

ESTELA MARA DE ANDRADE

**O PROFESSOR DE LETRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ESTELA MARA DE ANDRADE

O PROFESSOR DE LETRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco
como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2009

O PROFESSOR DE LETRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

ESTELA MARA DE ANDRADE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Prof.^a Dr.^a. Marina Vinha (UFGD)

Prof. Dr. José Licínio Backes (Orientador)

Campo Grande, março de 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus filhos Eloá e Eduardo, que são motivo de toda a minha luta, ao meu esposo, aos meus pais e irmãos, que indiretamente sempre estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu forças e me fortaleceu nos momentos de provações.

À minha família, esposo, filhos, irmãos, que sempre estiveram comigo, apoiando e incentivando mesmo nos momentos difíceis durante a realização deste trabalho.

Aos professores que colaboraram com a pesquisa, pelo carinho e pela disponibilidade.

Aos amigos, pelo apoio e incentivo, em especial às amigas que comigo dividiram as idas e vindas de Costa Rica a Campo Grande durante o mestrado.

Aos educadores do programa de mestrado, pelo carinho e pela dedicação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Licínio Backes, pela orientação e dedicação; como pessoa experimentada pelos embates da vida, pôde contribuir de forma significativa com esta pesquisa, honrando-me com sua sabedoria na conclusão deste trabalho.

ANDRADE, Estela Mara de. *O professor de Letras numa perspectiva intercultural*. Campo Grande, 2008. 111 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

“O professor de Letras: uma análise a partir da perspectiva intercultural”, trabalho inserido no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa 03 – Diversidade Cultural e Educação Indígena visa compreender como os professores de Letras do município de Costa Rica/MS concebem as diferenças presentes no espaço escolar. A pesquisa justifica-se pela necessidade que a escola tem de proporcionar momentos referentes à interculturalidade, devendo respeitar e acolher as diferenças. Foram entrevistados 08 professores de Letras formados em cursos presenciais e que estavam atuando em sala de aula, no município de Costa Rica, nas redes Municipal e Estadual. A dissertação está dividida em 03 capítulos, sendo que o primeiro capítulo mostra a história da educação traçando a trajetória da história da educação, como foram construídos os conceitos de educação marcados pelo colonialismo e pelo preconceito para com as diferenças. No segundo capítulo, estarei pontuando conceitos de educação numa perspectiva intercultural apoiados no campo dos Estudos Culturais. Por último, no terceiro capítulo, mostro como se dão as relações entre alunos, professores, instituição de ensino e diferenças. Como resultado considera-se que os professores ainda têm dificuldades de entender a escola como um espaço plural onde as diferenças sejam vistas como positivas e não como algo que atrapalha o bom andamento da aula. Mas mostram-se preocupados em oferecer uma educação de qualidade, só que não vinculam essa qualidade a uma perspectiva intercultural, o que nos faz afirmar que a formação de professores deve incluir essa perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, espaço escolar, identidade, diferença.

ANDRADE, Estela Mara de. *The teacher of language and literature in an intercultural perspective*. Campo Grande, 2008. 111 p. Master's Dissertation (Master) – Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

“The teacher of language and literature in an intercultural perspective” is a dissertation developed at the Program of Graduate Studies in Education – Area of Focus: Education, Research Line 03: Cultural Diversity and Indigenous Education. Its goal is to understand how teachers of language and literature in the municipality of Costa Rica, state of Mato Grosso do Sul, view the differences in the school context. The research project is justified by the school's need to provide elements of interculturality, respecting and accommodating differences. The author interviewed eight teachers of language and literature who are working in classrooms, in the municipality of Costa Rica, both in the municipal and the state school network. The dissertation is divided into three chapters. The first chapter delineates the history of education and shows how the concepts of education marked by colonialism and prejudice towards differences have been constructed. The second chapter discusses concepts of intercultural education on the basis of Cultural Studies. Finally, the third chapter describes the relationships between students, teachers, the educational institution and differences. One of its results is that teachers still have difficulties to understand the school as a plural space where differences are seen as positive and not as something that hinders the smooth progress of the class. But they are concerned about offering a quality education, although they do not connect this quality with an intercultural perspective, which leads the author to propose that teacher training should include this perspective.

KEY WORDS: Culture, school context, identity, differences.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>10</i>
<i>CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</i>	<i>18</i>
<i>CAPÍTULO II – AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR</i>	<i>33</i>
2.1 – Desafios para uma educação intercultural	38
2.2 – Currículo e interculturalidade	43
<i>CAPÍTULO III - O PROFESSOR NO CAMPO DA INTERCULTURALIDADE</i>	<i>56</i>
3.1 - A sala de aula: o olhar do professor de Letras	56
3.2 - A percepção da diferença sob o olhar do professor	64
3.3 - A posição do aluno diante das ações de invisibilidade das diferenças	73
3.4 - A escola e a discussão das diferenças	85
3.5 - A formação do professor para a discussão das diferenças	93
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	<i>101</i>
<i>REFERÊNCIAS</i>	<i>108</i>

“As pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.”

(Boaventura de Souza Santos)

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta investigação se deve ao fato de que a educação intercultural expressa tanto as diferenças raciais, culturais e sociais como as diferenças postas entre professor, aluno, diretor e os demais sujeitos envolvidos na educação. Posso também admitir que a inquietação surgiu a partir do meu convívio com alunos do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Costa Rica, Mato Grosso do Sul, onde se nota que identidades estão ocultas, que o indivíduo acaba sendo submetido de tal modo que tende a assumir as identidades hegemônicas. Também como professora do curso de Letras na Faculdade de Educação de Costa Rica-FECRA, onde busco subsídios palpáveis para refletir juntamente com futuros docentes sobre formas de realizar um trabalho docente voltado para a valorização da cultura do aluno e para conteúdos curriculares que atendam tais necessidades.

O interesse pela investigação deve-se ainda ao fato de que os prejudicados no processo escolar são os “outros”, os diferentes, os que de alguma forma não conseguiram a valorização de sua cultura.

A partir das diferenças encontradas no ambiente escolar e na sociedade em geral, procuram-se meios de atuação docente e elementos para que se possa repensar o trabalho docente dentro e fora da sala de aula numa perspectiva intercultural.

Possuo uma trajetória na área da educação na qual sempre procurei trabalhar com bastante afinco e muita responsabilidade.

Desde o Ensino Fundamental sempre me interessei por estudar, conhecer coisas novas e gostava muito de escrever. Sempre procurei respostas para questões até então ditas e vistas como respondidas e concretizadas. Já muito nova, buscava me aperfeiçoar principalmente nas questões que chamavam mais minha atenção, utilizando para isso as

possibilidades que estavam ao meu dispor, tais como livros, cursos, filmes e a minha capacidade de observação e análise de fatos e pessoas, que constitui uma das características marcantes da minha identidade. Com isso sempre busquei meios para adquirir certa habilidade para discutir e questionar fatos que me causavam indignação e também me relacionar espontaneamente com pessoas de diferentes níveis sociais e intelectuais. Outro aspecto marcante da minha identidade é a busca constante pelo novo. Nesse sentido, posso afirmar que este trabalho foi uma das melhores descobertas de toda a minha vida.

Considero-me uma pessoa que possui uma identidade versátil e flexível, que se adapta facilmente às situações novas, que está sempre envolvida com as transformações. Graças aos incentivos dos meus pais, que sempre me deram as melhores oportunidades para que eu pudesse crescer profissional e intelectualmente, aprendi desde muito cedo a encarar os obstáculos como grandes oportunidades de aprendizado e, por isso, não me detenho diante deles, seguindo sempre adiante, procurando vencê-los até chegar à etapa final com êxito.

Minha trajetória profissional no magistério teve início no ano de 1998, quando ainda estava no quarto ano do magistério antigo CEFAM (aliás, fui para lá por influência de algumas amigas). Antes já havia concluído o Ensino Médio e, no ano de 1999, paralelamente ao início de minha carreira no magistério, prestei vestibular para a Uniderp, onde fui aprovada para cursar Letras. Desse modo, segui estudando e trabalhando até concluir a graduação em 2004. Logo a seguir, no ano de 2005, fiz pós-graduação em Lingüística pela Faculdade de Selvíria (FAS). Comecei por causa de uma licença que posteriormente se transformou numa aposentadoria da professora titular. Era uma sala de 4ª série que acabei assumindo até o término do ano letivo. Desde o início me apaixonei por meu trabalho posso admitir que nem me preocupava com o salário, mas, o convívio com tantos pequenos, tão sinceros e capazes de nos surpreender, isso sim me dava cada vez mais vontade de trabalhar.

Em 1999 e 2000 trabalhei no Ensino Fundamental, assumindo salas de 3ª e 4ª séries. A partir do ano de 2001, mudei de escola, já assumindo salas de 5ª a 8ª séries, hoje denominadas 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, onde atuo até hoje.

Esse início de carreira na educação foi em Coxim. No final do ano de 2001, mudei-me para Costa Rica, cidade que hoje considero minha por adoção e de coração.

No município de Costa Rica, comecei atuando com turmas de 5ª a 8ª séries, hoje 6º a 9º anos, ministrando aulas de Língua Portuguesa numa Escola Municipal, onde trabalhava um período, e em outro trabalhava em uma escola particular. Portanto, a partir de 2001, passei a ter uma jornada dupla de trabalho, regendo turmas em escolas distintas até 2005, o que me possibilitou desenvolver um trabalho com duas realidades diferentes: uma na

Escola Municipal situada num bairro de periferia e outra numa escola particular situada no centro da cidade.

Enquanto trabalhava, procurava aproveitar as oportunidades que surgiam de participar de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Costa Rica e outros oferecidos pelo Sistema Positivo de Ensino. No ano de 2003, passei a trabalhar na Faculdade de Educação de Costa Rica (FECRA), onde trabalho até hoje nos cursos de Letras e Administração de Empresas, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado e Literatura.

Minha trajetória profissional, assim como a preocupação que tenho com a melhoria da qualidade do meu trabalho, aliada à necessidade de estar sempre atualizada no que diz respeito às novas perspectivas na área da educação, justificam a minha pesquisa.

A escola e a sociedade trazem ainda idéias e valores que, para um século como este, não só discriminam, mas ignoram as diversas culturas. O processo educativo continua sendo um dos principais eixos para uma mudança na sociedade e nas políticas de identidades.

A interculturalidade é notável em nosso dia-a-dia, e é com ela que devemos trabalhar e nos diferenciar dentro de nosso ambiente escolar.

A complexidade da identidade envolve diretamente professor, escola e alunos. Assim, os professores que ministram disciplinas das ciências humanas como os de Letras poderão trabalhar com conteúdos que venham ao encontro de uma educação mais diversificada, democrática e menos excludente.

Os mais diversos atores desse processo não poderão ignorar as difíceis questões das múltiplas culturas existentes. É preciso como educador e parte importante da sociedade ensinar a respeitar a presença de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade, e a escola é um território privilegiado para disseminar entre os educandos a idéia das análises dos processos identitários.

Segundo Giroux (1987, p. 32), “a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios”.

Entre muitos fatores causadores da “crise de identidade” se reconhece um sujeito não mais único. É necessário considerar estes fatores relevantes: complexidade do mundo moderno, diferentes valores, diferenças geográficas, identidades culturais, sexualidades. Esses fatores vêm contribuir para uma identidade social percebida não como unificada, pois

as mudanças estão transformando as sociedades modernas e, em decorrência, os próprios sujeitos.

A questão da identidade está sendo intensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado (HALL, 1997, p. 07).

Silva (2003, p. 18) afirma também que não devemos compreender as mais diversas etnias homoganeamente, mas como uma representação de várias gradações culturais, lingüísticas e étnicas: “Se observarmos o caso das populações africanas podemos distinguir diversos grupos étnicos com diferentes línguas, hábitos, costumes e tradições culturais.”

Numa sociedade marcada pela globalização e pelo pluralismo cultural, observa-se a importância de enxergar o “outro” como parte de uma sociedade que cresce e aprende com as mais diversas culturas, e, para oportunizar o conhecimento disso, um dos ambientes propícios para a fomentação da questão é o espaço escolar.

Ao mesmo tempo, não se pode considerar somente a escola como parte principal da disseminação das idéias citadas, mas considerar todos os grupos que têm grande relevância no contexto sociocultural; os professores têm que educar para uma cultura múltipla. Segundo Candau: “Articular igualdade e diferença, base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural constituem hoje um grande desafio para todos os educadores”. (2002, p. 09). Em concordância com essa idéia, consideramos como princípio básico de ensino toda e qualquer manifestação cultural dos alunos.

O tratamento dispensado aos “diferentes” na escola mostra a necessidade de se reavaliar o papel da escola e em especial, suas grades curriculares. Para tanto, é fundamental que o professor avalie constantemente sua prática docente.

Tudo isso cooperou de forma acentuada para a construção desta pesquisa, que tem como objetivo geral: analisar a reflexão do professor de Letras do município de Costa Rica, identificando possíveis posturas interculturais. Para responder tal questão, estabeleci como objetivos específicos:

a) Identificar se o que pauta a reflexão dos professores é o paradigma da igualdade/mesmidade ou o paradigma da diferença.

b) Identificar se há posturas dos professores que lembram visões estereotipadas, seja de raça, de gênero, de classe ou de necessidades educacionais especiais.

c) Compreender como os professores de Letras concebem as diferenças presentes no espaço escolar.

Para apontar possíveis respostas a estas perguntas, vários autores foram centrais, dentre os quais menciono: Xavier (1994), Ribeiro (2001), Romanelli (2002), Hall (2003), Bauman (1998), Moreira (2002), Candau (2008), Silva (2000), Fleuri (2003), Backes (2005).

A realidade a ser pesquisada é múltipla e, de certa forma insere-se no meu contexto. A pesquisa é qualitativa e serão sujeitos de pesquisa 08 professores de Letras formados em cursos presenciais e que estejam atuando em sala de aula, no município de Costa Rica, nas redes municipal e estadual.

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas. A organização das informações foi interpretada de acordo com o campo teórico dos estudos sobre identidades e diferenças, inspirado na interculturalidade.

Os professores entrevistados foram denominados com nome de personagens da Literatura Brasileira sendo neste trabalho nomeados de Professores: Carolina, da obra *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; Iracema, da obra com o mesmo nome de José de Alencar; Simão, da obra *O alienista*, de Machado de Assis; Emília, da obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato; Fabiano, da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; Gabriela, da obra *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado; Lia e Lorena, da obra *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles. Os professores Gabriela, Iracema, Fabiano e Lorena lecionam em escolas estaduais no centro da cidade. As referidas instituições de ensino recebem alunos de classe média. Os professores Lia, Simão, Carolina e Emília trabalham em escolas de bairros afastados e pobres da cidade, aqui denominadas “escolas periféricas”. Esses bairros afastados são de trabalhadores e concentram a população das classes C e D da cidade.

Os professores entrevistados possuem as seguintes caracterizações:

Professora Carolina: Professora de Língua Portuguesa do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. É graduada em Letras pela Faculdade Ministro Tarso Dutra. Tem 55 anos de idade. Fez especialização em Lingüística pela Faculdade UNOESTE, em Presidente Prudente. Leciona há 36 anos e reside em Costa Rica há 28 anos. Nasceu em Jussara, PR, e veio para Costa Rica “porque casou com um costarriquense”, segundo ela.

Após terminar o curso Normal (magistério na época), viu-se obrigada a seguir a profissão por vários motivos, que, segundo ela, seriam não ter condições financeiras de sair

de sua cidade natal para estudar, não ter também condições financeiras para pagar um curso mais caro e também porque, na época, mulher “tinha que ser professora”.

Professor Simão: Nasceu em Jataí, GO. Veio para Costa Rica com 05 anos de idade com seus pais, que para cá vieram em busca de emprego. Atua como professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal Adenocre Alexandre de Moraes. Há 12 anos está em sala de aula. O professor diz que a profissão inicialmente foi uma oportunidade real de continuar seus estudos, já que no início da sua carreira docente ainda não tinha graduação; somente depois de um ano ministrando aulas no Ensino Fundamental é que decidiu que realmente era isso que queria. O professor se diz apaixonado pelo que faz; “mesmo com todos os problemas”, segundo ele, aposta que a educação é o melhor caminho.

Professora Gabriela: Atua na educação há 42 anos, fez faculdade de Letras em Pereira Barreto, SP, na Universidade Urubumpungá, especialização em Metodologia do Ensino Superior na mesma Universidade. Nasceu em Uberaba, MG, e veio para Costa Rica assim que se casou, pois seu esposo, também de Uberaba, adquiriu uma fazenda aqui. A professora afirma que a opção pela docência se justifica pelo gosto de ensinar.

Professor Fabiano: Nasceu em Paranaíba, MS, tem 38 anos, está na educação há 11 anos. Veio para Costa Rica com 06 anos de idade. Cursou Letras na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Fez especialização em Métodos e Técnicas de Aprendizagem em Língua Portuguesa em Jaboticabal, SP, pela Faculdade São Luís. Optou pela carreira docente pela “afinidade com a língua”, segundo o professor. O professor se diz pouco “estimulado” em ensinar e também afirma que trabalhar com alunos “hoje em dia” está muito difícil.

Professora Emília: Tem 53 anos, está na educação há 24 anos. Nasceu em Costa Rica, MS. Cursou Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – e fez especialização em Métodos do Ensino Superior, na Universidade Urubumpungá na cidade de Pereira Barretos. A professora trabalha no Ensino Fundamental em duas escolas, sendo uma da rede estadual e outra da rede municipal. Afirma estar na carreira docente por “gostar de ensinar”.

Professora Lorena: Nasceu em Jales, SP, tem 28 anos. Cursou Letras na Faculdade de Jales. Mora em Costa Rica desde 2002; veio para o município em busca de emprego desde que se formou. Trabalha como professora do quadro efetivo do Estado e no Município. Leciona há seis anos na disciplina de Língua Inglesa. Diz que a opção pela carreira docente se deu por conta da não condição financeira de seus pais em pagar a faculdade de Tradutor e Intérprete, que, segundo ela, era “seu sonho”.

