrar no mercado de trabalho em nenhum canto. Então nós temos que formar esse aluno que saiba se defender, que saiba ser crítico, que saiba perguntar, que saiba responder. Então é mais ou menos isso”. (P1)

Parte dos professores acredita na escola como uma via de acesso para o sucesso do aluno e sua inserção no mercado de trabalho. Mas esbarram em uma perspectiva ingênua (CORTELLA, 2004) como se a escola sozinha pudesse dar conta desse problema e fosse única responsável por essa possibilidade de sucesso.

Outro aspecto é que ao mesmo tempo em que eles desejam o sucesso desses alunos, na prática cotidiana deixam a desejar na contribuição da formação desses sujeitos. Ao se desejar um aluno crítico tem-se que promover vivências para tal formação, fato pouco visto durante as observações realizadas em sala de aula. Assim, temos um quadro paradoxal, professores que querem um tipo de aluno mas, que não contribuem significativamente para essa formação. Não se quer aqui atribuir essa responsabilidade somente ao professor, pois sabe-se que existe toda uma estrutura que também contribui para essa atuação docente, mas se quer ressaltar que talvez não esteja havendo uma reflexão entre o que se deseja fazer e o que realmente se faz, pois a escola ao mesmo tempo que tenta libertar os alunos a partir do conhecimento é uma das instituições que mais exclui na sociedade (SANTOS, 1998).

Esse desafio que se impõe na construção desse ideal presente na fala dos professores exige uma compreensão pelos professores, do ser humano como ser social. Ou seja, a escola deve apresentar-se como um espaço de possibilidades para o desenvolvimento desse ser social, sendo um lugar de criação e de possibilidades de produção de saberes. A escola pode oferecer oportunidades de criação e valorização de conhecimentos diversos na construção de um sujeito que se sinta como produtor e não apenas como produto de fabricação em série, o que fará diferente sua atuação no mercado de trabalho e na sociedade em geral (SANTOS, 1998).

A fala da professora P7 com relação à preparação desse aluno para atuar em uma sociedade culturalmente diversa mostra que algumas vezes os professores percebem que estes alunos ainda não estão sendo preparados por essa escola que aí está, até mesmo porque alguns professores não receberam ou recebem esse preparo, essa formação, sendo esse um desafio para as políticas públicas, para as escolas e para todos os agentes educativos que dela fazem parte.

“Eu não acredito que nosso aluno esteja preparado não. Apesar da gente fazer o possível, apesar da gente trabalhar bastante com esse aluno, com a M. diz, mas o aluno não está preparado apesar de a gente trabalhar. O aluno não está preparado do mesmo jeito que nós encontramos muitos adultos,

professores mesmo, que não sabem lidar com as diferenças, que não estão preparados. Tudo que a gente falou dos alunos a gente tem colegas professores que não sabem lidar com as diferenças, com culturas diferentes. É isso! (P7)

“Cada um vem com o seu pouquinho de conhecimento, né? Com a sua realidade. Eu faço isso né? Eu por exemplo eu faço trabalho de grupo pegando gente..., vamos chamar da parte aqui de baixo né, que pra mim é uma coisa só, com assentamento. Então eu busco de cada um a sua realidade, os seus conhecimentos e ele é aceito no grupo. Como assim... um grupo homogêneo... digo assim... Minha turma é isso.” (P6)

Ao mesmo tempo que, o professor busca não demonstrar um preconceito ou a existência de diferenças com relação aos alunos, esse nega sua intenção no próprio discurso, quando se refere à parte de cima e parte de baixo da Vila, agravando a situação quando se refere aos alunos como sendo “*uma coisa só!*”. A intenção apresentada novamente pode ser salutar, mas é negada pela apresentação do discurso que homogeniza e encobre as diferenças que deveriam vir à tona como possibilidade de promoção de um diálogo entre as diferentes culturas na perspectiva da interculturalidade (SOUZA, 2002).

Quando as diferenças são ‘esquecidas’, ‘amenizadas’, ‘deixadas de lado’ ou ‘aceitas’, essa atitude pode ser encarada como uma “estratégia pedagógica possível” (SILVA, 2000, p. 97), onde a escola estimula os bons sentimentos e a aceitação benevolente para com a diversidade cultural “no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é ‘estranho’” (Idem, ibidem, p. 98). Contudo, essa abordagem pedagógica deixa de confrontar as diferenças existentes e acaba por não problematizá-las e não questionar sobre os processos de poder e dominação que existem nos processos de diferenciação. Práticas de pseudotolerância e pseudorespeito para com a diversidade cultural, não correspondem à possibilidade de construção de uma convivência inter/multicultural.