Professora Lia: É graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especializou-se em Lingüística pela mesma universidade. Tem 58 anos, mora em Costa Rica há 40 anos. Leciona em uma Escola Estadual há 26 anos. É professora do quadro efetivo com a disciplina de Língua Portuguesa. Optou pela profissão por gostar de ensinar e também “porque naquela época professor era muito respeitado”, segundo ela.

Professora Iracema: Tem 47 anos, é de Costa Rica. Fez faculdade de Letras na UNOESTE, em Presidente Prudente, SP. A professora leciona a disciplina de Literatura em duas escolas estaduais. Ela afirma que optou pela profissão por “influência de seus pais”, que, segundo ela, “achavam a carreira de professor bonita”.

Para atender aos objetivos, a dissertação está dividida em três capítulos, assim organizados:

No primeiro capítulo, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO foi traçado o percurso da história da educação, destacando como foram construídos os conceitos de educação marcados pelo colonialismo e pelo preconceito para com as diferenças, como se davam as relações sociais e culturais numa época marcada pelo autoritarismo e pela supremacia da raça¹ branca. Os paradigmas que marcaram as concepções de educação são, nesse capítulo, apresentados de forma sistemática e nos revelam a importância de articular sociedade, cultura e educação, de modo que estes contribuam positivamente com o respeito e a valorização do ser humano. Essa possível articulação necessariamente precisa ser feita em parceria com os diferentes contextos sociais e culturais a que são sujeitos os diferentes alunos. Segundo Freire (1996, p. 71): “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que elas vêm existindo [...]” O processo de exclusão persiste na história e permeia todo o processo educacional do Brasil. Refletimos também sobre os atos discriminatórios que ocorreram e ocorrem até hoje nas instituições de ensino por conta dos valores atribuídos aos conteúdos a serem ensinados como meios únicos e necessários para se ingressar na sociedade “letrada”, aqui entendida como sociedade capitalista e antidemocrática, que pouco percebe as diferenças como meio de criação de novas concepções de educação.

No segundo capítulo, AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR, pontuei conceitos de educação numa perspectiva intercultural. Candau (2008, p. 13) diz o seguinte:

¹ A denominação raça aqui discutida é considerada enquanto categoria social, como um conceito político e não como um conceito biológico, pois do ponto de vista da Biologia não existem raças.

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras.

Diante das realidades de cada instituição de ensino e primeiramente diante da realidade de cada sala de aula, propomos neste capítulo fazer uma reflexão sobre a possibilidade de articular os meios de aprendizagem, assim como os conteúdos curriculares com as propostas que se acentuam no campo dos Estudos Culturais. Silva (1995) sustenta que os Estudos Culturais inicialmente discutem a possibilidade de articular cultura e educação de forma que a segunda se faça a partir das experiências extra-escolares de cada um. Para que isso se torne possível, são necessários métodos educativos que valorizem e aceitem as diferenças culturais como meio de intervenção positiva, partindo do princípio do respeito e da aceitação do sujeito na sua diferença, seja ela de raça, cor, religião, necessidade educacional ou opção sexual, entre outras diferenças.

No terceiro capítulo, O PROFESSOR NO CAMPO DA INTERCULTURALIDADE, mostraremos como se dão as relações entre alunos, professores, instituição de ensino e diferenças. Nele analiso as informações obtidas com os professores, segundo as referências teóricas utilizadas na dissertação.

As entrevistas resultaram na categorização, que foi assim organizada: 1. A sala de aula: o olhar do professor de Letras; 2. A percepção da diferença sob o olhar do professor; 3. A reação dos alunos diante das ações de invisibilidade; 4. A escola e a discussão das diferenças; 5. A formação do professor para a discussão das diferenças.

Nas considerações finais, ressalto os resultados obtidos, sugerindo uma educação que atue de forma relevante na vida do educando, assim como propostas de reflexão no que diz respeito às grades curriculares dos cursos de formação de professores. Também ressalto a importância de uma postura docente voltada para a pluralidade cultural do espaço escolar.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação escolar no Brasil teve início em 1549, com a criação do Governo Geral. Ele foi idealizado diante das dificuldades encontradas com o regime de capitanias hereditárias, que, desde 1532, foram criadas com o propósito de tornar possível o povoamento, a defesa, bem como a propagação da fé católica. Desde então, os portugueses impuseram duramente uma cultura predominante vinda do Ocidente e “aceita” pelos nativos. Certamente era uma educação que não reconhecia nem valorizava a cultura dos nativos aqui existentes. Era uma educação colonial marcada pelo autoritarismo, pelo poder senhorial e religioso.

O primeiro período da educação colonial foi marcado pelos jesuítas. Neste período, entre as diretrizes básicas do Regimento dadas por D. João III, rei de Portugal, encontra-se uma que fazia referência à conversão dos nativos à fé católica através da catequese e pela e da instrução. Para fazer cumprir a diretriz, chegaram às novas terras Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas, comandados por Manoel da Nóbrega. Do cumprimento do regimento dependeria o êxito do empreendimento colonizador, pois somente através do apego espiritual e ético dos membros indígenas à civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia fincar raízes determinantes em solo brasileiro. Percebe-se por estes fatos e algumas práticas docentes que até hoje a organização educacional está estreitamente ligada às relações entre colonizador e colonizado. Os nativos eram catequizados, repassando-se a eles valores educacionais do cristianismo, e eram ensinados de forma que suas idéias viessem ao encontro dos anseios da Coroa Portuguesa. Os colégios eram freqüentados pelos filhos dos colonos (elite). Assim, os nativos eram “treinados” pela Igreja a obedecer a ordens “divinas”. A educação era financiada pelo governo para a Igreja e era basicamente uma educação elitista, que primava especialmente pela educação religiosa. Esta sempre ensinou ao católico ser ordeiro, obediente e respeitador da ordem constituída.

Essa educação, conseqüentemente, privilegiava uma pequena parte da colônia, tendo acesso a esses ensinamentos somente a elite colonial e suas famílias tradicionais. Afirma Xavier (1994, p. 34):

Na verdade, pelos padrões ou valores vigentes, bastava a alguns membros da camada senhorial o domínio da cultura: os demais se ocupavam com tarefas mais relevantes ou pragmáticas, e o saber, como o poder, era partilhado em família.

Podemos também verificar que o trabalho pesado era distribuído de acordo com a classe a que o indivíduo pertencia, promovendo-se a divisão entre subalternos e senhores. Desde o início houve resistência por parte dos nativos em aderir aos costumes da cultura portuguesa, mas, diante de algumas negociações e mesmo imposições fomentadas pelos colonizadores portugueses, os nativos, devido às relações desiguais de poder, acabaram, em grande parte, sofrendo as influências da cultura européia.

Com as influências jesuíticas e metropolitanas, os nativos, aos poucos, foram sendo submetidos às práticas culturais trazidas do Ocidente, e isso representava uma reviravolta completa nos seus hábitos, valores, condutas e sentimentos. Esse comportamento fez também com que os primeiros moradores da colônia criassem um novo conceito de vida e de religião baseado nos moldes da civilização e da Coroa Portuguesa.

Xavier (1994, p. 43) afirma:

A introdução dessa racionalidade na vida dos nativos sem dúvida revolucionava os seus hábitos e reorganizava o seu cotidiano. A indiferenciação da oca, onde as famílias realizavam, sem qualquer privacidade, as suas atividades de trabalho e de lazer, deu lugar à vida regrada imposta pelos jesuítas.

Ler, escrever e calcular eram conteúdos da educação que davam alicerce para o entendimento das Sagradas Escrituras. A educação dada pelos jesuítas era para a elite, e, posteriormente, já no período imperial, a educação era vista e aceita como uma aquisição de *status* para uma futura construção das estruturas de poder no Brasil. A língua a ser ensinada era o português e sua ortografia. No império, o ensino da língua portuguesa era considerado fundamental, e o português era visto como a única língua nacional, por meio da qual se fixaria a cultura portuguesa.

Os padres jesuítas vinham com o trabalho definido nos Regimentos Portugueses para a Colônia. Esses trabalhos consistiam em catequizar e instruir os nativos e os demais que aqui chegaram desde a colonização. Estas instruções não ponderavam a heterogeneidade das diferenças culturais que aqui se encontravam e se preocupavam somente em converter e aculturar os povos nativos e demais agregados, para assim manter a ordem e a civilidade.

Nos anos que se seguiram, estas ações dos jesuítas contribuíram efetivamente para o povoamento da Colônia, que não poderia ser feito sem um prévio estabelecimento de regras e organização social. Nesse mesmo tempo, a população metropolitana ensaiava um definitivo passo para instalar-se de vez e economicamente em um território menos concorrente e pouco beatificado. O importante a destacar é que a formação intelectual apresentada pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite colonial, seria assinalada por uma enorme austeridade na maneira de refletir e, conseqüentemente, de explicar a realidade, reafirmando a idéia de uma educação formada a partir de uma visão monocultural de educação e da desvalorização das diferenças identitárias. Notamos que, nesta fase, havia predominância de uma educação mais doutrinária e menos crítica, uma educação centrada no professor com base na filosofia da *Ratio Studiorum*, que era a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599.

Os colégios, em princípio, estavam abertos a todos, mas na prática, assumindo a ideologia da colônia, os jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, com o pretexto de que sua finalidade era formar os padres. Afirma Romanelli (2002, p. 33):

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.

Observa-se aqui já a discriminação clara dos mestiços, mamelucos e índios, que “podiam” até inserir-se no processo escolar, mas que, mais tarde, não se servindo da regra de ser padre, abandonariam a escola. Na verdade, as diferenças deveriam ser apagadas na escola. Então, a intenção de servir a Deus, de ser cristão, era idéia imposta pelos jesuítas para que todos fossem “igualmente” reconhecidos como cristãos. Isso significava a ruptura com a cultura e as tradições do povo nativo que era em número maior que os portugueses. Os

nativos sendo a maioria despertavam medo e colocava os portugueses numa condição desvantajosa. Observa-se, como diz Paiva (2000, p.45), que “era uma ameaça permanente, fosse do ponto de vista da segurança, fosse do ponto de vista cultural”. A intenção de tornar todos “iguais” é sustentada pela afirmação de que, enquanto cristãos, todos seriam aceitos segundo a vontade suprema de Deus.

As diferenças, na verdade, até nos dias atuais, são o grande “problema” para os que não se enquadram nos padrões sociais e educacionais. E não aceitar as diferenças, negar a existência do outro, faz com que cada vez estejamos sujeitados, faz com que sejamos obrigados também a aceitar as normas e as “reformas” que nos são impostas pela sociedade.

Depois desse período marcado pela educação jesuítica, temos o período pombalino, que compreende o século XVIII e teve início em 1753, quando o marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), ministro do rei D. José de Portugal, com o desígnio de restaurar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, tentou tirar tudo de melhor que a colônia podia oferecer. Isso incluía bens materiais e humanos.

Discriminavam-se expressamente os nascidos na colônia dos nascidos na metrópole. Quando distribuídos os cargos, que gradativamente foram aumentando por conta do processo colonizador, os melhores postos eram reservados somente aos metropolitanos.

Ficava clara a simpatia dada à instrução elitista. Com isso, a camada “inferior” passou então a precisar de um preparo intelectual que viesse ao encontro de suas necessidades. A educação até então era recebida da família, que era responsável por preparar seus filhos para o trabalho e a vida social.

Com as novas expectativas que chegaram com o progresso, a escola passou a oferecer a partir daí novas técnicas de escrita e leitura. Como afirma Ribeiro (2001, p. 31):

Esta ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento de funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isso, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família.

Assim, as camadas populares precisavam se adequar às novas propostas sociais e educacionais vindas de Portugal para atenderem aos novos interesses dos “invasores” de suas terras e de suas culturas.

A escola ganhou um peso maior neste período, já que o marquês de Pombal trouxe um modelo metropolitano de educação que visava propositalmente indivíduos mais instruídos para acompanhar o crescimento da colônia.

Os primeiros achados de minério pareciam na época a solução para a economia decadente de Portugal, que já estava submetida à dominação espanhola. Através da concentração do poder real, as reformas pombalinas ajudariam no restabelecimento da economia e fortaleceriam a instalação das idéias impostas pela metrópole. Tentando tornar o programa de crescimento e desenvolvimento econômico de Portugal mais forte, o ministro de Estado rompeu com a igreja, alegando que esta era o provável empecilho para o desenvolvimento econômico e religioso da sociedade. Nesse sentido, a Companhia de Jesus foi diretamente afetada e, em 1759, foi expulsa do Brasil. Já nessa época, a escola servia como berço da educação elitista, pois a orientação dada nela era somente para formar ilustres. A estes eram dadas instruções visando seu ingresso, em sua maioria, nos cursos superiores para aprimoramento da retórica e alguns conhecimentos científicos.

Fica evidente que somente às classes privilegiadas eram dadas oportunidades de aprimoramento intelectual. É notório que desde a colonização há uma divisão entre camadas sociais no que diz respeito à educação e ao acesso a ela. Com essa “divisão” entre os que podiam e os que não podiam podem ter acesso digno aos bancos acadêmicos, vemos a discriminação clara dos menos favorecidos economicamente e dos que, por conta das suas diferenças culturais, não tinham livre ingresso a todos os lugares onde pudessem buscar conhecimento e partilhar suas experiências.

A educação pombalina visava um ensino utilitário para o nobre negociante, diminuindo assim sua permanência na escola e todo o processo educativo e desvalorizando o colono e sua cultura. Dessa forma, faz-se necessária a colocação de Ribeiro (2001, p. 33):

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar um perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-lo o mais prático possível.

Portanto, é imprescindível observar que, mesmo diversificando os conteúdos e incluindo conhecimentos científicos, as reformas ignoraram a língua dos nativos e suas particularidades e impuseram o aprimoramento da língua portuguesa.

Passou a existir a partir daí, por parte da própria elite, a necessidade de mão-de-obra “moderna” e “prática” para os negócios. Este ensino, agora, não era mais financiado pelo Estado para a Igreja, mas sim pelo Estado e para o Estado. As relações de controle foram ficando cada vez mais evidentes, e a colônia agora tinha um ensino dirigido por um diretor geral, e qualquer pessoa que passasse por exames poderia então ter benefícios dedicados aos nobres.

Assim, pedagogicamente, pode-se afirmar que do ponto de vista histórico a escola no Brasil promoveu uma cultura de idéias monoculturais que não valoriza as diferenças e admite apenas uma forma única de educação e realidade do contexto escolar. A cultura ocidental, enquanto cultura dominante, “era” associada às elites ou classes letradas, ao passo que a cultura cotidiana “era” vista como a cultura popular e, conseqüentemente, inferior. Trabalhar e educar cada vez menos com um conceito único de cultura ou com suas supostas oposições dicotômicas parece ser a tendência entre os estudos históricos da cultura na contemporaneidade.

Assim, compartilho com o pensamento de Romanelli (2002, p. 23) quando faz a seguinte colocação:

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso.

O fato de que não existe apenas uma cultura, mas sim culturas, mesmo em sociedades como a sociedade colonial, nos faz perceber que é importante não trabalhar com a noção de povo e elite como se fossem blocos homogêneos, ignorando-lhes as estratificações e combinações variadas, os deslizamentos, passagens, interferências e origens da complexidade do espaço cultural.

Com o desembarque de D. João no Rio, em 1808, acabou a obrigatoriedade do comércio metropolitano, dando lugar a trocas econômicas e culturais entre o Brasil e a Inglaterra. Esse fato trouxe outras perspectivas para a educação no Brasil.

A família real de Portugal e a corte chegaram ao Brasil sob a guarda inglesa, e ocorreu a abertura dos portos, fato este que veio acontecer pela influência da Inglaterra, a que o príncipe português foi submetido. Senhores de terras e de escravos, adaptando-se à

nova realidade, viram possibilidades enriquecedoras com a extração e exportação de minério e de produtos coloniais nesta fase. Negócios de interesse dos senhores de terras se tornaram possíveis graças à abertura dos portos. Nesse sentido vale ressaltar o que diz Ribeiro (2001, p. 39):

Quando Portugal é invadido (1807) pelas tropas francesas e a família real e a corte se vêem obrigadas a virem para o Brasil, sob a guarda inglesa, a conjugação de tais interesses (grupos coloniais e ingleses) obriga o príncipe regente a decretar a “abertura dos portos” (1808) mesmo sendo em caráter temporário, mas que em realidade nunca chega a ser revogada.

Desse modo, por conta do declínio da economia, ocorreu uma clara reformulação social-econômica em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil-Colônia, já que a Inglaterra nesta fase detinha forte poder sobre a economia portuguesa. Ocorreu neste período também um avanço educacional. Surgiram escolas superiores de medicina e engenharia. Porém, era uma educação direcionada ainda para “poucos” e com fins exclusivos e políticos.

É notória a pequena participação dos moradores da colônia nas decisões políticas, sociais e educacionais nas terras brasileiras. A relação de poder, que move todas as decisões de uma sociedade é algo historicamente construído desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil. As diferenças culturais dos nativos que aqui habitavam se mantiveram e ainda se mantêm na invisibilidade por todo o processo social daquela e desta sociedade, como podemos comprovar através das práticas discriminatórias que são ainda comuns na nossa realidade escolar atual. Os alunos, nesse contexto, são sempre submetidos a aceitar as regras impostas pela escola, sem que sejam consultados ou que participem da elaboração dos projetos que servirão de sustentação para todo o trabalho que será desenvolvido.

Esse período trouxe a esperança de avanços na educação, já que agora, com o crescimento da colônia, a sociedade precisava estar mais desenvolvida intelectualmente. Na educação, houve algumas mudanças, uma vez que agora foram criados novos cursos que surgiram pela necessidade de ter indivíduos preparados para uma realidade nova que se estabeleceu a partir da abertura dos portos. Assim, concordo com Ribeiro (2001, p. 41):

Quanto ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado. É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (que em 1858 passou a chamar-se Escola Central;

em 1874, Escola Politécnica, e hoje é a escola Nacional de Engenharia), a fim de que atendesse à formação de oficiais e engenheiros civis e militares.

Desse modo, as escolas foram criadas propriamente para atender a uma camada específica da população. Nota-se que a educação no Brasil vem de um processo cultural elitista.

Com a proclamação da Independência, começou um novo período na educação brasileira: o período imperial (1822-1889). Neste período, ocorreram poucos avanços na educação, já que a preocupação maior era com a montagem do Estado. A educação ficou em segundo plano, e a educação do povo não era de interesse da elite rural (aristocracia rural).

Podemos descrever a fase imperial como uma época em que as diferenças sociais e culturais continuaram sendo utilizadas para hierarquização, fato que hoje também é visível. Nessa época (1879), foi decretada a reforma Leôncio de Carvalho, que tinha como intuito dar um impulso à educação. Medidas foram tomadas para “estimar” o indivíduo e suas idéias. Por influência da perspectiva positivista, a pretensão era elevar a nação à altura do novo século que se aproximava, partindo do princípio de que éramos autônomos e livres. As afirmações feitas acabam não condizendo com as verdades que foram aparecendo na sociedade imperialista. Afirma Hilsdorf (2007, p. 43):

Assim, embora as proclamações liberais dos deputados falassem em “formação de homens livres para o sistema representativo e cidadãos hábeis para o emprego do Estado”, em “disseminação da educação popular como condição de riqueza e liberdade”, em “constituição de um sistema nacional de educação”, isto é, para todo o território e para toda a população, entende-se o porquê de a Assembléia Constituinte de 1823 ter aprovado apenas um projeto da Comissão de Instrução que criava duas universidades, em São Paulo e Olinda.

Dessa forma, percebe-se que a preocupação continuava sendo atender aos interesses da elite. A política local lutava por uma autonomia, e o aparecimento da nação brasileira exigia mudanças na organização educacional. Mas as mudanças acontecidas nos mostram, através dos registros históricos, que a autonomia concebida, na verdade, deparava-se com vários obstáculos para um eficiente atendimento escolar, que viesse ao encontro da necessidade daquela nação “quase” independente.

A educação, neste novo contexto, deveria atender diretamente aos interesses dos futuros cidadãos da nova nação, o Brasil. Portanto, seria necessário implantar escolas

propensas a receber todos que tivessem idade escolar. A crise econômica marcava o Brasil, e a educação escolarizada não seria vista como setor prioritário. Isto geraria graves deficiências qualitativas e quantitativas no campo educacional. No final deste século, as mulheres, na sua maioria analfabetas, ganharam o direito à instrução secundária não muito profunda. Como afirma Ribeiro (2001, p. 67):

Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria da faixa feminina da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras.

Desse modo, percebe-se que a discriminação contra a mulher, que já era um fato na Europa, continuou no Brasil, durante todo o período imperial.

Em 1889, surgiu a fase republicana, carregada de novas propostas para a educação.

No entanto, ao que tudo indica, muitas foram as resistências encontradas por aqueles que defendiam a idéia de uma escola para todos. É preciso também registrar que os investimentos feitos na educação do século XIX não foram relevantes para a formação de professores, nem em materiais didáticos que possibilitassem aos alunos um aprendizado de qualidade, pois o papel da escola nessa sociedade (agrária) não tinha grande importância. Desse modo, o ensino primava por uma educação “básica” que oferecesse o aprendizado elementar da leitura, escrita e cálculo, já que o trabalho na época era braçal na sua grande maioria. A escola aqui era vista com uma criação do governo para o povo, e a visão estereotipada de “povo” implicava uma enorme discriminação acerca da escola e de seus personagens, como afirma Faria Filho (2000, p. 137):

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as “classes inferiores da sociedade”, que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

O conceito de educação nessa perspectiva está aquém do ensino como direito de cada um. Contempla apenas aqueles que tinham posição social e que eram da “raça” branca.

O período republicano trouxe questões ambíguas – submissão e emancipação – contudo deve-se admitir que, nesta fase, a camada média não chegava a ser tão significativa que sozinha pudesse levantar um movimento que derivasse na alteração do sistema político. Neste contexto de divergências, é notória a discriminação da camada baixa dos trabalhadores, nas questões sociais e educativas. A formação intelectual das camadas “baixas” não oferecia subsídios para a concretização de suas idéias de emancipação. Assim, a maioria da população brasileira foi excluída do processo de crescimento da sua própria nação. As normas e as leis eram impostas pela classe política, sem levar em consideração as idéias, as inquietações e as diferenças sociais e culturais dos verdadeiramente nascidos do Brasil.

Ribeiro (2001, p. 69) afirma que isto se devia ao “fato dos elementos do setor médio, pela sua formação preponderante resultante do transplante cultural, estarem distanciados das bases, das características, dos problemas da realidade brasileira”.

A realidade do desrespeito para com as culturas diferentes e para com os pobres advém de uma história brasileira marcada por discriminação e desmoralização para todos aqueles que, de alguma forma, não se enquadravam ou ainda não se enquadravam nos moldes ocidentais.

Para a aristocracia rural que governava o Brasil nessa época a educação não era de interesse. A organização escolar recebeu, nesta fase, influência positivista, admitida como forma de tentar inserir e disseminar conceitos positivistas através da educação.

A Reforma Benjamin Constant (1890) colocou em prática idéias positivistas que tinham como princípios o livre-arbítrio, a laicidade e o ensino gratuito primário.

Essas medidas foram tomadas para obedecer à direção do documento constitucional. As reformas categorizavam por níveis. A organização do ensino visava uma educação que continha diversos tipos de níveis formadores. Assim afirma Ribeiro (2001, p. 73):

Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparadores dos alunos com vistas ao ensino superior. Para que esse aspecto fosse conseguido no ensino secundário, por exemplo, foi criado o *exame de madureza*, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso.

Desse modo, pode-se afirmar que em nenhum momento as reformas se referiam às características da cultura dos brasileiros. É notório que todas as reformas feitas no sistema educacional eram “importadas” da Inglaterra e de Portugal.

Havia também o interesse em basear esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanística antiga, responsável, segundo os autores da reforma, pelo academismo dominante na época. Houve um aumento de matérias científicas com o objetivo de derrubar a predominância literária que marcou a história da educação até então.

Com a revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, o Brasil passou de uma sociedade com base rural e economia agrária para uma sociedade urbana e industrial. O capitalismo passou a exigir mudanças educacionais que viessem ao encontro da nova realidade que acabara de se instalar no Brasil. Durante o governo de Getúlio Vargas, implantaram-se duas políticas educativas, uma autoritária e outra liberal. Como afirma Cunha (2000, p. 163):

Nos primeiros cinco anos da era Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal.

Na verdade, ainda hoje, comungamos com o modelo de escola autoritária, que impõe suas regras, onde os alunos e professores se comprometem com “tais regras”, e, assim, todo o processo educacional anda conforme estatutos que primam pela ordem e pela satisfação dos interesses da cultura hegemônica.

O significado da revolução de 30 para a escola brasileira ganha peso com as inovações que surgiram após a reforma dos níveis superior e secundário do ensino. A escola republicana, embora “empenhada” na evolução do processo educativo, priorizava o ensino da escola elementar, reivindicando a alfabetização para o povo e a educação científica para as elites, que seriam os condutores da sociedade posteriormente.

O plano dessa nova escola era tão discriminatório quanto aquele da época da colonização, pois era ainda totalmente voltado para a camada nobre da sociedade. Como afirma Hilsdorf (2007 p. 61-62), “o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes”. Assim, fica evidente que as ciências eram preferências reservadas aos cérebros nobres, os quais seriam sucessores do poder e da organização social da época.

A escola e os professores, já nessa época, serviam como pano de fundo para o atraso de todo o processo da evolução social, e a eles eram dadas, no regime republicano, as tarefas de disseminar princípios de autonomia e progresso material e moral dos indivíduos.

Alguns momentos da fase republicana mostram que as reformas educacionais eram necessárias, uma vez que o crescimento populacional e organizacional parecia inevitável.

Tal crescimento fazia com que a escola, agora sob responsabilidade do poder público, fosse vista pelos educadores como uma situação ideal. A visão de escola pública, laica e gratuita, vinha ao encontro das aspirações individuais e sociais dos educadores. Porém, mesmo com toda a situação a favor dos sujeitos dessa “nova” sociedade, as relações de poder eram visíveis aos olhos dos que recebiam “de cima para baixo” as ordens vindas da parte da sociedade vista como modelo.

Nesse período, várias inovações pedagógicas, como as de Lourenço Filho (1923), Anísio Teixeira (1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (1927), Fernando de Azevedo (1928) e Carneiro Leão (1928), serviram de fundo para as mudanças no campo educacional da nova fase brasileira. Entretanto, todas as mudanças propostas estavam calcadas nas idéias daqueles que seriam os expoentes do movimento escola-novista na década seguinte. Em nenhum momento, foram criadas reformas que levassem em consideração as diferenças culturais, os costumes e as reais necessidades de cada região. Os alunos deveriam ser “formados” para uma sociedade homogênea, e as necessidades individuais não eram levadas em consideração.

Dentre as reformas citadas anteriormente, destacam-se as reformas de Francisco Campos e a reforma de Capanema. Francisco Campos trazia uma idéia que dispunha sobre o regime universitário e tratava da organização das universidades e criação do Conselho Nacional de Educação. Todas as ações imprimiam nova orientação, voltadas para a maior autonomia didática e administrativa, empenho pela pesquisa, propagação da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade.

O ministro Capanema, em 1942, criou as Leis Orgânicas, as quais regulamentam as normas com que até hoje podemos nos deparar no ambiente escolar. Estas normas, em alguns pontos, estão totalmente descompromissadas com as experiências, a realidade e a cultura dos alunos, como afirma Hilsdorf (2007, p. 102):

Dentro da escola, as “Leis Orgânicas” procuraram regulamentar o cotidiano dos professores e alunos: são visíveis no período do Estado Novo as

prescrições de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leituras, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolares. (grifo do autor)

Assim, não podemos compartilhar com a idéia de que o Novo Estado queria na verdade formar indivíduos autônomos, já que esta nova proposta ainda “vigia” as atitudes dos alunos e professores e “uniformizava” o ensino e todos os seus protagonistas.

Podemos observar que ainda há uma admissível permanência dos sinais da ditadura na organização e nas práticas escolares da atualidade. Ainda somos “reféns” de uma estrutura escolar que não admite as variações temporais e tem dificuldade de considerar as diferenças.

João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, tornou pública a primeira LDB, a Lei n.º 4024/61, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948; foram necessários 13 anos de debate até o texto final. A Lei “[...] manifesta pela primeira vez na história da educação brasileira a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino [...]” (SANTOS, 2000, p. 218-219).

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de dar outras providências. Contempla a idéia de que a educação se propõe a formar para o trabalho e a preparar para o exercício consciente da cidadania. Porém, sabe-se que este exercício consciente da cidadania seguia regras, era na verdade mascarado, visto que o Brasil passava por um dos momentos mais críticos de sua história, a ditadura militar. Numa perspectiva intercultural, essa LDB em nada considerava o sujeito, sua cultura e em especial suas habilidades. Já que se propunha exclusivamente a formação do sujeito para mão-de-obra que atendesse principalmente ao mercado internacional e à industrialização.

A LDB de 71, lei 5.692 que objetivava a qualificação para o trabalho como regra do ensino de 2º grau, visava uma educação “apenas” com fins profissionalizantes e acabou sendo substituída pela lei 7.044/82, que apenas mudava sua nomenclatura, já que em seu texto trazia a palavra “preparação” vez de “qualificação” para o trabalho. Numa visão intercultural, pontuamos que a exclusão das diferenças pautava todo o processo de ensino

durante a ditadura militar. Esta discriminação era visível no tratamento dado à classe pobre durante o regime militar.

Portanto, a ditadura militar (1964-1985) assumiu características ainda mais conservadoras e preconceituosas. Isso se evidencia pelas ações políticas repressoras e pelas políticas que visavam somente o desenvolvimento da economia, sem preocupação com o desenvolvimento social e cultural. O processo de ensino voltou-se para formação do sujeito para as exigências do mercado internacional. Podemos, desse modo, perceber que, tomando como referência de análise a perspectiva intercultural, a educação em nada valorizava o sujeito culturalmente e, sim, privilegiava a classe detentora do poder econômico, que posteriormente ingressaria no mercado internacional de trabalho.

A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento. O acesso à escola nesse período ficou restrito e anulou as possibilidades de ensino para as camadas mais pobres. O ensino era controlado pelo Estado e visava a formação industrial, já que o Brasil estava implantando a industrialização. Nessa lógica, fica clara a exclusão da pluralidade cultural do país como meio positivo no processo de ensino.

A partir do anos 80, novas discussões em torno da melhoria da educação foram travadas. Tais discussões foram sendo intensificadas e estariam expressas num novo projeto que fora reelaborado. Santos (2000, p. 221) afirma:

[...] O que se verifica a partir dos anos 80 até meados da década de 90 é a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação, e por extensão ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil.

Nesse aspecto, analisamos a preocupação das políticas educativas em implementar ainda mais suas concepções excludentes em relação ao ensino. A educação brasileira tem pela frente o desafio de buscar soluções que possam responder à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições de ensino, nos moldes da Constituição Federal de 1988. A inclusão das pessoas até então marginalizadas no ambiente escolar está relacionada aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Entre os fundamentos da Nova República estão a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Isso inclui todos, sem distinção de cor, religião, opção sexual, entre outras diferenças culturais.

A atual Lei 9394/96 da LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Ainda assim, numa perspectiva intercultural afirmamos que “nem todos” fazem parte dessa “universalização” do direito ao ensino. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Também trouxe a possibilidade de incluir na escola questões curriculares que viessem ao encontro da interculturalidade, assim como abriu espaço para que o extra-escolar servisse de referência para o processo de ensino. Entretanto, ainda deixa muito a desejar no que diz respeito à valorização das diferentes identidades.

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional. Tivemos o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, valorização das múltiplas culturas.

A edição da Lei no 10.639, de 2003, que introduziu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica, contribui para a discussão deste tema, possibilitando o questionamento do modelo eurocêntrico no ensino e a construção de uma educação multicultural na escola brasileira. Propondo a inclusão de temas que contemplam as diferenças culturais, podemos também propor uma ressignificação de base na estrutura organizacional da escola. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana numa perspectiva intercultural poderão ser destacadas e constituem condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

A Lei 11.465/08 substituiu a Lei 10.639/03, que já previa a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. A partir de agora, confere-se o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Todas essas mudanças têm contribuído para abrir espaços de discussão da diferença e ampliado as possibilidades de uma prática intercultural.

CAPÍTULO II - AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO

ESCOLAR

As práticas culturais são reconhecidas/associadas geralmente quando estão de acordo com a posição social privilegiada dos indivíduos. As práticas do povo acabam sendo folclore, enquanto as da elite são consideradas cultura.

Segundo Hall: “As mudanças no equilíbrio e nas relações das forças sociais ao longo dessa história se revelam nas lutas em torno da cultura, tradições e forma de vida das classes populares” (2003, p. 247).

Podemos, assim, perceber que, quando na escola se fala de identidades, ela própria acaba por criar identidades, porque o nosso idioma, as nossas ações e nossos costumes reforçam a diferença dentro das discussões que permeiam esse espaço de tanta complexidade que é a escola. A questão da identidade só está sendo mais discutida hoje. Notamos que “os diferentes” estão cada vez mais se apresentando em espaços públicos, querendo políticas públicas que reconheçam seus direitos de ir e vir como todo cidadão tem direito.

A sociedade brasileira é vista/mostrada como uma sociedade que traz nas suas raízes as mais diferentes formas de criação e organização social, política educacional. O processo de construção e organização social deve ser analisado, voltando ao passado do Brasil colonial e discutindo questões étnicas, religiosas e culturais desde a colonização. Temas como diferenças culturais, identidades e valorização dos sujeitos têm raízes muito fortes, são questões que mexem com valores e cultura e redirecionam a visão única que até pouco tempo atrás buscava igualar toda a história da cultura brasileira. Os Estudos Culturais vêm formular novas perguntas para velhos problemas, e, nesse trabalho, o que condiciona a minha pesquisa são referenciais teóricos que compartilham da idéia de que “o outro” foi

vítima e também sujeito que tramou caminhos e descobertas e se construiu na relação e na interação das diferentes sociedades e culturas.

A identidade colonial e a valorização de uma única cultura, produzida pelos colonizadores, deixaram marcas que até hoje fazem parte da história e do cotidiano dos menos “favorecidos”. A relação de poder até hoje demarca territórios e estabelece regras de funcionamento em vários setores da sociedade e da educação brasileira.

Podemos, assim, considerar que a educação é fundamental para a formação cultural e social de todos. A educação, dependendo do processo de ensino e da relação das diferenças, contribui para uma sociedade cada vez mais excludente e monocultural. O nacionalismo exacerbado que se registrou em diferentes momentos da história valeu-se de uma ação homogeneizadora no campo educacional. Alguns mitos² didáticos foram veiculados na escola e nos livros didáticos, procurando inferiorizar as diferenças culturais, subordinando uma cultura à outra. Desde então, esses mitos foram disseminados entre os bancos escolares e até hoje fazem com que práticas docentes sejam muitas vezes ações discriminatórias.

O olhar colonizador³ tem que ser deixado de lado para que possamos enxergar, de um outro ponto de vista, como a sociedade brasileira se formou até os dias atuais. Além de buscar compreender como se constituíram as diferenças, procuramos desenvolver um olhar diferente sobre as identidades e as culturas e como todas essas construções foram/são manipuladas através das relações de poder existentes na nossa sociedade desde a colonização.

Deste modo, faz-se imprescindível, como nos diz Bhabha, considerar também que há [...] “uma necessidade urgente de contestar singularidades de diferenças e de articular ‘sujeitos’ diversos de diferenciação” (2003, p. 115), sujeitos capazes de dialogar com as diferenças culturais na contemporaneidade sem deixar-se levar pelas idéias colonialistas.