Muitas vezes a questão do trabalho com a realidade do aluno se resume numa compreensão ingênua de realização de atividades desvinculadas de uma discussão e problematização maior da sua realidade histórica e social. Em um momento do **GF** a P3 e a P1 exemplificaram essa percepção da pesquisadora:

*“Eu trabalhei com os alunos sobre... vou dar um exemplo, sobre profissões e pedi que eles desenhassem, né, aquilo que é a profissão dos pais dele. Então cada um desenhou uma canoa e depois uma tarrafa, uma malhadeira lá. Então me disseram através do desenho que a profissão dos pais era pescador.”***A maioria?(Pesquisadora).** *“A maioria!!”* **E aí, como você fez esse trabalho?(Pesquisadora).** *“Eu conversei com eles sobre as profissões e como já falei pedi que eles desenhassem e eles desenharam e me passaram através do desenho a profissão dos pais deles.”***O trabalho foi só esse?(Pesquisadora)** *“Foi!”.* (P4)

“Eu tive essa experiência aí, agora na Feira de Ciências aonde o grupo apresentou as partes e as funções do vegetal. Então aí, cada aluno, cada dia que a gente ficava ensaiando, estudando o conteúdo para ser apresentado, nós trabalhamos até as funções porque tinham pais que trabalham com móveis. O aluno sabia que a madeira vem da árvore, vem do vegetal. O outro o pai trabalha na feira, vende as frutas. Então, até esse que o pai trabalha na feira ele sabia alguns tipos de vitamina que tem aquela determinada fruta. Então tudo isso aí é aproveitado em sala de aula. O exemplo é esse. Eu ... nós puxamos o conteúdo daqui dos vegetais, o qual todos eles sabiam um pouco porque é da nossa realidade? É! Então cada um aí tinha parte da sua profissão lá dentro daquele conteúdo, aonde foram bem explorados. (P1)

O conteúdo vivencial do aluno é superficialmente trabalhado. A questão de ser pescador e de trabalhar na feira para essa comunidade tem um sentido muito diferente do exercício dessas profissões em outros contextos. No entanto, apenas a constatação de que algum fato da realidade do aluno foi trabalhado em sala de aula permite ao professor uma compreensão de que está considerando esse capital cultural, mas a investigação histórico-social desses fatos e suas implicações naquela realidade não são mencionadas. Trabalha-se com os fatos, mas não com os significados desses.

Essa dimensão superficial do trabalho a partir da realidade passa pela formação do educador, fato que suscita uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelos Cursos de Formação de Professores, perpassando, também, pela própria compreensão que os professores têm sobre a função da escola e se ela vem cumprindo essa função, esse papel. Esse foi um dos primeiros questionamentos feito aos professores no **GF** e há uma discordância entre essa função.

“É um papel muito importante porque através da escola nós podemos ensinar as crianças algo mais, para que elas tenham uma cultura melhor. É muito importante para comunidade.”(P6)

“Acho que a escola tem papel muito importante porque a comunidade espera tudo da escola. Isso é que é o problema! A comunidade espera que você ajude a

criança, os filhos da comunidade, que você eduque todos. Eles esperam da escola tudo, tudo eles dependem da escola. Você vê! Às vezes tem criança que tem problema de saúde e você tem que falar: Oh! Mãe! Teu filho tá com problema de saúde Teu filho tá com isso, isso, isso... Você tem que levar no médico! Olha mãe, acho que teu filho tá com verme, você precisa dar um remedinho de verme pra ele. Então a comunidade depende em tudo mesmo da escola. Tudo! Tudo!” (P7)

“A comunidade espera tudo da escola. E tira pelos pais que quando a criança chega em casa, ele pergunta logo: ‘O que você aprendeu hoje?’ Porque ele sabe que a escola ensina algo diferente para a criança. Então a escola para ele, principalmente aqui na nossa comunidade, ela é um órgão que está sempre em primeiro lugar. Porque tudo depende da escola.” (P1)

“A escola ela desenvolve como um todo a comunidade, as crianças. Então a escola... A comunidade está centrada na escola. A comunidade tem a escola como um apoio mesmo para as crianças.” (P3)