Não existe sociedade que não seja complexa. É essa complexidade e as diferenças nela implicadas que venho nesse texto problematizar em torno de discussões teóricas e práticas pautadas em autores que nos levam a entender como nossa sociedade e o meio onde vivemos nos fazem conviver com absurdos advindos ainda do discurso colonial. No ambiente escolar, onde as relações estão diretamente ligadas às relações de poder,

² O mito é um conceito polissêmico. Para os povos indígenas ele é visto como algo positivo, como fundante da cultura. Para os estudos afro-brasileiros, mito é utilizado no sentido negativo, como algo que distorce a compreensão da realidade do racismo, que camufla a existência do racismo.

³ Segundo Bhabha (2003), olhar colonizador é aquele que mantém o outro na invisibilidade. É o olhar discriminatório, superior.

podemos afirmar que o próprio discurso pedagógico advém do discurso colonialista “eu mando e você obedece” e as diferenças são niveladas, procurando produzir as mesmas idéias sobre todos os assuntos que dizem respeito à complexidade do ambiente escolar.

Pensar uma educação que contemple a diferença nos permite enxergar que considerar a diversidade cultural não significa negar a existência de características comuns. Contribui para compreendermos que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-lo como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem discriminação.

O mundo atual está passando por um processo de mudanças de conceitos em relação às formas de reconhecimento das diferenças e das significações. Significações até então entendidas como fixas e únicas. Porém, as situações de preconceito ainda são visíveis, deparamo-nos com situações dentro da escola em que são atribuídos valores ditos essenciais para reconhecer os sujeitos como pertencentes a uma sociedade soberana. Assim, quando um ou outro não se enquadra nessa “sociedade”, acaba sendo visto como um estranho.

Essa invasão de estranhos numa sociedade politicamente organizada acaba interferindo nas identidades. Os valores culturais sociais vão sendo esquecidos por conta dessa universalização de idéias ocidentais. Nessa perspectiva, na escola, quem não se insere nos padrões dos grupos dominantes das instituições acaba saindo da escola ou não consegue acompanhar os estudos neste ambiente uniformizado, tornando-se um estranho. Assim, concordo com Bauman (1998, p. 19) quando diz:

O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe, não partilha as suposições locais – e, desse modo, “torna-se” essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado.

Dessa forma, é fácil e conveniente que as diferenças que permeiam o espaço escolar sejam ignoradas e deixadas de lado, já que são muitas vezes em menor número ou têm menos poder e possivelmente são mais fáceis de serem caladas. Mesmo assim, as diferenças na escola monocultural nem sempre serão abafadas, mantidas na invisibilidade, mas as importunações que essas diferenças possivelmente lhe causarão serão considerados como “quebra de regras”, uma prática abominável aos olhos de muitos educadores.

O grande e complexo terreno escolar nos deixa próximos de uma realidade onde a própria escola exclui aqueles grupos cuja natureza cultural não corresponde aos da cultura predominante. As “vozes” que nos chegam a nossas escolas são muitas vezes silenciadas pelos docentes que, com olhares estereotipados, vêm no desempenho dos alunos de diferentes culturas um déficit, pois avaliam igualmente suas atuações escolares. A uniformização das atitudes e das práticas docentes acaba por considerar uma só cultura como a “padrão” e carregar estruturas autoritárias que marcam a sociedade. As regras monoculturais criadas pelo “Estado” são, muitas vezes, entraves para a vivência da diferença.

O acobertamento de práticas discriminatórias na escola empurra para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão na sociedade em geral. E o fato de se ter uma educação com idéias ainda monoculturais acaba colocando os alunos numa situação de subordinação, onde estes passam a obedecer a ordens, mascarando, assim, suas idéias, seus valores e até mesmo sua própria identidade. Bauman (1998, p. 28) escreve:

Foi o Estado que soube que a ordem devia aparecer, e que teve força e arrogância bastantes não apenas para proclamar que todos os outros estados de coisas são a desordem e o caos, como também para obrigá-los a viver sob essa condição. Foi este em outras palavras o estado moderno – que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras.

Nessa visão, o aluno que se “acomoda” dentro dos padrões de conhecimentos e outros paradigmas exigidos pelas instituições escolares é aceito na sociedade atual, que “seleciona” os que melhor cumprem as ordens advindas do Estado e da sociedade de valores monoculturais.

Para mudar a educação, precisamos discutir a formação de educadores, priorizando propostas pedagógicas que busquem valorizar o ser humano nas suas diferenças, prezando suas idéias, sua cultura e seus traços identitários. O educador pode contribuir com a formação de um sujeito mais dialógico, mais crítico e mais valorizado.

Como vimos, o próprio contexto histórico brasileiro contribuiu diretamente com o discurso da escola atual, já que este discurso é uma construção social vinculado a um

passado onde as diferenças sociais e culturais foram niveladas a uma igualdade/mesmidade⁴, determinada pelos valores ocidentais.

Numa perspectiva intercultural, a política educacional também deveria levar em consideração o docente, suas representações e seu saber. Adotaria um currículo que não se distanciasse de práticas pedagógicas transformadoras que viessem ao encontro das mais diversas realidades dentro da escola.

Um outro fator que também se deve considerar são questões que determinam alguns pontos como disseminadores de cultura, pontos que estão diretamente ligados às relações de poder dentro e fora do ambiente escolar.

Quando falo das “relações de poder”, refiro-me às questões políticas, culturais e sociais dos alunos, que são influenciados pela imagem de “cultura” dominante e assimilam o conceito de inferioridade a tal ponto que acreditam que só serão aceitos, incluídos se se adequarem a tais imposições sociais. As imagens sugerem ao sujeito uma “aceitação” maior por parte da sociedade predominante, se este seguir os padrões ditados principalmente pelos meios de comunicação atual. Segundo Hall (1997, p. 22):

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao “lugar” e ao local através da cultura do futebol contemporâneo.

Podemos aqui afirmar que o que ampara, na atualidade, a diversidade cultural e a globalização é o ato da comunicação; isso incluem os meios de comunicação. Nesse sentido, faz-se necessário entendermos que é através dos meios interativos de comunicação que os sujeitos expressam suas identidades, opiniões e intenções. Assim, confrontam-se sujeitos procedentes de contextos culturais distintos, e é através desses encontros que suas culturas são disseminadas e aprendidas.

Se, na escola, concebermos a idéia de cultura única entre os alunos, ou reconhecermos nossas culturas como “centro”, influenciaremos negativamente a pedagogia e a prática docente, e também dificultaremos um diálogo intercultural, impedindo, assim, o acesso ao abundante aprendizado que as diferentes culturas oferecem.

⁴ Skliar (2003) conceitua mesmidade como sendo um espaço, com situações e comportamentos direcionados e coerentes, sempre apontando para os mesmos lugares de referência.

A consciência de que somos frutos de culturas múltiplas e relações interpessoais valida nossas ações de aceitação do “outro” como sendo também detentor de saberes que contribuem com a nossa formação. Mesmo admitindo que somos frutos de uma cultura patriarcal, colonial, somos social e culturalmente plurais. Backes (2005, p. 05) salienta: “Há sempre um processo de transposição, deslocamentos, redefinições, rearticulações, negociações. Mesmo quando os sujeitos supõem que a cultura seja uma ‘coisa’, herança, coisa de nascimento, eles as (re) significam”.

A todo momento, alunos são vitimados dentro da escola por práticas pedagógicas que em nada valorizam suas identidades. São silenciados para ser aceitos dentro de um espaço com propostas voltadas a uma sociedade única e igual; estes alunos acabam fazendo concessões para serem bem aceitos. Nesse olhar, é importante que haja uma discussão em torno do currículo escolar. A sociedade atual é inegavelmente múltipla, e nela [...] “as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas mais distintas esferas sociais” (MOREIRA 2001, p.66). É possível perceber que as diferenças estão em todos os espaços sociais. A escola, por ser um lugar propriamente para “se educar”, tem por compromisso oferecer aos seus educandos metodologias que venham valorizar as diferenças culturais e suas mais diversas maneiras de expressão.

Procurando adequar-se aos padrões sociais vigentes, muitos professores acabam por cometer práticas excludentes e discriminatórias para com aqueles que, de alguma forma, não se sobressaem dentro do cotidiano escolar. A educação intercultural e a diversidade, por mediar trocas de experiências, estariam servindo de base para entender, acolher e aprimorar os ambientes educacionais e seus sujeitos.

O educador que atender a essas diferenças na sala de aula certamente estará articulando algumas práticas da educação formal e se aproveitando de algumas ações educativas da sua realidade de sala de aula em sua relação com a cultura para trabalhar a aceitação e o reconhecimento das múltiplas identidades existentes no ambiente escolar.

2.1 - Desafios para uma educação intercultural

Trabalhar com uma sensibilização em torno das questões identitárias no meio escolar hoje requer por parte das políticas educacionais um maior empenho na capacitação e na formação dos profissionais da educação. As reformas educacionais e a resposta à

diversidade das necessidades educacionais dos alunos exigem novas aptidões em termos de formação docente.

Como vimos no primeiro capítulo, historicamente a educação brasileira contém valores de autoritarismo e submissão que emperram o processo educativo e dificultam a aceitação das diferenças. Ainda nos deparamos com ações educativas que disseminam e perpetuam por todo o espaço escolar alguns conceitos equivocados, que inevitavelmente constroem paradigmas em volta da escola e de todo o seu processo. Afirma Canen (2001, p. 208):

As expectativas docentes com relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas.

Desse modo, podemos perceber, através das práticas em sala de aula, que as diferenças acabam se “oficializando”, ou seja, são vistas a partir de estigmas e estereótipos, e, dessa forma, esses sujeitos acabam tendo dificuldades no processo educacional. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula, ignorando as diversidades e as capacidades individuais ali existentes.

A invisibilidade para as diferenças como um recurso existente na escola e o ciclo constituído pela rotulação, discriminação e exclusão do estudante contribuem para enraizar as desigualdades educacionais em vez de combatê-las.

Os princípios da chamada educação inclusiva vêm ao encontro da interculturalidade no sentido de reconhecer que cada educando possui um modo próprio e específico de absorver informações e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são indispensáveis no progresso individual e social do sujeito. Entretanto, se a diferença cultural for vista de forma estereotipada, longe de contribuir para a educação inclusiva, dificulta a sua prática. Candau (2008, p. 44) ressalta o seguinte:

Associamos diferença ao conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes.

Nesse sentido, a educação intercultural vem promover momentos reflexivos que se diferenciam dos métodos atuais. Porém, as novas propostas incluem métodos usados atualmente e também traz para a reflexão a análise da história dos sujeitos e de todas as questões ambíguas e subjetivas que fazem parte da aprendizagem e da particularidade de cada um.

Observa-se que são históricas também a formação e a atuação de docentes cujas bases metodológicas são totalmente únicas. A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada segundo a perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente, que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar grande valor social tanto para a escola como para o estudante.

Neste sentido, é fundamental que a escola explicita, no seu contexto, os princípios e valores que devem inspirar a formação dos alunos e que, a partir do currículo, visem promover a aprendizagem de valores e atitudes positivas relativos à diversidade, destacando o desenvolvimento de habilidades sociais e da comunicação, de modo a favorecer um clima de convivência e não apenas de tolerância, em que todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados. A tolerância pode disfarçar ou ignorar as diferenças e colocar o sujeito numa condição de invisibilidade. Skliar (2003, p.133) afirma:

A tolerância tem uma forte relação com a indiferença. Corre o risco de se transformar em um mecanismo de esquecimento e de levar seus donos à eliminação das memórias de sofrimento, paixão e dor. Além disso, ao se compreender a tolerância como uma virtude natural ou como uma utopia incontestável, ignora-se também a relação de poder que lhe dão razão e sustento.

Tradicionalmente, a escola tem sido distinguida em sua organização por critérios seletivos que têm como base a visão homogeneizadora do ensino, dentro da qual alguns alunos são rotulados. Ao tolerar as diferenças culturais, não estamos considerando no aluno a sua própria existência e estamos inferiorizando-o sob um discurso que nos exime de qualquer responsabilidade por ele.

Desse modo, também podemos admitir que quem não se enquadra na uniformidade dos currículos oferecidos pelas instituições de ensino e pelos padrões culturais aceitáveis na escola permanece à margem da escolarização, fracassa na escola, é levado à evasão ou à perda de interesse pela escola.

Do mesmo modo, frente às mudanças exigidas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiência. Neste sentido, observa-se a importância também da preparação do profissional da educação e do currículo educacional para um olhar que atenda a diversidade cultural existente no espaço escolar.

Canen (2002, p. 176) alerta: “Cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, grande parte daquela que são percebidas como medidas para formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos”. Faz-se imprescindível, do mesmo modo, nessa perspectiva intercultural, o entendimento de que nenhuma cultura é única ou só se constitui na relação entre dois sujeitos. Isso fica evidente na fala de Bhabha (2003, p. 65): “Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente na relação do Eu e o Outro.” Portanto, fica claro que todos nós somos possuidores de cultura, que as relações ajudam a nos identificar com este ou aquele grupo na sociedade e na escola.

A escola como espaço intercultural pode disseminar entre seus atores a idéia de uma nova sociedade preocupada com a interação de todos os elementos que a compõem, visando um novo tipo de educação voltada para as diferenças ali existentes. Afirma Candau (2005, p. 35):

A educação intercultural, no que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc.

Vale ressaltar que já estão presentes na literatura educacional alguns novos conceitos e estratégias, direcionadas e (res) significadas a partir dos princípios de reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural.

É notório que não levamos em consideração que a origem das dificuldades dos alunos pode estar situada no campo das diferenças culturais, sociais ou lingüísticas, ou, ainda, no fato da escola não aceitá-las e tampouco considerá-las. Na lógica da “diferença lingüística”, o que se considera, muitas vezes, na sala de aula é a linguagem formal, desconsiderando qualquer outra variação lingüística, e isso contribui significativamente para a reprovação e mesmo a evasão dos alunos da escola. Soares (2000, p. 16) nos mostra que

tais considerações lingüísticas são importantes, pois fazem parte da cultura e da formação de cada um:

O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão.

Com a finalidade de igualar as oportunidades para todos, os sistemas educacionais podem promover discussões em torno da interculturalidade e das diferenças, cuja característica principal deve ser a pluralidade do conteúdo curricular.

Existem alunos que, para ter acesso à escola e alcançar bom desempenho em sua aprendizagem, precisam de medidas e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos pela escola à maioria. Trata-se, no caso, dos alunos (as) que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), sejam estas transitórias ou permanentes, físicas ou mentais. Um ambiente escolar baseado em relações de aceitação, respeito e valorização das diferenças, entre professores, alunos e pais, é condição necessária para atingir o objetivo de uma educação intercultural que contemple essa diversidade.

Nesta perspectiva, o grande objetivo é ter uma escola que aceite as diferenças e as tensões, que seja pluralista, democrática, não excludente, capaz de acomodar toda a população escolar, independentemente de raça, etnias, sexo ou qualquer diferença.

A promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical (CANDAUI, 2005, p. 35).

Dessa forma, para que isto aconteça, a formação profissional e a atuação do professor passam a ser questões centrais para a efetivação de um novo paradigma de educação. A base para uma educação para a interculturalidade requer um olhar para as políticas públicas, uma outra postura dos educadores e algumas mudanças nas políticas curriculares.

Além disso, a predisposição para reconhecer e valorizar as diferenças é uma peça importante no processo de desenvolvimento dos alunos, de forma que estes venham a co-

responsabilizar-se pelas mudanças que precisam ser realizadas no processo educacional e se traduzem como uma questão urgente a ser enfrentada no trabalho dos professores na transformação da realidade social e escolar.

2.2 - Currículo e interculturalidade

O currículo tem sido durante muito tempo uma forma legítima de validar práticas educacionais que hoje, pelas próprias mudanças no conceito de cultura e na forma como ela é produzida, tornou-se central no processo da escolarização. O mundo contemporâneo traz à tona questões em torno da educação que priorizam não mais somente a escola, seus alunos, seus próprios currículos. Percebe-se que os conceitos sobre como tudo se comporta no mundo estão sendo ressignificados e agora são tomadas atitudes que condizem com tais mudanças. Afirma Veiga-Neto (2002, p. 167):

O mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até há pouco ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exarcebação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc.

Assim, observa-se que velhas questões que cercam a escola ganham novos significados atualmente. A escola e todo seu processo, que, via de regra, só levava em consideração a cultura nacional homogênea, têm cada vez mais que valorizar as culturas e as diferenças no espaço escolar e com elas produzir novos saberes sob a ótica da diversidade. A cultura está diretamente ligada às nossas práticas individuais e coletivas dentro e fora da escola. Todas as nossas atitudes são manifestações da nossa própria cultura. Para Veiga Neto (2002, p. 177), “podemos entender a cultura como o conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder”.

Somos e agimos conforme nossa cultura e que nossas atitudes estão conectadas aos discursos sociais. As relações de poder permeiam todas as ações sociais e educacionais e condicionam as ações educativas.

A sala de aula, por ser um lugar “privilegiado” culturalmente – pois ali se encontram várias culturas – se torna também um espaço onde as relações de poder se fazem presentes entre alunos e professores. Estas relações agravam práticas discriminatórias dentro e fora da sala de aula. Candau (2007, p. 749) diz que “é sabido que a sala de aula não acontece em um vácuo histórico e político. É um espaço carregado de significados, que impõem relações assimétricas de poder, tanto entre professor/a e aluno/a, como entre os/as próprios/as alunos/as”. A escola é, assim, a realidade de várias culturas que está norteadada por relações de poder; diferentes sujeitos em diferentes situações de poder estão inseridos no mesmo espaço.

A nova realidade educacional tem que promover a legitimidade dos espaços, ou seja, todas as realidades culturais devem ser aceitas e respeitadas no contexto escolar e fora dele. A interculturalidade traz consigo uma possibilidade de negociação entre diferentes paradigmas em relação à mobilidade dos espaços dentro e fora da sala de aula. Em relação a isso vale ressaltar a fala de Veiga Neto (2002, p. 173):

A compreensão do espaço implica a dissolução das fronteiras: cada vez mais, elas mudam de lugar, ou se apagam, ou se pautam por critérios cambiantes, ou se estabelecem segundo combinações complexas em que as variáveis que agora entram em jogo pouco têm a ver com as variáveis tradicionais – como território, nação, língua, etnia e história comum.