“Ela faz esse papel. Principalmente na cultura, onde nós estamos vendo que nossos alunos lá fora, esses que concluem a 8ª série, eles fazem trabalho lá fora aonde são destaque. Até mesmo nossos alunos de 5ª à 8ª série quando participam de algum evento cultural representando a escola eles alcançam o objetivo. Então a escola vem trazendo realmente o conhecimento, vem trabalhando isso e com a participação de alguns pais, é claro, nós alcançamos esse objetivo.” (P1)

A visão de escola como redentora e salvadora da comunidade está clara na fala dos professores. Quando a professora fala que a comunidade está centrada na escola é como se houvesse uma dependência enorme, enquanto que a escola é que deveria estar centrada na comunidade e ambas trabalharem de forma interativa. Novamente se vê a escola a partir da ótica de um otimismo ingênuo.

Esse também é um local onde as crianças vêm buscar uma cultura melhor, na visão do professor, tendo novamente uma supervalorização dos conhecimentos veiculados pela escola. Veiga-Neto (2003) postula o significado atribuído à Cultura na modernidade como o conjunto de produções da humanidade em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, entre outros, sendo pensada como única e universal sem um questionamento maior de sua validade e base conceitual. Dessa forma, atribuiu-se durante muito tempo, perdurando até os dias atuais, que a escola seria a instituição que melhor repassaria essa Cultura aos sujeitos, dentro de uma visão monocultural, pois deixava de olhar as outras formas de produção e conhecimentos,

vinculando o significado de cultura à Educação. Contudo, há quem discorde dessa função da escola atribuindo-lhe outra diferente.

“Eu discordo! Porque eu acho que a escola, ela tem que preparar o aluno pro futuro, ela tem que educar, ensinar a ler, escrever. A escola não tem que cuidar de dar a roupa do aluno, de cuidar de piolho do aluno, de cuidar da mãe que separou do pai, e que a criança tá com problema. Eu acho que esse aí não é o papel da escola. Eu discordo! Acho que esse não é o papel da escola. Então a escola tem que fazer tudo pelo aluno?! Aí você dá o dever de casa e a criança não faz. Aí no outro dia você tem que fazer com o aluno. Qual o objetivo de você dar tarefinha de casa se o pai e a mãe não se preocupam em ajudar o filho em casa. No outro dia o professor tem que resolver a atividade com o aluno? Então eu discordo. Eu acho que a escola, ela não tem que levar o mundo nas costas não! Apesar de fazer isso. A escola vem fazendo isso e tá deixando a dever na educação.” (P7)

Até que ponto a escola está se descuidando de suas reais finalidades e assumindo papéis outros que não seus. A clareza com relação à função social da escola e de seus professores deveria estar presente entre seus sujeitos, evitando que esses assumam tarefas que não são suas e acabem por não desempenhar o papel de escola com vistas a uma emancipação social e libertadora a partir de uma visão que se compreenda mais inter/ multicultural possibilitando espaços de diálogo entre as diferentes culturas. Essa possibilidade passa pelo desenvolvimento de uma pedagogia da diferença (SILVA, 2000) onde haja o questionamento acerca da diferença como ato de criação social, produzida a partir de relações de poder e o questionamento sobre essa produção para que possa ser compreendida pela sociedade não natural. Ao mesmo tempo busca-se uma educação dentro de uma perspectiva inter/ multicultural de educação (STOER, 1999; SOUZA, 2000), em que o diálogo entre as diferentes culturas possa produzir uma compreensão do outro como necessária à minha existência e possibilitando formas de convivência não pacíficas no sentido de aceitação ingênua, mas com vistas à valorização do outro, que conforme SILVA (2000) *“o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”* (p. 97).

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em

absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra 'relativamente a mim' ou 'relativamente ao mesmo', mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO *apud* SILVA, 2000).

3.4 DISCUSSÃO FINAL

Durante o trabalho discutiu-se sobre como as práticas pedagógicas da escola da investigada favorecem a diversidade cultural presente em seu interior. Durante as observações constatou-se que a totalidade dos professores do segmento investigado não atentam para as diferenças existentes entre seus alunos na tentativa de transformá-las em possibilidades de enriquecimento de seus fazeres pedagógicos. Estas diferenças só são vistas quando colocadas de forma pejorativa onde existe a separação entre alunos bons e maus, alunos disciplinados e indisciplinados, os com melhores condições sociais e financeiras e os que não possuem tais condições, os que aprendem e os que não aprendem.