De fato, cada vez mais as diferenças presentes em nosso espaço escolar têm causado uma inquietação no que diz respeito aos métodos educativos e aos currículos. Na especificidade dos métodos educativos, isso requer dos docentes uma “releitura” dos conceitos de diversidade e cultura. A escola atual pode promover um diálogo constante entre alunos, professores e políticas educacionais. A velocidade dos acontecimentos na contemporaneidade acaba por nos deixar vulneráveis a situações de inconstância e de procura de novos espaços dentro da sociedade e da escola. Veiga Neto (2002, p. 174) diz que “é a vontade de percorrer e ocupar, sempre transitoriamente, mais e mais lugares o que nos empurra para um mundo cada vez mais transitório”. Essa transitoriedade também nos deixa como educadores frente a situações que implicam a aceitação e o reconhecimento das diversidades dentro da escola.

As políticas curriculares na ótica monocultural, além de interferir indiretamente no processo educacional, elegem como prioridade o cumprimento de algumas regras e normas elaboradas por grupos dominantes. Tais regras expressam uma visão pautada num

conceito de mundo que corresponde à realidade desses próprios grupos dominantes. Assim, elaboram-nas e as fazem cumprir deixando de fora os interesses dos alunos. Veiga Neto (2002, p. 182) chama a atenção para isso quando diz: “Cada vez mais, a montagem do currículo – com conseqüência de assuntos a estudar – é uma questão a ser decidida mais pelo aluno do que pela escola”.

Dessa forma, fica cada vez mais evidente a importância de que o currículo assuma uma postura “igualmente democrática” em relação aos seus “personagens” principais. Todas as implicações que surgem a partir dos currículos acabam interferindo diretamente na aprendizagem e na vida dos alunos. Fica claro também que a elaboração do currículo na ótica monocultural, vindo “de cima para baixo”, não valoriza a diferença dos envolvidos no processo educativo nem a diversidade existente no espaço escolar. Silva (2003, p. 11) diz o seguinte:

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que ampliam os dos textos – mestres.

Dessa forma, podemos partir da premissa de que o currículo monocultural, além de não ser elaborado com a participação dos alunos, professores e todos os que fazem parte diretamente do processo educacional, muitas vezes se submete a adaptações nas instituições de ensino que igualmente não correspondem às realidades sociais e educacionais daquela escola.

As propostas para uma possível mudança na organização escolar podem primeiramente surgir a partir de reformas curriculares. Neste sentido, Silva (2003, p. 10) alerta para o fato de que é “por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’”. Articular currículo, aprendizagem e interculturalidade pode ser uma saída para as questões de desinteresse e reprovação que tanto preocupam os docentes atualmente, pois se percebe que tais questões estão ainda reguladas pelas considerações tradicionais de escolarização. Uma vez que é concebível a idéia de articular conhecimento e cultura, fica evidente a queda ou senão a reformulação das políticas curriculares, que deveriam adquirir um caráter intercultural.

Com as novas teorias sociais e educacionais que produzem propostas interculturais, surgem também questionamentos que interrogam as políticas curriculares discriminatórias atuais e ressaltam a necessidade de uma mudança curricular significativa. Silva (2003, p. 12) afirma: “Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido.” É pública a importância das discussões curriculares, partindo primeiramente dos debates acerca da cultura e das diversidades culturais do ambiente escolar.

Podemos também pautar na idéia dos currículos partindo do princípio das relações de poder que dirigem todo o processo educacional, na elaboração das leis e diretrizes curriculares. Estas concepções legitimam o entendimento de cultura como algo estático, acabado e desvinculado das relações sociais e de poder. Tais relações estão estreitamente ligadas à hierarquização e à desvalorização da cultura e da realidade social dos sujeitos. Neste contexto, Silva (2003, p. 16) afirma:

As concepções estáticas e essencialistas de cultura e as concepções realistas do conhecimento que compõem o entendimento mais difundido sobre currículo estão estreitamente vinculadas à sua desconsideração das relações de poder. Elas deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, que são, na verdade, relações sociais. Mais: essas relações sociais são hierarquizadas, assimétricas, são relações de poder. O currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder.

Dessa forma, vale ressaltar que a cultura, no entendimento dessa perspectiva monocultural, é algo que só pode ser dado, transmitido e recebido. A cultura própria de cada um ou de diferentes grupos passa então a não ser reconhecida como algo inerente ao ser. A escola, nessa ótica, serve para “transmitir” cultura e transmitir valores assimilados como universais.

Numa visão intercultural, a escola estaria envolvida num processo curricular de “trocas culturais”, onde alunos e instituição estariam abertos para trocar experiências e, a partir delas, criar situações de produção e aprendizagem. Silva (2003, p. 17) afirma que a “cultura, nessa outra perspectiva, seria vista menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho”.

As possibilidades de um currículo que estivesse em concordância com a cultura dos envolvidos no processo educativo certamente abririam portas para novas práticas de produção social e identitária.

Além das políticas educacionais, observamos também certa resistência por parte dos docentes em admitirem a importância do reconhecimento da cultura como fator primordial nas práticas educativas e no sucesso de tais práticas. Certamente a formação de docentes que comungassem com a mesma idéia de “desconstrução” de formas tradicionais de aprendizagem estaria redirecionando os rumos das práticas educativas e valorizaria o aluno e toda a sua história identitária. Candau (2007, p. 743) diz que “a ação de desconstruir volta-se contra as diversas formas de preconceito e de discriminação naturalizadas nas práticas e discursos da sociedade”. A própria visão estereotipada do sujeito como estático, de identidade única e o conceito de cultura dominante e dominada cairiam por terra, se houvesse por parte dos docentes uma desestabilização do caráter monocultural da escola e a valorização de todas as culturas existentes.

As questões que cercam o currículo e toda a necessidade de sua reformulação estão cada vez mais claras na sala de aula, onde os motivos do fracasso de todo o processo e o desinteresse dos alunos nos mostram que os conceitos, os conteúdos, os tratamentos dos diferentes temas e as estratégias de ensino precisam ser revistos e ressignificados a partir da idéia de que a escola é intercultural. Como afirma Candau (2007, p. 746), estas “são questões que convidam para um aprofundamento, tanto por sua complexidade, como pela urgência com que demandam respostas nas salas de aulas de todos os níveis de ensino”.

O processo educacional pode assumir uma visão de escola pluralista, contar com um currículo que venha ao encontro das necessidades tanto dos alunos quanto dos professores. Dessa forma, as normas educativas podem também associar sua intervenção positiva às relações sociais que permeiam toda a organização da sociedade.

As políticas curriculares, numa perspectiva intercultural, trazem à tona novos sentidos no que diz respeito aos questionamentos sobre a escola e todo o seu processo de identificação e reconhecimento. As relações interpessoais, assim como as possíveis trocas de informações e conhecimentos entre toda a comunidade escolar são cabíveis num contexto intercultural. O reconhecimento da cultura numa dimensão ampla e como artefato para contribuir com o processo ensino-aprendizagem vem propor também novas práticas de significação para toda a organização da escola e da sociedade em geral. Silva (2003, p. 17) diz:

Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material, etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo

social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido.

A vida social pode, então, estar diretamente ligada à cultura, e essa ligação faz com que partamos do princípio de que somos e vivemos “culturalmente”, ou seja, a nossa cultura nos situa no mundo e nos faz agir como somos.

As práticas de significação⁵ nos levam a entender como podemos enquanto docentes agir, e propor subsídios eficazes de produção e reprodução da vida social dos alunos.

A adoção da pluralidade nas grades curriculares validaria as modificações a serem feitas nos currículos, para que estes se adaptassem às mais diversas realidades do cotidiano escolar e da vida social atual. Nesse sentido, também é cabível entendermos que, devido às mudanças ocorridas na educação e na sociedade em geral, o currículo e toda a sua organização passaram a ser vistos não mais como obra pronta, acabada, mas como algo dinâmico e mutável.

O currículo como algo que pode ser modificado e adaptado depende diretamente da escola e de políticas públicas que comunguem da idéia da diversidade e da cultura como fatores primordiais para todo o processo escolar. Nessa lógica cabe também a idéia da formação de cidadãos cuja realidade social e cultural seja respeitada e valorizada. A escola pode contribuir com a formação de sujeitos que lutem democraticamente por uma sociedade mais justa e igualitária. Silva (2003, p. 28) ressalta:

Temos de reafirmar o ideal de uma realidade de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais e históricas.

As relações estabelecidas dentro da escola e a obediência aos currículos monoculturais também favorecem uma outra que é explícita na escola: a relação de poder. Veiga Neto (2003, p. 172) ressalta que “a escola é a instituição que melhor realiza o nexo

⁵ De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2003), prática de significação é o sentido que damos à cultura como meio para entendermos o mundo social.

entre poder e saber”. Nesse sentido, o poder está diretamente ligado à disciplina e à obediência em cumprir à risca todas as exigências curriculares. Essa forma de obediência acaba por deixar evidentes práticas discriminatórias na realização de atividades do cotidiano escolar que não valorizam a capacidade do aluno. A disciplina funciona como um agente regulador das práticas que devem acontecer para autenticar a existência do currículo. Veiga Neto (2003, p. 172) diz que “na medida em que tanto as práticas quanto o currículo se sustentam na disciplinaridade, é esta que funciona como um articulador entre ambos: as práticas e o currículo”. Assim, os saberes também são regulamentados e organizados pelo currículo de modo que existam políticas educacionais que sustentam ainda a idéia de sociedade monocultural.

A escola atual já produz conceitos para aceitação das diferenças – ainda tímidos – porém, já podemos talvez, num curto espaço de tempo, contar com uma organização curricular pautada na idéia de sociedade plural.

Vislumbra-se que há uma grande expectativa em pensar currículo e docência como subsídios para uma nova realidade educacional, pautados na priorização da cultura e na valorização do sujeito plural. Por exigência do contexto atual, as instituições de ensino e todas as normas que as regem deveriam estar abertas às pesquisas e teorias que legitimam a idéia de uma sociedade intercultural. Para acompanhar essas mudanças, questões como formação docente e currículo certamente precisariam estar em consonância com as novas realidades sociais.

Quando a idéia de diversidade e valorização desta for aceita por grande parte dos docentes, certamente estaremos frente a uma nova concepção de educação, de ensino e principalmente de aceitação dos diferentes tipos de sociedade e de comunidade em que os alunos estão inseridos. Nessa ótica, podemos comungar com a idéia de que somos o que somos e o que vivemos, nossos alunos são o que são e o que viveram ou vivem, assim todos temos direitos, gostos e escolhas. Até nossa própria identidade pode ser resultado de escolhas que devem ser respeitadas, uma vez que podemos e temos o direito de expressar nossa verdade. Bauman (2003, p. 58) diz:

Ninguém impede ninguém de ser o que é e ninguém parece impedir de ser diferente do que é. A identidade parece uma questão de escolha e resolução, e as escolhas devem ser respeitadas e a resolução merece ser recompensada.

Dessa forma, é importante que saibamos como educadores que estamos diante de um processo de educação que deve estar aberto à compreensão da diversidade. A compreensão dela abre novas possibilidades para novos conhecimentos, novos aprendizados e a construção de formas colaborativas de viver em comunidade.

As diferenças na escola trazem um incomensurável potencial de humanização e de construção de formas colaborativas de viver. Nessa perspectiva, é válido aqui ressaltar a importância de aceitar as diferenças e articular as relações entre elas de modo que venham ao encontro das propostas educacionais e sociais. Isso é reafirmado por Canen (2002, p. 191): “Trabalhar no sentido de promover uma visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas, pode ser um importante ponto em propostas curriculares multiculturais”.

A globalização vem produzindo um discurso de centralismo, manipulado pelas correntes de dominação e exclusão das diferenças, mas é na escola que esse discurso deve caminhar na contramão e ativar, através dos próprios alunos, mecanismos de aceitação e reconhecimento das diferentes culturas.

Até porque, como vimos, a formação histórica do processo escolar está permeada pelos espaços monoculturais, onde há lugar apenas para aqueles cujas bases sociais, intelectuais e educacionais se assemelham aos padrões “aceitos” pela camada hegemônica da sociedade. A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade. É também considerada como um espaço privilegiado para desenvolver uma função social fundamental e importante para qualquer sociedade: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de culturalmente mais significativo a humanidade produziu.

Porém, a escola e toda a sua organização, nesse contexto, acabam inclinando-se somente para um lado, o lado da cultura hegemônica. Com atitudes assim, a escola passa a associar os “diferentes”, que nesse caso são os pobres, os negros, os deficientes, enfim, os excluídos, à incapacidade e a inferioridade. Estes estarão a serviço de grupos dominantes, seja na escola ou em qualquer outra relação em que seja evidente a desigualdade existente entre pares. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como independentes, mas sim como mundos emaranhados, como uma seqüência dos atos do cotidiano.

A sensibilização para uma possível mudança comportamental que diz respeito à aceitação do “outro” dentro e fora do âmbito da escola certamente encontra base atualmente no repúdio dos excluídos. Essas inquietações por parte dos que, de alguma forma, estão

envolvidas no processo de exclusão servem de motor propulsor para possíveis mudanças da sociedade em geral, Bauman (2003, p. 23) diz:

Como a repulsa e não a atração é o principal motor da história, a mudança acontece porque os humanos estão mortificados e irritados pelo que chamam doloroso e desagradável em sua condição, porque não querem que essas condições persistam e porque procuram uma maneira de aliviar e reverter seu sofrimento.

Assim, uma maneira de trazer à tona uma reflexão e uma busca por mudanças na educação em torno das políticas educacionais e da necessidade de promover uma transformação da antiga lógica de organização da escola se torna imprescindível na sociedade atual. Como prioritária no campo da educação poderíamos também admitir a idéia de uma proposta curricular que fomentasse as diversas formas de pensar, agir, produzir e reproduzir situações de ensinar e aprender; assim, conseqüentemente, atingiríamos nossos alunos. A maturação da sensibilidade para o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo e advém de uma cultura então reconhecida e valorizada como única e soberana. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de universalização cultural.

Também nessa ótica, Fleuri (2003, p. 12-13) defende que “as perspectivas da interculturalidade e da complexidade podem redimensionar tanto os processos de formação de educadores e de educadoras quanto a atuação cotidiana em sala de aula”.

A escola partiria, dessa forma, do princípio de que todos somos capazes de aprender, independentemente das diferenças sociais e culturais que todos têm, uns são mais rápidos, outros mais lentos, mas com capacidade de disseminação e absorção de saberes, independentemente de sua condição social e individual. Se fôssemos realmente “guiados” pela lógica da escola intercultural, poderíamos conviver com a idéia de que aprender não é somente uma ação de memorização ou acúmulo de informações e daríamos um novo significado ao ato de educar. Tal visão de educação traz a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de educador e de educação.

Nesse aspecto, também poderíamos admitir que os conhecimentos são construídos em estreita relação com os contextos em que são empregados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos sujeitos. A valorização do aluno e de toda a sua cultura, nessa perspectiva, assumiria fundamental participação no

seu desenvolvimento intelectual e sua interação com a sociedade em que vive. Ao contrário disso, na escola, quando as diferenças culturais dos alunos são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações individuais e externas dos acontecimentos culturais. Deixa-se então de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Candau (2008, p. 53) alerta: “Abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar.” Nesse pensamento, podemos enfatizar a premissa de que, além de explicitar, valorizar e acolher as diferenças temos que ter argumentos para que essas diferenças não contribuam para a exclusão na sala de aula.

Daí resulta a dificuldade de reconhecer e valorizar as diferentes culturas dentro e fora da escola. Quando os alunos tiverem suas diferenças, sejam elas de sexo, cor, religião, reconhecidas como elemento principal de aprendizado e ensino, as diferenças serão motivo de inclusão e não de exclusão.

Assim afirma Fleuri (2003, p. 30):

O aluno que tem suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural, intercultural.

Desse modo, ao pensarmos em escola e sociedade múltipla, podemos detectar algumas mudanças, porém, mudanças que ainda não avaliam a importância de políticas e currículos para as diferenças. Existem ainda muitas propostas pedagógicas vigentes que não facilitam o desenvolvimento dos indivíduos de culturas diferentes, continuam elitistas, pragmáticas e dominantes. As crianças, nesse sentido, marcadas por diferenças culturais e sociais, acabam por evadir-se da escola, são reprovadas e automaticamente desestimuladas a prosseguir seus estudos. A proposta pedagógica das escolas atuais, documento elaborado pelos “envolvidos” no processo, na sua maioria acabam por não respeitar o ritmo dos alunos, já que todos têm que aprender os mesmos conteúdos, simultaneamente e na mesma seqüência. Nesse sentido, os processos de educação desenvolvidos a partir do

reconhecimento das diferenças irão contribuir significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos.

Assim, é de suma importância, questionar a prática da realidade educacional atual, que muitas vezes se caracteriza pelo trabalho docente isolado e individual, sem a preocupação com a interdisciplinaridade e com o trabalho conjunto, onde cada um cuida da sua disciplina e não leva em consideração a importância das relações no processo de ensino e aprendizagem. Aqui vale ressaltar o que diz Bauman (2003, p. 48):

A decadência da comunidade nesse sentido se perpetua; uma vez instalada, há cada vez menos estímulos para deter a desintegração dos laços humanos e para procurar meios de unir de novo o que foi rompido. A sina de indivíduos que lutam em solidão por ser dolorosa e pouco atraente, mas firmes compromissos a atuar em conjunto parecem prometer mais perdas do que ganhos.

Vale ainda insistirmos na necessidade de uma orientação intercultural nas escolas, nos currículos e nas interações sociais, que devem se firmar na articulação eficaz e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. Para que todas as propostas interculturais sejam efetivas, é importante um trabalho docente sem individualismos.

Se o processo educacional consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação de formas disciplinares de informações especializadas, compete aos educadores em conjunto, então, a tarefa de propor práticas que ativem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos, para desencadear a elaboração e a circulação de informações que se articulam em diferentes dimensões e diferentes conjunturas.

Nesse sentido, o educador é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando especial atenção às relações e aos contextos que vão se criando de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Assim também se justifica a importância da coletividade e do trabalho conjunto, onde se tornam possíveis a interdisciplinaridade e a valorização de todos os saberes.

Construir o currículo intercultural não é tarefa fácil e irá certamente demandar do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será também necessário que o docente se disponha e se capacite

a reformular o currículo e sua prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Nesses contextos, o currículo e a prática docente, mais do que um caráter transmissor, terão como tarefa não simplesmente passar os conteúdos de acordo com a teoria, para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o ambiente em que se encontram.

Podemos ainda, numa proposta de educação intercultural, priorizar práticas educacionais mais diversificadas culturalmente, que congreguem atividades múltiplas, sem descuidar das disciplinas tradicionais. A cultura, a subjetividade e as relações interpessoais dos alunos estariam, assim, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos habituais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião.

Partindo desse princípio, certamente teríamos, como educadores, o papel de nos colocarmos à disposição de uma nova estratégia de ensino. Tal estratégia estaria regularizada principalmente nas relações entre os sujeitos e em como elas se dão, pois isso é uma das grandes necessidades para se entender os diferentes processos de formação das identidades dentro e fora da escola, como essas diferentes identidades se relacionam e como essas interações poderiam contribuir positivamente no processo de ensino. Assim afirma Bhabha (2003, p. 20):

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares”⁶ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

Nessa ótica, percebe-se que as diferenças, as identidades e a escola constituem-se em territórios de enfrentamentos, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, as vestes (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo, a cor da pele, entre outros. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e apontam soluções, na maioria das vezes sem a preocupação intercultural, como, por exemplo, a sensibilização para as diferenças e a contribuição destas para uma efetiva

⁶ Para Bhabha (2003), os entre-lugares são os excedentes da soma das partes da diferença; geralmente se expressam como raça/classe/gênero etc.

mudança no campo educacional. Com as políticas afirmativas das minorias étnicas, as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos sociais, com a valorização das diferentes culturas e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais, o reconhecimento da perspectiva intercultural ganhou grande relevância social e educacional. Diante de tais problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm sendo propostos na educação.

Entretanto, as diferenças étnicas e culturais, aparentemente negadas no passado, de fato não desapareceram, mas se transformaram em desigualdades sociais e em processos de marginalização.

Mesmo admitindo a necessidade de mudanças no campo educacional, podemos observar em situações corriqueiras de sala de aula que alguns docentes priorizam as estratégias curriculares monoculturais, apesar de, em alguns momentos, discutirem conteúdos curriculares para cumprir com a obrigatoriedade da inserção dos temas transversais, segundo estão descritos na LDB.

Como a escola no contexto atual lida com as diferenças, mais especificamente como os professores de Letras lidam com elas, será a discussão do próximo capítulo.

CAPÍTULO III - O PROFESSOR NO CAMPO DA INTERCULTURALIDADE

3.1 - A sala de aula: o olhar do professor de Letras

A LDB, Lei 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, dá abertura a uma perspectiva intercultural quando diz que “o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A partir dessas diretrizes, foram criadas legislações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que contemplam a inserção da pluralidade cultural nas grades curriculares. A LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – (Lei nº 9.394/96) menciona a Educação Indígena nos artigos 32, 78 e 79, dizendo que é dever do Estado oferecer uma educação bilíngüe, intercultural, diferenciada e específica, o que implica formação diferenciada de professores, material didático, currículos específicos e diferenciados.

A LDB 9.394/96, por meio da Lei 10.639/03, torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos. Como já destacamos, a LDB foi novamente modificada pela Lei nº 11.465/08, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e publicada no Diário Oficial da União em 11 de março de 2008, substituindo a Lei 10.639/03. Dessa forma, pela LDB, é obrigatório o ensino da História e da Cultura dos povos africanos e indígenas.

Também podemos mencionar o artigo 208, inciso III, da Lei 9.394/94 da LDB, descrevendo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse conjunto de normas pode ser entendido como leis que favorecem uma educação intercultural.

Trabalhar com as diferentes culturas é valorizar o educando, explicitando o que ele tem, toda sua experiência extra-escolar e é criar condições para que ele usufrua das suas capacidades e peculiaridades num espaço de encontros, de trocas e de embates propriamente dito que é a escola. Nesse sentido, vale também ressaltar que os confrontos culturais hoje trazem possibilidades de aprendizagem e estão cada vez mais servindo como ponto inicial de discussões acerca das diferenças e seus contextos.

Inicialmente, os confrontos culturais, por vezes dramáticos, se davam nas ruas, nos quarteirões e nos bairros dos centros urbanos. Em geral, essas relações conflitivas tinham origem nos preconceitos e nas discriminações culturais e sociais. Pouco a pouco essas tensões penetram as instituições da sociedade, que, só muito recentemente, passam a ser pensadas em uma perspectiva multicultural. É o caso, por exemplo, da escola e das instituições jurídicas. (GONÇALVES, 2000 p.17)

Gonçalves nos convida a atentarmos para a percepção de que o desafio da educação na ótica da interculturalidade, pouco a pouco vem ganhando terreno e se faz necessária a discussão acerca de tais questões. As compreensões das diferenças na escola estão diretamente ligadas a vários fatores que merecem de nós educadores um olhar aguçado para tudo que nos rodeia e também para a importância de uma reflexão para uma educação intercultural, ou seja, que considere as diferentes culturas e suas diferenças. Faz-se necessário que os professores inseridos num espaço interativo como a sala de aula sejam mediadores das situações de conflitos que a diversidade da sala de aula oferece, visto que é ali que se instalam e se confrontam as mais diferentes culturas.

Romper com a idéia de escola homogênea, aquela que propõe uma igualdade / mesmidade que mascara e oculta as diferenças é uma necessidade cada vez mais presente no campo da educação, portanto, uma precisão cada vez mais forte nas circunstâncias diárias da sala de aula.

Os professores entrevistados nesta pesquisa se mostraram bastante preocupados com os conflitos que estão cada vez mais presentes e principalmente com a apropriação de saberes que contribuam com o ensino do seu alunado. As respostas dadas nas entrevistas nos apontam um novo caminho: o caminho das diferenças como ponto inicial do dever da docência.

Os desafios da educação, como indisciplina, baixo rendimento escolar dos alunos, entre outros, geralmente são atribuídos ao professor. Observamos isso na fala de uma

de nossas entrevistadas, Iracema; quando perguntada a quem ela atribuiria a falha nesse sentido, ela ressaltou que sempre a culpa é atribuída ao professor. Porém, ela afirma que todo o ensino está baseado num sistema maior. Desse modo, a falha também pode estar nesse mesmo sistema.

Conforme Iracema:

Olha, ao sistema todo, porque culpam nós professores; os alunos até dizem que não queremos nada, e às vezes nós damos o sangue por nossos alunos, e, lógico, que também não é só por nossos alunos, também porque precisamos, não é por esporte, por lazer; por outro lado, também estamos na sala de aula porque gostamos; quem não gosta não agüenta também; então nós não somos os culpados, os alunos não são os culpados, há todo um sistema por trás disso que acaba aí no que está, a meu ver, uma falência.

Iracema vê que a mudança é algo inevitável e preciso, mas parece entender “diferença” como “falência”; dessa forma, mostra-nos que está limitada à organização institucional e não consegue enxergar as diferenças culturais como um caminho novo a ser percorrido e visto como um potencial de ensino-aprendizagem.

Na certeza de que a escola e o professor não só contribuem com a formação intelectual, mas também com a formação de um ser humano mais justo e democrático, a educação intercultural propõe um educador envolvido diretamente nas situações de aprendizagem, assim como participante direto desse processo. Também esse mesmo educador teria que refletir e articular as situações do dia-a-dia na sala de aula e delas tirar apoio para situações de aprendizagem.

A perspectiva intercultural que se diferencia da tradicional ainda encontra certa resistência por parte da escola, dos professores e dos alunos. Os professores entrevistados mais adiante afirmam que, quando propõem trabalhar com temas diversificados, são muitas vezes mal interpretados pelas instituições de ensino e até mesmo pelos alunos. Quando perguntamos aos educadores entrevistados se promovem discussões em sala de aula de assuntos que não estão relacionados diretamente com as suas disciplinas, mas que poderiam estar ajudando nesse sentido, as respostas de alguns educadores entrevistados são diferentes. Vejamos depoimentos a seguir de duas professoras, Lia e Carolina, respectivamente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Elas mencionam a resistência dos alunos em relação a certas abordagens, vistas por elas como interculturais:

É, mas aí eu falo que estou entrando naquela parte que realmente precisa debater, que é aqueles itens que estão nos PCNs. Esse dia mesmo, foi a questão do dia dos namorados, que foi até interessante e aí os adolescentes, os rapazes e moças do 3º Médio, e a sala, havia poucos alunos na sala, e falei do tema. O tema que iríamos trabalhar seria emoção; passei 10 itens que eles teriam que responder sobre namoro, sexualidade. Trouxe a vice-diretora e falei para ela o porquê do tema, senão depois eles saem comentando que a professora de inglês deu um assunto que não é da matéria dela. Tendo em vista às vezes a não divulgação por parte da própria direção, coordenação que deveria falar para eles. Esses são os temas transversais que devem ser trabalhados e podem ser trabalhados em qualquer disciplina (Lia, 2008).

Os alunos mencionados pela professora são alunos que estão se preparando para prestar vestibular. Dessa forma, podemos concluir que uma discussão que, na concepção deles, não esteja “dentro” do conteúdo de cada disciplina poderá implicar uma “perda de tempo”, como nos dá a entender a fala da professora entrevistada.

Na fala da professora também podemos notar que não só os educadores parecem encontrar dificuldade em inserir assuntos diversificados na sala. Os alunos, segundo a professora, também se mostram resistentes a inovações. Outra questão que podemos perceber pela fala da professora Lia é que os assuntos que não estão inseridos nos conteúdos programáticos, mas estão presentes nos PCNs, devem ser trabalhados em sala de aula, porém notamos uma certa “obrigatoriedade” em trabalhar tais assuntos. A professora Carolina salienta: “Eu vejo que é muito difícil, tem que ser um trabalho muito rigoroso por parte do professor, porque esses alunos não entendem o porquê de um trabalho assim, então ainda não é bem aceito.” Nessa ótica, observamos que a escola, o professor e os alunos ainda se pautam pelos programas e documentos curriculares oficiais. Certamente uma discussão em torno desses padrões curriculares atuais mereceria por parte das políticas educacionais e de todas as instituições formadoras uma postura no sentido de fazer dialogar conhecimento e culturas.

A professora Iracema demonstra que tem dificuldade de considerar a interculturalidade, aqui entendida, segundo Fleuri (2001, p. 139), como “relação entre pessoas de culturas diferentes”:

A aula de Língua Portuguesa, ela tem que ser aula de Língua Portuguesa. Está bem, vamos trabalhar a discriminação racial, mas tem que se trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, talvez até em cima daquilo, mas não interrompendo o trabalho do professor. Agora eu acho que essa situação de saia justa que acontece na sala, é porque isso está em evidência, não que eu seja a favor de que alguém seja discriminado, não, eu acho que ninguém deve ser discriminado, mas quanto mais você procura políticas para evitar

discriminação, mais discriminações sairão. Eu acho que as pessoas têm que ser tratadas como iguais todas são iguais, não tem que evidenciar as diferenças (Iracema).

Dessa forma, observamos que existe uma resistência muito grande por parte dos professores em aderir a uma proposta que não siga uma ordem preestabelecida, ou seja, que fuja do currículo tradicional, monocultural. Na fala da professora, observamos que ela acredita que a questão da discriminação só acontece quando se evidenciam as diferenças. Esse modo de pensar denota o fundo monocultural, que reforça a idéia de que “o diferente” deve sempre permanecer oculto, invisível, pois na sala de aula todos “são iguais”. A educadora Iracema ainda acredita que deve oferecer aos seus alunos somente o que os conteúdos tradicionais propõem como suficiente para que o educando se desenvolva por meio do ensino.

A educação intercultural propõe uma mediação entre as culturas, ou seja, que se ouçam as diferentes culturas, propõem que o ato de educar comece partindo das experiências vividas pelos educandos, da cultura de cada um, do respeito às suas diferenças e se amplie no espaço escolar com conteúdos de diferentes culturas. A cultura é aqui entendida e conceituada como:

[...] uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante (SILVA, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, podemos estar cientes de que o papel do professor é bem mais complexo do que são as propostas das políticas nacionais de educação.

Os educadores entrevistados, assim como grande parte dos educadores no Brasil, mesmo sabendo que, para entender os jovens alunos, têm que primeiro ouvi-los, tocá-los, enxergá-los, para que possam educar interculturalmente necessitam de uma formação, um preparo que ultrapasse as concepções formais do que seja educar.

O professor Fabiano, afirma: “Alguns alunos têm muitos problemas, então ele chega à escola já meio desestimulado. Na verdade, ele muitas vezes nem quer ir para a escola, vai por obrigação mesmo, como eu professor vou saber lidar com tantas situações particulares.”

Por ser “construídos” e pautados numa concepção monocultural de ensino, muitos docentes parecem fechar os olhos para a realidade da diversidade que existe na sala de aula; este seja talvez um dos artificios usados para silenciar as diferenças nos pátios das instituições de ensino atualmente. Notamos que discutir a questão das diferenças na sala de aula ainda requer uma reflexão dos educadores. Conforme a fala da professora Lia:

Está mais evidente e é porque as pessoas, à medida que elas buscam classes para lutar por essas divergências sexuais, de raça, etc. e tal, eles evidenciam isso, então, à medida que eles evidenciam isso, será que o professor está realmente preparado pra trabalhar com essas minorias? Porque é como eu disse, quando eu era estudante de faculdade, se tinha homossexual, só se eu fosse amiga dele para saber, ninguém deixava transparecer. O negro, ele não tinha tanto acesso à escola, está certo, pelo menos quando eu fiz a escola do ensino superior eles não tinham tanto acesso e alguns que tinham, eles tinham sucesso por eles mesmos. Então, quando eles entravam numa faculdade, eles eram respeitados, então eles integravam a turma e eram respeitados, tinham chegado ali por mérito deles. Era uma minoria? Era, assim como era uma minoria também os que chegavam à faculdade, era quem tinha condições. Hoje democratizou, o ensino é para todos, mas e a qualidade?

A fala da professora Lia é um retrato do que o processo colonizador parece ter feito com nossos modos de pensar e agir, ou seja, privilegiar políticas de homogeneização. A professora associa a falta de qualidade do ensino às características sociais e culturais dos alunos, ou seja, às diferenças existentes, sejam elas de cor, de classe social, de religião. Para ela, essas diferenças são alguns dos motivos da má qualidade de ensino.

O que os dados indicam nas nossas entrevistas foi a resistência de alguns educadores entrevistados quanto à discussão de assuntos que lembrem as ações discriminatórias.

Quando perguntados se consideravam necessária uma ação reflexiva nos assuntos referentes à discriminação e se usavam situações de discriminação para levantar discussões acerca da questão da discriminação com as diferenças e se a escola poderia estar contribuindo nesse sentido, as respostas foram as seguintes:

Acho, eu não disse que não trabalho, não uso desses argumentos, eu uso, sim, na produção de texto, na interpretação e tal. Não tanto na gramática, porque fica meio fora, mas nas produções eu sempre uso. Vamos supor, hoje surgiu aí uma discussão sobre violência, violência no lar, ou violência contra a mulher, então, a gente leva para sala e comentamos sobre o

acontecido, e rende, viu, estão sempre bem informados e sabem o que falam (Iracema).

A professora nos chama a atenção quanto à preocupação dos educadores em cumprir com os conteúdos programáticos, deixando na maioria das vezes de explorar a realidade dos alunos, suas vivências e toda a sua bagagem cultural. Nesse sentido, podemos atentar para o que diz o professor Simão ao se referir às situações de preconceito para com os alunos que vão à escola com roupas “às vezes velhas e não sujas”. Segundo o professor, eles são alvo de “brincadeiras” dos colegas: “Quando acontece esse tipo de situação eu costumo perguntar assim: Você é porquinho? Aí o aluno fala: Não, então eu digo que não tem por que ele estar preocupado, depois vou conversar, digo que isso não pode acontecer”.

Entendemos que as discussões em torno das diferenças podem acontecer sempre, podem ser encaradas como meio de interação, aprendizagem e formação escolar vinculadas ao mundo do trabalho e da prática social. A ação de “apagar” ou mesmo “silenciar” as diferenças na sala de aula choca-se com a proposta educativa intercultural e também com a formação de um ser humano mais solidário e menos preconceituoso. Nesse sentido, Canen (2001, p. 208) afirma que a proposta da educação intercultural é “[...] resgatar o espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas embutidas por perspectivas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-las”.

Como destacamos durante as entrevistas nos deparamos com afirmações de professores que comungam com a idéia de que evidenciando as diferenças estarão criando em sala de aula constrangimentos para aqueles que não possuem as características hegemônicas da sociedade, ou seja, o negro, o pobre, o homossexual, o índio, entre outros.

Chamamos a atenção para o que diz o professor Fabiano sobre o que, no entendimento dele, seja diferença e os conflitos que existem na sala de aula por conta dessa diversidade:

Por ser salas numerosas, tem alunos com várias diferenças, tem aluno que tem poder aquisitivo maior, tem alunos que têm poder aquisitivo bem menor e tem alunos que estão ali na média, então apresentam aquelas picuinhas, dificuldade de entrosamento entre eles. E a gente tem que estar ali organizando, não deixar que acontecer coisa que leva a um distúrbio maior que pode dar problema lá na secretaria. Então são esses fatores, e até mesmo no conhecimento, tem alunos que têm mais deficiência, tem alunos que estão num estágio bem mais avançado, então você tem que organizar para ordenar as diferenças. Ver se quem tem menos conhecimento vai ter as

mesmas oportunidades de quem tem mais e quem tem mais não vai ficar preso àqueles que têm menos condições de aprendizagem (Fabiano).