Vimos que há uma grande dicotomia entre o que está escrito nos documentos oficiais da escola, o que é dito pelos professores e o que é efetivamente realizado nas salas de aula, consumando-se, como foi dito anteriormente, em uma crise de conceitos que em nada facilita o crescimento dos alunos.

O cotidiano da escola é configurado por rituais de exclusão e discriminação e por uma pedagogia que visa a valorização de um conhecimento pré-estabelecido em detrimento do conhecimento vivencial dos alunos. Os grupos de reforço organizados em sala de aula, a prática dos exercícios sem significado, a imobilidade e silêncio exigidos dos alunos em sala de aula ratificam o que foi percebido e nos faz compreender como a escola consegue excluir os sujeitos do processo de conhecimento, contribuindo através de seus fazeres pedagógicos e organização cotidiana para um acirramento de práticas individuais e individualistas que contribuem negativamente para uma competição e desvalorização dos sujeitos que participam daquele do escolar.

A disposição mobiliária serve de subsídio para a compreensão de práticas discriminatórias que não oportunizam o trabalho em grupo nem a socialização de

saberes e experiências entre professores e alunos. A postura de detentor do conhecimento do professor é presente em todas as salas de aula, mesmo que disfarçadas de uma exigência à organização necessária à aprendizagem, que é compreendida pelos professores como conseqüência de atividades maçantes de repetição, de transferência de experiências como mais um modelo a ser seguido dentro da instituição. Essa compreensão contradiz a concepção sóciointeracionista de aprendizagem, que fundamenta a proposta pedagógica da escola.

A não discussão sobre a organização das práticas, a falta de um apoio pedagógico contribuem para ações realizadas sem posteriores reflexões e socializações das experiências vividas diariamente entre os docentes. A utilização de uma proposta como diretriz única na elaboração do currículo escolar somada às mensagens transmitidas pelo currículo oculto faz com que os alunos sintam-se cada vez mais excluídos do processo ensino-aprendizagem, tornando o mesmo uma farsa. A formação dos professores, ou seja, a falta dessa formação é um agravante nesse contexto e um aspecto relevante que merece ser discutido. Dos oito professores que estão em sala de aula somente três possuem Curso Superior na área, uma professora faz Teologia e os demais possuem apenas o magistério. A falta de conhecimento teórico sobre questões culturais agrava ainda mais o tratamento dispensado aos alunos em seus contextos históricos e sociais. A negação da diferença em sala de aula exprime a falta de visão, o daltonismo cultural (SOUZA, 2002) existente na escola. Afirmar que há diferenças fora da escola, mas que dentro dela todos são iguais não é condizente com o que se deseja para uma escola que perceba as diferenças como riqueza. As igualdades que devem ter dentro da escola são as igualdades de oportunidades e condições, e não a de um jogo camuflado por uma aceitação benevolente e piedosa do ser diferente.

A necessidade em repensar uma escola para todos, longe do discurso falso e homogeneizante das elites sociais é urgente. Construir uma escola que se veja diferente em suas atribuições, buscando enxergar sem medo a diversidade de sons e cores existentes em seu interior, permitindo aos sujeitos que ali convivem serem sujeitos verdadeiros, sem o medo e a vergonha de se pronunciar é o que se espera. Sujeitos que encontrem no confronto com as diferenças raciais, étnicas, de gênero,

sexo e idade o conforto de se ver representado no que tem de mais bonito o ser você com o outro. Madalena Freire em um diálogo promovido durante encontro com Cecília Warschauer (1993) traduz bem esse sentimento. A escola deve ser um espaço de encontro entre eu e o outro, onde eu aprenda com o outro a ser mais eu e ensine-o a ser mais ele, pois é no encontro de nossas diferenças que nos achamos e nos constituímos enquanto sujeitos sociais, protagonistas de uma história própria, mas que precisa de coadjuvantes para ter continuidade. É preciso mais do que nunca que os educadores assumam esse compromisso e que lutem para que as condições dessa escola possam ser reais.

Um pouco menos romântica, mas não menos otimista, é feita uma proposta de ações que devem ser tomadas pela escola para que suas práticas venham contemplar as diversidades culturais e sociais ali presentes. Estas estão pautadas nos estudos de Stoer (1999) sobre a possibilidade de práticas pedagógicas voltadas para uma formação inter/multicultural.