Podemos observar que o professor associou claramente na sua fala a questão da diferença com desigualdade. Isto gera um conflito maior ainda, se essa associação “mascara” toda a vida social e escolar do aluno.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a afirmação de Carrano (2008, p. 183) quando diz que as “referências extra-escolares podem ser interpretadas pela instituição como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico”. Por serem vistas como diferenças que atrapalham o bom andamento das aulas, as experiências e as expressões culturais de cada aluno são deixadas de lado para que não sejam motivos de conflitos em sala de aula. Um entendimento entre culturas, alunos e políticas pedagógicas seria uma maneira de quebrar o conceito colonialista que existe na escola e na sociedade. Aqui ressaltamos a fala de Fleuri (2003, p. 98):

Esse entendimento de intercultura pode constituir-se numa forma de dissolução de relações colonialistas, que se mantêm na escola e na sociedade, possibilitando a dissolução de subalternização e exclusão.

Numa perspectiva intercultural, podemos articular ainda atividades curriculares com professores envolvidos com o processo educativo, entendendo como se dá a “pluralização do eu, do outro e do outro”. Skliar (2003), comentando discussões sobre diferenças culturais, sua importância e sua ajuda para entender melhor o ser humano, suas atitudes e toda a sua pluralidade, propõe o conceito de sujeito plural pautado na idéia de que somos vários sujeitos em um só.

A proposta da educação intercultural nos convida a refletir sobre atividades humanas que se dão socialmente.

A escola, por ser um campo privilegiado de tais situações, pode primeiramente disseminar entre seus agentes principais – professores – a idéia de que o currículo é “um modelo que precisa ser repensado e articulado a outros momentos históricos” (SILVA, 1995, p. 20), para dialogar com conceitos monoculturais que associam a diferença com déficit. A professora Carolina, quando perguntamos quais diferenças ela percebia em sua sala de aula, faz a seguinte colocação:

Tem a questão do desajuste de comportamento, não sei se aqueles meninos, porque é da vila, o que acontece com eles. Não concentram, não param dentro da sala, são repetentes de muitos anos, acredito que esses alunos não estão contentes em estar na escola, parece que tudo mudou de uns tempos para cá.

Quando a professora relata que acredita que os alunos não estão satisfeitos em estar na escola, podemos também admitir a idéia de que o espaço escolar está cada vez menos interessante e atrativo para os alunos. É preciso articular a atual realidade da escola e dos alunos à necessidade de rever o currículo, abrindo espaço, dessa forma, para novos métodos de ensino que tragam como ponto partida a realidade cultural desses alunos.

A necessidade de rever certos conceitos tradicionais de educação fica muito clara diante dessa afirmação da professora. Outros professores entrevistados ainda afirmam que os alunos parecem estar “à frente” deles; isso, para a proposta curricular atual, cria um desconforto entre escola, alunos e professores. Tal desconforto é afirmado pela professora Iracema quando afirma: “Parece que estes alunos estão muito além de nós, e nós professores não estamos acompanhando essa evolução.” A professora nos indica que o “caminho” percorrido pelos professores também sofreu mudanças; então acreditamos que é chegada a hora de refazermos o trajeto visto como único até agora e pensarmos uma nova e plural possibilidade de mudança, indicando os desafios postos por uma educação intercultural. Esta é uma educação onde principalmente o professor reconhece a importância de apoiar-se na diferença cultural para traçar novos “caminhos” a serem percorridos.

Numa perspectiva intercultural também se faz necessário que o professor de Língua Portuguesa reconheça a importância de não discriminar os alunos cujos dialetos não se enquadram na norma-padrão “cultura”. Essa necessidade se justifica pela realidade onde muitas vezes situações de discriminação acabam sendo a razão principal da evasão, desinteresse e repetência. Soares (2000, p. 41) nos alerta também para o fato de que muitas vezes “são julgamentos sobre os falantes, não sobre sua fala”. Certamente, nesse sentido, existe um caráter social, culturalmente aprendido em relação a esses alunos, e seus valores lingüísticos não são reconhecidos.

3.2 - A percepção da diferença sob o olhar do professor

A sala de aula atual clama por discussões que tratem da questão da diversidade existente nela e isso implica conteúdos e educadores que reconheçam essas diferenças e saibam articular as questões que se referem à diversidade e conhecimento no âmbito escolar. Para isso se fazem necessários indiscutivelmente o reconhecimento e a valorização das diferenças na sala de aula. O olhar do educador ainda está voltado para o sujeito (aluno) como coadjuvante e não como personagem central para o processo ensino-aprendizagem. Isso fica muito claro nos conflitos existentes na sala de aula por conta das diferenças que nela existem. Isso também fica evidente na posição dos educadores entrevistados, quando perguntamos quais as diferenças que são percebidas por eles, como se comportam diante delas e como as diferenças são tratadas na rede pública e na rede particular de ensino. Aqui destaco a fala da professora Gabriela:

Na rede pública, mas mesmo assim ela é detectada na rede particular também, porque um aluno que veio da rede pública e entrou na rede particular, ele fica quase dois meses menosprezado pelos colegas, abandonado pelos colegas. Então o que acontece até na particular, isso acontece com os alunos oriundos de outras escolas. Agora, o caso mais crítico é na escola pública, onde você percebe claramente a diferença social influenciando nas amizades, onde as rodinhas de amizades, mesmo a racial. Teve uma época que eu tive uma turma que tinha um aluno de cor negra, os alunos passavam a mão na cabeça dele porque o cabelinho era áspero. Eu tinha que esperar quando ele pedia para ir à licença⁷ para poder falar para os outros, para mostrar que a cor da pele não vale nada, que isso aí é um absurdo acontecer. Então, mas é impressionante como eles são tratados, essas diferenças. E quanto aos deficientes também acontece, porque aqui na particular nós tínhamos um caso. Sem mencionar nome, no nono ano, e raros eram os colegas que davam atenção para essa adolescente, porque ela era criticada quando saía na licença, ficavam rindo dela andar com as perninhas tortas. Muitas vezes a mãe teve que vir aqui, conversamos, então isso é alarmante.

Nessa ótica, percebe-se que a diferença é tratada como uma anormalidade e não como uma peculiaridade, uma individualidade de cada um, ou como um problema que precisa ser contornado. Podemos recorrer aqui à fala de Gusmão (2003, p. 95) quando diz: “[...] a escola organiza os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência”. A professora entrevistada trata o assunto quando os alunos “saem na licença”,

⁷Ir à licença, na fala da professora, é um dialeto local, um termo usado para designar um pedido para ir ao banheiro.

isto é, na ausência do sujeito. Ou seja, está presente a idéia de que a diferença não deve ser discutida, problematizada, mas silenciada.

Nesse sentido, os educadores entrevistados se mostraram ainda presos à educação monocultural que trata as especificidades dos alunos e as diferenças culturais, aqui entendidas como particularidades adquiridas de acordo com o próprio contexto sociocultural de cada um, como fatores que interferem negativamente no processo de ensino. Tentam harmonizar o ambiente da sala de aula mantendo as diferenças na invisibilidade.

Destaco a fala do professor Fabiano quando perguntado se existem conflitos na sala de aula por conta das diferenças que ali existem e como ele lida com tais diferenças:

Primeira coisa, não pode podar o aluno, então eu passo atividades e, com as explicações que faço antes das atividades, a gente observa que tem alunos que entendem e alunos que não entenderam. Aquele que perguntou e tem dúvida, aquele que não perguntou e que não entendeu nada e aquele que entendeu mesmo. Então, observado esse posicionamento, eu procuro acompanhar mais diretamente aqueles alunos que perguntaram e estão com dificuldades e olhar aqueles que têm dificuldades e vão fazer uma coisa que não é coerente. Vou acompanhar mais esses alunos na carteira e vou repassando aquilo que eu expliquei anteriormente. Já aqueles alunos que aprenderam bem e eu já notei são os primeiros a mostrar as atividades e todas coerentes.

O professor vê a necessidade de proporcionar a seus alunos uma aula dentro daquele contexto, porém não demonstra saber como fazer isso. Percebe que cada um tem um ritmo de aprendizagem, mas se mostra ainda preso a conceitos de aprendizagem que determinam o que é “coerente”, “certo”.

Vale dizer aqui que a diversidade na sala de aula é proposta como um desafio e tende a requerer dos educadores uma postura intercultural, ou seja, voltada para as diversidades como um método de interação e troca no processo educativo e não compreendidas como um problema a ser resolvido no âmbito da escola tradicional. Podemos contribuir significativamente para isso enquanto docentes com propostas de ensino que envolvam alunos e professores de modo que essas “trocas” sejam positivas para ambas as partes, pois, como diz Gusmão (2003, p. 101), [...] a escola “deve assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos”.

Assim, cabe ao educador também buscar dentro do que a própria sala de aula oferece subsídios que sirvam para as situações de conflitos e as diferenças de aprendizagem

que ocorrem em toda e qualquer sala de aula. O educador pode travar um diálogo constante com as diferenças e se desfazer do conceito de que na sala de aula são todos iguais. A educação intercultural abre caminhos que não mais se restringem aos privilegiados de uma classe, escolha religiosa ou condição intelectual. Para que se torne possível a desconstrução de certos conceitos atribuídos ao saber, torna-se imprescindível discutirmos situações pedagógicas que não resultem em práticas autoritárias, que não idealizem seus alunos como sendo os mesmos. Gusmão (2003, p. 96) alerta para o fato de que os que ensinam “[...] preocupam-se em utilizar a escola e sua organização num dado tempo, treinar seus alunos para competências específicas: somar, dividir, contar, ler, escrever...”.

Desse modo, o professor deixa de usar toda a diversidade social e cultural de seus alunos a seu favor e possivelmente não rompe com o conceito escolar de que todos os alunos são os mesmos.

Embora os três entrevistados reconheçam que é importante trazer à tona discussões sobre diferenças na sala de aula e façam afirmações a respeito, quando a pergunta foi “em que momento você faz tais discussões?”, as respostas demonstram que a maioria deles discute temas somente em datas comemorativas, ou seja, no Dia da Consciência Negra, no Dia do Índio, no Dia Internacional da Mulher, entre outras datas festivas.

Eu sempre aproveito um gancho, especificamente eu nunca desenvolvi uma aula sobre determinados temas. Mas sempre que a gente está trabalhando algum assunto parecido, eu pego um gancho e falo um pouquinho sobre preconceito racial, preconceito com idosos, preconceito com homossexuais, preconceito de gênero, preconceito social e tal. O que a gente procura deixar claro que cada um vive como acha que deve, nós vivemos em sociedade, temos nossas obrigações, mas cada um vive como acha que deve. Agora se eu desenvolvi um projeto, ou uma aula especificamente com esses temas, não (Professor Simão).

Podemos admitir que o professor se limita a mediar as discussões sobre diferenças em circunstâncias específicas, ou seja, ele as levanta de vez em quando. Ao mencionar que “fala pouquinho” ou “cada um vive como acha que deve”, podemos concluir que ele tenta ficar “alheio” a certas situações que poderiam servir de pano de fundo para evidenciar alguns fatores principais de ensino-aprendizagem e reconhecimento do ser humano com um sujeito plural, diferente e capaz.

A fala da professora Iracema também evidencia que tais discussões em sala de aula são feitas esporadicamente, aproveitando uma data específica ou mesmo um fato ocorrido isoladamente, ou que esteja em destaque na mídia.

Olha, geralmente em datas festivas, ou quando um ato que está na televisão. A gente leva para discussão. Para a produção de texto esse tipo de coisa, geralmente algo que aconteceu hoje no jornal, amanhã a gente leva para a sala, ou leu alguma coisa a gente leva, mas não sempre (Iracema).

Observa-se na fala da professora certa “obrigatoriedade” em colocar em discussão assuntos relativos à diversidade. Nessa lógica, ela afirma fazer isso somente em momentos alusivos, festivos ou mesmo usa como tema somente para produções de textos.

As diferenças na sala de aula ainda são entendidas como motivos de conflitos por parte de alguns professores na escola. O professor, a partir do seu olhar monocultural, procura respaldar-se no discurso da igualdade/mesmidade, ou até mesmo vê a questão da diferença como algo possível de ser tratado psicologicamente, como um distúrbio. A professora Lia evidencia isso quando diz:

Eu acho que isso é também uma questão de educação, é uma questão que a escola deveria ter psicólogos, deveria ter assistentes sociais. Então, o professor dentro da sala, ele está vendo tudo que está acontecendo, então hoje que essas coisas não têm mais como deixar de ser evidentes, hoje é uma realidade que você tem que aprender a trabalhar com ela e preparar o professor para isso. Aí você teria que encaminhar essas questões, teria que ter aulas específicas de educação, de comportamento.

Nesse sentido, as diferenças são observadas como algo tratável por especialistas da saúde e não por especialistas da educação. A escola, então, deixa que as diferenças culturais se limitem apenas a aparecer em momentos oportunos e destinados para tal fim. O reconhecimento de como as relações/diferenças se dão no cotidiano escolar seria uma proposta de entender como se manifestam as conflituosas expressões culturais nesse espaço. Candau (2006, p. 147) ressalta:

[...] a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender, cada vez mais, como esta relação acontece no cotidiano

escolar, ou seja, como se expressam as diferentes dimensões desta problemática no dia-a-dia das escolas.

O professor tem a oportunidade, em sala de aula, de perceber, trabalhar e aprender com todas as diferenças num campo privilegiado como a escola. Nessa perspectiva o professor tem a possibilidade de desprender-se do conceito tradicional do sistema curricular e dialogar com ele no sentido de reorganizar o seu trabalho docente segundo a perspectiva intercultural. A organização escolar, nesse sentido, também pode estar aberta para tais reflexões, pois todo o seu sistema organizacional voltado para a idéia da pluralidade cultural como meio de aprendizagem pode contribuir positivamente para as mudanças no processo educacional. Podemos ressaltar a fala de Souza (2003 p. 63-64):

Assim, as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os (as) alunos (as). Ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante de conhecimento.

A visão homogeneizadora do professor faz com que ele acabe somente percebendo as diferenças foram criadas historicamente pela sociedade e são motivos de discriminação.

A diferença de raça é destacada pela professora Carolina quando perguntamos quais diferenças são percebidas por ela na sala de aula: “Nas salas, nós temos, no 9º ano, uma aluna negra e deixa-me ver que mais, é só, nas outras não percebi ainda.”.

Podemos, a partir dessa fala, aceitar a idéia de que somente a questão racial é compreendida como uma diferença visível. A cor da pele, entendida aqui como diferença pela professora, é visível e, assim, considerada como passível de discussão. As diferenças estão muito presentes no cotidiano escolar, e discuti-las torna-se cada vez mais indispensável na sala de aula e nos conteúdos curriculares. No entanto, alguns professores ainda associam diferença à desigualdade, um outro fato passível de discussão em sala de aula numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, pontuamos a fala de Moreira (2001, p. 75):

Trata-se de discussão sem sombra de dúvida pertinente, particularmente em país como o Brasil, cujas desigualdades, tão visíveis e marcantes que

dispensam a apresentação de qualquer evidência, não podem ser ignoradas ou secundarizadas em função da preocupação com a diferença.

As relações conflituosas das diferenças na sala de aula podem ensejar discussões que permitam ao professor e ao aluno momentos únicos de troca e de reconhecimento do outro, como ser humano diferente e rico culturalmente.

Ao contrário de tornar as diferenças imperceptíveis, o professor pode propor atividades que estimulem as diferenças entre seus alunos, fazendo circular novas informações, novos conhecimentos, partindo de situações concretas. Isso fica evidenciado na fala de Fleuri (2001, p. 147): “Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...)”.

Como possibilidade de interferir de maneira positiva no contexto do aluno, a educação intercultural propõe um novo jeito de lidar com as diferenças na escola, mas, para que isso se torne possível, essas diferenças têm que ser colocadas em discussão e ser trabalhadas em todos os momentos.

O “arco-íris cultural” que temos na sala de aula pode respaldar todo nosso papel de docente, porém o “daltonismo cultural”,⁸ aqui uma analogia feita por Candau (2008) muitas vezes não permite que vejamos outras possibilidades de aprendizagem partindo das diferenças. Segundo Candau (2008), muitas vezes não enxergamos o leque de possibilidades de aprendizagens que as diferenças nos oferecem e acabamos nos direcionando por conceitos estabelecidos pela sociedade e pela educação tradicional. O trabalho docente pode ser reflexivo no sentido de visibilizar as diferenças culturais e sociais dos alunos e, assim, proporcionar momentos de aprendizagem cuja base seja o acolhimento e valorização das diferenças.

O professor tem a possibilidade de desconstruir a idéia única de cultura e de não padronizar conceitos de aprendizagem e conhecimento. Perceber as diferenças, muitas vezes, implica evidenciar questões que a escola tenta “esconder”; por isso, as questões em torno das diferenças cada vez mais se tornam indispensáveis no processo educacional, já que o preconceito se manifesta de diversas formas e em diversos lugares, inclusive na escola.

⁸ Daltonismo cultural, aqui, é entendido no sentido de que as diferenças, que se assemelham às cores, muitas vezes não são reconhecidas, vistas na sala de aula pelos educadores.

Reconhecer a multiplicidade das culturas na escola requer um olhar sensível e uma nova postura para pensar no outro desconhecido, despindo-se da referência do “normal”, “inteligente”, da cultura universal.

Quando perguntamos aos professores “quais são as diferenças que eles percebem na sala de aula”, eles responderam que as diferenças são as seguintes:

Temos alunos de todo tipo, uns são mais lentos, outros mais agitados. Tem alunos que sabemos que são muito pobres, outros nem tanto, tem alunos que demoram mais para entender o que estamos ensinando. Tudo isso no meu conceito acaba interferindo nas aulas, então, tento conciliar essas diferenças da melhor maneira possível. Muitas vezes acho que acabo não ajudando como deveria, por que não sei bem como lidar com isso mesmo.