Para o autor, nem o professor monocultural, nem o professor multicultural negam a diferença, mas posicionam-se de forma diferente diante delas. Ele, ainda sugere a recontextualização pedagógica, feita a partir de uma prática de investigação-ação, que é necessário conhecer a realidade estruturante e cultural do contexto educacional para agir sobre o mesmo, o que demanda conhecimento dos professores e demais agentes educativos sobre os processos de processos de discussão contínuos e coletivos da escola.

Essa possibilidade de recontextualização pedagógica tem como um de seus objetivos principais a valorização da diversidade cultural na escola, principalmente através de mediações entre a cultura local e a cultura nacional, sendo regido pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso *“ao mesmo tempo que apelam para uma descentração da escola que permita aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa.”*(STOER, 1999, p. 8)

Aliada a uma perspectiva de uma prática inter/ multicultural na escola, há necessidade da pedagogia crítica, que encontra nos estudos de Giroux e McLaren a linguagem da possibilidade, pensando a escola como um espaço que valorize os saberes vivenciais do aluno, creditando a esses saberes possibilidades de reflexão das

relações opressivas e desiguais existentes na sociedade, considerando a preocupação que a pedagogia crítica tem com a questão do poder existente no contexto escolar e na sociedade, questionando como, o que, e a que interesses o conhecimento e as formações culturais são produzidas e transmitidas, atuando como instrumentos de legitimação das elites dominantes.

Tal pedagogia deseja fomentar no sujeito a capacidade crítica, instrumentalizando-o a resistir, ainda que de forma limitada, às conseqüências do poder a que é submetido e aos ditames e estereótipos culturais a que está exposto. A construção de um discurso de possibilidades para o reconhecimento da diversidade cultural existente no interior da escola vai encontrar respaldo nessa pedagogia possibilitando a prática inter/ multicultural, que sugere o diálogo entre as diversas culturas, os diversos modos de ser e de viver dos sujeitos para a construção de uma sociedade que se compreenda multi. Para isso é necessário que o professor promova um aprendizado relevante, crítico e transformador, usando como parâmetro as experiências que os alunos trazem consigo das culturas que os rodeiam. Quando tais experiências são problematizadas em um processo de “teorização da experiência”, como nos fala McLaren (1997), há grande possibilidade dos alunos conseguirem usar esse conhecimento para ajudar seus iguais, em sua escola, comunidades e sociedade, estabelecendo bases para a transformação social.

Ao reivindicarmos uma prática multicultural e, de reconhecimento do outro enquanto sujeito, necessário à minha própria existência, é preciso que nos reconheçamos como diferentes, buscando na nossa diferença a riqueza de compreensões sobre as relações sociais travadas diariamente. Buscando no lugar da igualdade de formas de ser, a igualdade de oportunidades. Muitas vezes nos deixamos anestesiados diante da realidade que nos impõe limites e nos força a repetir um discurso que se mostra incompatível com nossas práticas, a partir de uma não mudança epistemológica acerca da compreensão cultural. É necessário que a escola, enquanto instância construtora de sujeitos, não espere por mudanças, mas que as promova dentro do espaço escolar sob um novo olhar dirigido a todos que dele participam e que sobre ele agem. Tanto em cenários escolares, nacionais e internacionais, verificamos os embates travados pela legitimação das minorias, mas ainda são incipientes visto a

realidade que se apresenta, mas já podemos ver na prática e nos discursos de alguns professores tentativas de, em práticas às vezes isoladas, construir essa visão multicultural de sociedade.

Outro fator significativo e que deve ser repensado no cotidiano escolar com vistas à construção de um espaço plural, é o repensar sobre as atividades que se revestem de modos de viabilização na construção de uma visão plural, mas que, acabam por se tornar práticas apenas alegóricas e folclóricas, pois não trazem em si a reflexão acerca do que se pretende dizer. Por isso devemos investir em atitudes coerentes com os discursos, pois as representações negativas que nos foram colocadas acerca da cultura popular, negada pela escola, tende a reforçar os discursos homogeneizantes que se manifestam até hoje entre nós. Dessa forma, um dos compromissos que compete à escola é, justamente, a desconstrução dessas narrativas a partir da construção de contra-narrativas que possibilitem a valorização da diversidade cultural, sobre as diferenças em espaços que se façam construindo espaços abertos aos debates promovendo significados positivos sobre a multiplicidade de experiências dos sujeitos, tornando o culto à diferença menos benevolente e mais discutido com vistas à construção de sociedade e sujeitos que se entendam como multiculturais.

Embora a modificação de uma estrutura escolar e a forma de se tratar a diferença e a realidade multicultural já estejam fortalecidas na realidade escolar, é necessário que acreditemos que essa realidade pode mudar e que a realização de estudos na área oferecendo novos posicionamentos teóricos, aliado a políticas educacionais comprometidas com a mudança e com o fazer pedagógico realmente voltado para a transformação social, longe dos discursos vazios que são proferidos diariamente, aliado a um projeto político-pedagógico inserido em um contexto social amplo já seriam ferramentas possíveis de se colocar em prática na construção dessa escola com um olhar mais voltado ao multiculturalismo e ao diálogo entre as culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão dos dados desse estudo possibilitou algumas considerações metodológicas. A utilização de técnicas de coleta de dados diversificadas que dessem conta de explicar o processo com que se constrói as práticas pedagógicas, desde a base teórica que as fundamenta até seu processo de elaboração e sua efetivação em sala de aula, permitiu à pesquisadora ter um olhar mais completo desse processo percebendo a dicotomia existente entre o constante nos documentos oficiais da escola e o fazer pedagógico, o que Resende (1998) chama de “crise de conceitos”, ou seja, o dito pelo professor e pela escola e o realmente efetivado em sala de aula, sendo estas ações bastante diferenciadas e até mesmo contraditórias, denotando uma não convicção das concepções “adotadas” pela escola, assim como a falta de uma organização e de um acompanhamento maior do trabalho do professor, já que esse dado pôde ser verificado com relação aos oito professores sujeitos da investigação.

A segunda consideração diz respeito ao tempo de observação de sala de aula. Apesar desse estudo não ter por objetivo trazer dados e respostas definitivas com relação ao tratamento dado à diversidade cultural pela escola, pôde ser percebido que o tempo de observação das salas de aula poderiam ser mais significativos e permitindo uma compreensão maior do processo que ali se realizava, contudo esse dado não invalida o material coletado com essa técnica, mas certamente houve uma maior compreensão das interações desenvolvidas no espaço da sala de aula durante as observações realizadas em um turno inteiro do que as que levaram apenas meio turno.

Outro ponto que deve ser abordado neste momento, com vistas a ser reavaliado posteriormente, é a questão de um não distanciamento da pesquisadora com relação ao seu objeto de estudo. Ao investigar sobre a existência de uma diversidade acredita-

se que esse olhar para o diverso constituiu-se como limite à pesquisadora, que por muitos momentos “julgava” a prática dos professores a partir de sua formação, visto que esta é diferente daqueles sujeitos, e que, conseqüentemente deveria ser desenvolvida de forma diferente. Esse fato pode ilustrar o quanto é difícil nos despirmos de nossas crenças na busca por uma compreensão da realidade com um olhar mais neutro e voltado à realidade investigada, buscando perceber o vivenciado sem julgamentos prévios.

Em relação ao uso da pedagogia crítica e da abordagem sócio-histórica como referenciais de análise das práticas escolares afirma-se a sua relevância por permitir a compreensão dos significados das práticas desenvolvidas e perceber a não consideração da diversidade de experiências dos sujeitos escolares, onde os alunos são tratados como iguais o que segundo Dayrell (1996), estes são incluídos em uma categoria: a de alunos. Dessa forma, a diferença existente entre eles não é utilizada como objeto de trabalho pedagógico, perdendo-se de vista a individualidade do sujeito e sua contribuição para o grupo a partir das interações que devem ser propiciadas pelos educadores. O tratamento dado à diferença pôde ser percebido, nesta investigação, como a idéia de falta, ou seja, é diferente o que não se comporta como a maioria, o que não aprende no tempo determinado, o que não se relaciona como deveria, o que não vai arrumado como a professora considera adequado e outras “faltas” atribuídas aos alunos pelos professores sob a máscara da diferença.

Assim, para enriquecer a análise realizada nessa investigação, sugere-se novos estudos voltados para: a formação inicial e continuada dos professores dentro de uma perspectiva inter/ multicultural; investigação do espaço escolar como articulador dos processos de empoderamento dos grupos minoritários com vistas à tomada de decisões a partir de uma visão mais crítica do sujeito construída através dos processos pedagógico-escolares; o estudo do resgate dos processos de construção de identidades culturais locais relacionando as raízes históricas às novas compreensões e configurações de identidade permitindo a compreensão de “identidades” como processo dinâmico contrapondo à compreensão fechada dos grupos culturais e suas constituições.

Sugere-se, ainda, a formação inicial e continuada de professores na construção de olhares e pensamentos inter/ multiculturais, o que consiste em rever os processos educativos e propostas desenvolvidas pelos Centros de Formação Superior de Professores; o desenvolvimento de políticas públicas que extrapolem a abordagem multicultural contida nos PCN's, mas que considerem os estudos e pesquisas realizados nesta área para a constituição de possibilidades para professores, alunos e sociedade em geral serem atendidos e respeitados em suas diferenças, possibilitando um diálogo entre escolas e Universidades que permitam a compreensão de um fazer pedagógico diferenciado e pautado em uma pedagogia crítica, voltada a posicionamentos pedagógicos que se concretizem como multiculturais. É importante, ainda, a abertura de espaços dentro da escola para a discussão ampla e comprometida sobre a desnaturalização do preconceito, que em grande parte o faz invisível, e da articulação e questionamento sobre o que é igualdade e o que é diferença.

Pode-se, dessa forma, verificar a real necessidade das escolas em traduzirem suas práticas pedagógicas baseadas em um currículo de cunho monocultural em práticas pedagógicas que busquem a construção de uma sociedade que se compreenda como multicultural e que valorize e reconheça os diferentes sujeitos que dela fazem parte, a partir de seus diferentes modos de ser e estar no mundo. Os resultados encontrados durante a investigação possibilitam a discussão sobre como as práticas cotidianas se efetivam sem um planejamento pautado na valorização da diferença e na ausência de um Projeto Político-Pedagógico que direcione os fazeres pedagógicos e seu tratamento à existência de uma diversidade de olhares e modos de vivenciar a realidade presentes na escola. A partir do olhar de uma pedagogia crítica buscou-se compreender a existência da diversidade constante nesse universo escolar e como a escola pode e deve trabalhar a multiplicidade de experiências trazidas pelos alunos a partir de uma atitude crítico-reflexiva e autocrítica da escola, a discussão em

pedagogia baseada no diálogo entre as diferentes culturas perpassa, primeiramente, por um monólogo que devemos travar a partir de nossa existência na sociedade e em sala de aula. Assim, enquanto educadores devemos pensar sobre quem somos e assumir um compromisso com o que estamos fazendo conosco e com nossos alunos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOCK, Ana Mercês B.; AGUIAR, Wanda M^a J. de. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, Ana Mercês B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 (p.132- 160).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: natureza e cultura em interação. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. v. 2. trad. Klaus B. Gerhardt. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 1998.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Os múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo horizonte: Editora da UFMH, 1996.

DESSEN, M^a Auxiliadora; COSTA, Áderson Luiz Jr. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** (Orgs.). São Paulo, Cortez, 2000.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G. ; GHEDIN, Evandro; FRANCO, M^a Amélia. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2007 (p.65-92).

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002 (p. 51-72).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre a identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma G. ; GHEDIN, Evandro; FRANCO, M^a Amélia. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2007 (p. 149-163).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7.ed. – Rio de Janeiro: DP&A,2003.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes,1991

_____, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.

_____, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

MARQUES, Luciana Pacheco. **A diversidade no processo pedagógico.** UFJF, 2005, mimeo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** (Orgs.). São Paulo, Cortez, 2000.

_____, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Ago, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.**RJ: DP&A, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana.** Manaus, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (p. 159-177).

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Um novo olhar do currículo no contexto do pós-modernismo. In: **Olhar de professor.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 1998.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: Edusc, 1999.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papirus, 1986.

_____, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, João Francisco. **Atualidades de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra de uma pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Aprofundamento, 1999.

_____, Stephen R. Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. In: Revista **Educação, sociedade e culturas**, n. 1.

TULESKY, Silvana Calvo. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista.** Maringá: Eduem, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2004.

_____, Celso dos Santos. Projeto político-pedagógico: fundamentos e desafios da prática – algumas aproximações. GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo; BORGES, Heloísa. (Orgs.). **Currículo e práticas pedagógicas.** RJ: MEMVAVMEM, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, nº 23, p. 5-15, 2003.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 1989.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEISZ, Thelma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 (p. 7-72)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)