Ainda respondendo a mesma pergunta, a professora Lorena diz: “Tem uma negra bem escura, uma negra mais clara, mas a gente não percebe nenhuma discriminação com elas porque são alunas negras muito bonitas, até tipo modelo.” Na opinião do professor Simão: “Entre eles, geralmente você tem aquele aluno que vem em condições de higiene precária e os colegas falam que ele é o porquinho, e eu acho que isso não deveria acontecer.” A professora Emília afirma: “Sim, aqui nessa escola, por exemplo, tem gente vindo do nordeste e tem o sotaque completamente diferente do nosso, vem do sul, também com sotaque diferente”.

Destacando o preconceito ligado à variedade lingüística, podemos aceitar também a idéia de que estas variedades estão muitas vezes também relacionadas na escola às condições sociais e regionais dos alunos, ou seja, alunos de classe média baixa ou advindos de regiões “pobres” do país são pertencentes aos grupos dos que, segundo Soares (2000, p. 20), são vistos como tendo “déficit lingüístico”. Vale destacar que as variedades sociais ou geográficas não influenciam negativamente no ensino-aprendizagem dos alunos segundo a perspectiva intercultural. Nessa perspectiva, as trocas entre as diferenças implicariam métodos educativos que estivessem mais próximos da realidade de cada um.

Podemos considerar, a partir dos depoimentos, que as diferenças aqui percebidas são, na maioria das vezes, atribuídas às condições sociais, raça, variedades lingüísticas, tipo comportamental ou condições de aprendizagem, jamais sendo vistas como uma especificidade de cada um.

Pensar a escola numa perspectiva intercultural requer uma nova proposta de conteúdos e conceitos por parte dos professores e de toda a organização escolar. A visão de

diferenças culturais presente nas falas dos professores e a resistência em reconhecer as diferenças talvez estejam ligadas à complexidade em trabalhar com elas. Candau (2006, p. 135) adverte que “[...] é importante destacar que a denominação multi ou interculturalismo é atribuída a diversas tendências, algumas das quais poderão justificar a resistência a essa proposta por parte dos educadoras/es”. Assim, concordamos também com a possibilidade de uma reflexão entre os educadores, a escola e todo seu sistema funcional. A fala da educadora Carolina, quando perguntamos se ela trabalha com temas que contemplam a diferença e a diversidade em suas salas de aulas, ela lembra as dificuldades:

Deveria sim estar, mas o professor não consegue, mesmo com tantas informações que tem e cursos que existem, tem sempre um ponto que fica defasado. Até mesmo essa parte da interculturalidade é um fato, um estudo muito novo, quem não lê, não procura saber sobre esses temas fica mesmo na ignorância. No ano passado mesmo vieram até fazer um repasse geral sobre isso pela secretaria de educação, mas a gente não sabe até que ponto conseguiu atingir o professor, fizeram com que os professores tomassem consciência desses fatos.(Carolina)

Aqui a professora acabou generalizando o trabalho docente da instituição onde trabalha; isso pode significar que, assim como ela, os outros professores têm dificuldade em abordar questões sobre as diferenças na sala de aula. Nessa ótica, podemos admitir também que, mesmo sendo uma exigência curricular, a diversidade deixa no trabalho docente uma lacuna que precisa ser preenchida.

A proposta da interculturalidade é contestada muitas vezes pelo professor com a justificativa de que, ao reconhecer as diferenças na sala, elas sirvam para abrir discussões que a própria sociedade e a escola ocultam. Essas discussões sobre diferenças são muitas vezes mantidas “ocultas” para, segundo a fala do professor Fabiano, “deixar as coisas no seu devido lugar”.

Essa questão requer um professor capaz de desconstruir e desmistificar certos costumes que rodeiam a cultura escolar, tradições pautadas no discurso de que as diferenças serão discriminadas sempre que aparecerem. O não reconhecimento da cultura dos alunos é abafado por um processo de ensino que regula e universaliza, efetivando mais a discriminação entre os diferentes. Pontuamos que uma reflexão em torno das diferenças questionaria a discriminação social, se fosse contemplada com conteúdos e posicionamentos do professor frente a situações de discriminação. Segundo o professor Simão:

Quando situações de discriminação acontecem na sala de aula, eu digo que não tem por que o aluno discriminado estar preocupado, depois vou conversar com os outros alunos, digo que isso não pode acontecer isso é preconceito, é discriminação. A gente faz todo aquele **discurso que a gente tem que fazer**. Para conscientizar chamo aquele aluno que está com esse preconceito em particular e pergunto por que ele está fazendo aquilo. Muitas vezes eles dizem que estão chateados, magoados com o outro e fazem isso, é uma maneira de ferir, mas eles sabem que estão magoando e usam isso como um ataque (Simão; grifo nosso).

Ao admitir que menciona diferenças em momentos de conflitos e o faz “porque tem que fazer”, percebemos que o professor entrevistado se sente “obrigado” a posicionar-se diante de um ato discriminatório em sala de aula. A educação intercultural tem como proposta criar momentos de trocas de experiências em situações conflituosas e, a partir das discussões, levar os alunos a repensar valores e significados socialmente criados.

Considerando a sala de aula como espaço de interação, apropriação e construção, perguntamo-nos o que impede que as diferenças sirvam como situações de aprendizagem e conhecimento. Questionamos os entrevistados “como lidam com as diferenças, se elas contribuem com o trabalho do professor”. As respostas nos levam a perceber que todos reconhecem as diferenças, porém tentam “escondê-las”.

A professora Emília diz: “Eu vejo que a gente trata a criança igual. Elas na sala de aula são todas iguais.” Nessa fala, podemos perceber a opinião de que, segundo a professora, colocar as diferenças na igualdade é melhor que discuti-las. Porém, desse modo deixa-se de proporcionar aos alunos uma reflexão acerca das questões da valorização e do reconhecimento das culturas diferentes.

Podemos observar, pela atitude de alguns docentes, que, mesmo as diferenças sendo uma realidade visível, muitas vezes eles as tornam “invisíveis” para que não causem “tumulto” nas aulas pedagogicamente “corretas”. Ou, mesmo que muitos professores as vejam, a generalização de conceitos sobre o aluno e suas atitudes pode “esconder” suas diferenças.

3.3 - A posição do aluno diante das ações de invisibilidade das diferenças

Atitudes e comportamentos pessoais ou coletivos tanto por parte dos alunos quanto dos professores põem os alunos muitas vezes à prova de “aceitação” e até mesmo discriminação no ambiente escolar. As atitudes discriminatórias em relação às diferenças

podem promover discussões ainda que pouco relevantes para uma escola formal, dos diferentes tipos de cultura e sua importância na realidade de cada um. A sociedade e a escola não admitindo a diversidade acabam negativamente selecionando os alunos, colocando-os em situação de preconceito e discriminação. A partir daí, muitos ficam à margem da sociedade e são excluídos seletivamente num processo discriminatório e excludente. Skliar (2003, p. 33) nos adverte que “certas narrativas do mundo – o que significa dizer da cultura, das comunidades, dos sujeitos, da educação, da língua, das identidades etc.” são “contraditórias, divergentes, ambíguas”. Essa visão de sociedade plural e complexa pode abrir possibilidade de aprendizagem no campo da educação e colaborar para que o educador veja o aluno como um potencial para o processo de ensino. Essa postura do professor ainda pode favorecer a formação de sujeitos mais seguros e sensibilizados para as questões de discriminação e exclusão

Numa perspectiva intercultural, considerar as diferenças na sala de aula e evidenciá-las é admitir a contribuição positiva delas para o desafio educativo. Pontuamos aqui a fala de Candau (2008, p. 15):

Hoje esta consciência de caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com essa e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

O professor pode apoiar-se na pluralidade existente entre seus alunos, reconhecer, valorizar e evidenciar toda e qualquer diferença dentro da sala de aula.

Olha, não é sem problema, porque tem grupos e grupos. Os próprios alunos, eles organizam seus grupos, então tem aquele aluno que tem deficiência, que tem mais deficiência de aprendizagem, ele vai enturmar com aquele que vai ajudá-lo, ou aqueles também que têm essa deficiência. O aluno que tem condição financeira, que tem problema ou coisa assim, ele tem os colegas específicos que vai ficar próximo dele, não é todos juntos ali. Mas na sala não há essa discriminação, até então fora da sala a gente percebe nos corredores, lá fora, que eles não estão enturmados, que não estão todos juntos (Fabiano).

Pela fala do professor, podemos perceber que alguns alunos se identificam e se agrupam pelas características comuns, características aqui entendidas como produzidas socialmente. Nessa ótica, vale ainda ressaltar que a formação dos grupos na sala de aula e na

sociedade pode-se dar como aponta Carrano (2008, p. 191), pelas “[...] próprias políticas de visibilidade pública que podem se expressar pela roupa, pela mímica corporal, por um estilo musical, etc.”. Podemos aqui admitir também que os grupos se identificam na escola muitas vezes por questões culturais, econômicas e sociais. Quando perguntamos à professora Emília como os alunos discriminados se comportam diante de situações de preconceito, a resposta foi a seguinte: “Tem muitos que ficam agressivos, outros choram, ficam tristes, eles não têm culpa, coitadinhos.” Podemos acrescentar aqui que, ao enxergar o aluno como “um coitadinho”, a tendência é desvalorizar mais esse aluno e toda a sua bagagem cultural. O condeer-se, sentimento que leva a professora tratar os alunos como “coitadinhos”, parece contribuir para a manutenção das relações de poder na escola, idéia que reafirma as características da sociedade cultural e socialmente hierarquizada.

A escola pode partir do princípio de que, enfatizando as características culturais de seus alunos, poderá também contribuir para a formação de um sujeito mais seguro e uma sociedade menos preconceituosa.

Lopes (2008) nos chama a atenção para o fato de que fomos formados para não considerar as experiências extra-escolares e culturais dos alunos. A educação intercultural propõe uma reflexão no sentido de não nos fecharmos para todas as manifestações culturais na sala de aula, pois o professor é constantemente perturbado “pela diferença” (HALL, 1997), e traduzir todas as manifestações culturais dos alunos requer o reconhecimento e a aceitação da diferença.

Os professores entrevistados das escolas periféricas (escolas que se situam em bairros pobres da cidade), quando perguntados como se posicionavam os alunos nas discussões em torno das diferenças culturais, responderam o seguinte:

Eles se sentem discriminados por ser uma escola de bairro pobre. E eles têm um sentimento de discriminação externa, eles acham que todo o mundo tem uma visão deles de coitadinhos, de gente desorganizada, e na verdade não é muito isso que acontece. Acho que aí também há um complexo de inferioridade, de modo geral há um complexo de inferioridade, aí então acaba gerando aquela questão seguinte, a melhor defesa é o ataque, então, eles sempre estão se sentindo ofendidos, sempre acuados (Simão).

O professor aponta para a questão da discriminação como sendo algo que o próprio sujeito “cria” a respeito de si, o que segundo, a educação intercultural, é um equívoco, pois a discriminação é sempre um produto da cultura.

A professora Emília afirma que a posição do professor pode ajudar no sentido de reconhecer as diferenças e quebrar paradigmas historicamente criados em torno das questões de discriminação. Ela faz a seguinte afirmação:

Olha, eu vejo assim, é muito difícil, tem que ser um trabalho muito rigoroso por parte do professor, porque esse aluno não é bem aceito ainda. Os outros começam a imitar, chamar de ceguinho, de manco, eles falam, não adianta.

Analisando a fala da professora, podemos pontuar que existe na escola um preconceito grande sobre o corpo lesado, manco, cego, ou seja, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Estas concepções sobre o corpo são historicamente criadas e socialmente aceitas. Soares e Fraga (2003, p. 84) afirmam: “[...] as preocupações em torno do corpo e de sua funcionalidade também estiveram diretamente ligadas aos problemas relativos à degeneração física e moral das populações”.

Cabe ressaltar que, na dimensão intercultural, a partir do momento em que as diferenças são evidenciadas na escola, elas podem servir também como ponto de partida para a aceitação do sujeito na sociedade como um todo. Destacamos em Canen (2002, p. 180): “[...] o ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de identidades de gênero, raça, etnia, religião e outras no contexto das discussões neste início de milênio”.

Discutir sobre a pluralidade requer práticas que problematizem as situações de discriminação que ocorrem na sala de aula. As diversas realidades educacionais e sociais mostram a necessidade de discutir sobre as diferenças.

O sujeito que é marginalizado por suas diferenças tende a não reconhecer-se como parte do meio em que se encontra, sentindo-se um “fora do lugar”. Pontuamos a fala da professora Iracema, quando questionada como os alunos se agrupam dentro da sala no momento das atividades coletivas; ela relata o seguinte fato:

Sempre que solicito um trabalho em grupo, eu não deixo que eles escolham por conta própria, não, porque geralmente eles fazem os grupinhos, as panelinhas, como se diz. Já deixei que escolhessem e vi que isso traz problemas para a sala e pelo motivo de um morar perto do outro e tal, mas vi que isso não funciona mesmo. Um dia desses, eu pedi e coloquei de 1 a 8 e de 8 a 16, entendeu? Aí, pela primeira vez, eu vi que deixaram um aluno de lado e houve, sim, uma discriminação. Eu acho social, por ele ser humilde por eles, vamos dizer, menos favorecidos, que na realidade não é, mas para os colegas ele é, por ele ser humilde, eu acho. Então, como eu

lidei? Ele percebeu que foi rejeitado pelos colegas do grupo e minha reação foi até de revolta, mas isso por minha parte, porque ele não. Muito tímido, ele perguntou se podia fazer o trabalho sozinho, porque ninguém o queria no grupo. Falei que ele era capaz até mais do que o grupo todo e permiti que ele fizesse sozinho, mas no final eu achei que ele deveria enturmar, e ele acabou fazendo em grupo depois de um sermão que eu dei na sala toda.

A questão vai além da posição da professora; há também uma posição do aluno que foi discriminado. Essa invisibilidade a que os “diferentes” são submetidos os deixa desestimulados e os leva a evadir-se da escola na maioria das vezes. Outro ponto a destacar aqui é o conteúdo do “sermão”, como disse a professora. Podemos interferir de forma positiva questionando as tensões vindas das diferenças na sala de aula ressaltando a importância delas, abrindo caminhos que evidenciem como as coisas são construídas. O professor, ao perceber as diferenças entre seus alunos, poderá pensar em educação partindo do princípio da valorização de seus alunos e de todo seu contexto.

Ao perpetuar a idéia de homogeneidade na sala de aula, a escola deixa de evidenciar todas as particularidades dos alunos e reconhecê-los como importantes componentes na construção de uma sociedade fortalecida pela aceitação das diferenças construídas no contexto de cada um.

Todos os entrevistados assumiram uma posição positiva diante da importância de discutir na escola a questão das diferenças culturais, porém, para que isso se concretize, é importante uma postura do educador que não mais “oculte discriminações e relações desiguais entre sujeitos e universos culturais diversos” (CANEN, 2002, p. 183).

Uma posição de aceitação da escola e do professor para com as diferenças dos alunos pode significar um avanço positivo, tanto na relação aluno e escola quanto na aplicabilidade de conteúdos que contemplem a interculturalidade.

A professora Gabriela nos adverte para o fato de que, “visando uma paz entre todos”, muitas vezes as diferenças são deixadas na “indiferença” para que não causem conflitos ou questionamentos que poderão “atrapalhar” o andamento das aulas. A professora Carolina afirma que os alunos precisam também estar abertos para discussões. Nesse sentido, ela acredita o seguinte: “Eu penso também que é falta de informação, é falta de alguém ter esclarecido para eles que o professor não precisa ficar preso ao conteúdo do livro, que está lá programado para ele dar. Ele pode também partir para outras discussões”.

As capacitações, os PCNs, parecem não ajudar suficientemente para discutir as questões que dizem respeito à interculturalidade, segundo se pode perceber pela fala da professora. Talvez um dos motivos da “falta de informação” que ela menciona esteja ligado à

perpetuação dos conceitos formais e curriculares que se inserem nas grades curriculares dos cursos de formação de professores, assim como nas formações continuadas.

Numa perspectiva intercultural, tornar o aluno igual é tirar dele o direito de ser diferente e único. Os professores entrevistados afirmaram que, pelo fato de não saber o que dizer nas situações conflituosas em torno das diferenças, muitas vezes usam as situações para discutir as diferenças, mas somente naquele momento, ou até acham que os alunos não têm interesse de discutir tais questões.

No fundo, no fundo, eles sabem que aquilo é necessário e eles sentem até uma tristeza em ver que eles estão sendo logrados. Eles sentem no fundo, mas, ao mesmo tempo, por causa da idade deles, eles acham que isso é “matar aula”. Então eles levam isso como um passar do tempo, matando aula. Então eu acho que essas discussões, já que nos são impostas, deveriam ser cobradas, eu acho que se você não cobrar do aluno, ele não se esforça em aprender (Lia).

A falta de discussões sobre as diferenças na escola não implica “lograr” os alunos, mas deixar de elencar assuntos sobre diferenças que irão se somar às grades curriculares nas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e às possibilidades que eles terão para construir uma sociedade menos preconceituosa e discriminatória. A cobrança aqui sugerida pela professora nos remete para as habilidades acima mencionadas das grades curriculares da disciplina de Língua Portuguesa. A professora Lia ainda coloca: “Os alunos têm que saber no mínimo ler, escrever e interpretar, senão ele não vai passar de ano.” Observa-se certa objetividade no ensino da Língua Portuguesa, segundo a fala da professora. Soares (2000, p. 56) nos chama a atenção para o fato de que “[...] a interação verbal, e determinados produtos lingüísticos recebem maior valor que outros”. A língua como meio de interação e troca, nessa ótica, parece não ter um significado expressivo para a professora Lia.

Já o professor Fabiano faz a seguinte colocação, quando perguntamos como acontecem as discussões sobre as diferenças e qual é a posição dos alunos:

Procuró falar sempre com os alunos, tem sempre os alunos que gostam de fazer gracinha, eu procuró ir especificamente nesses alunos, os que não abordam o fato, ou não vêm, ou até vêm, mas não questionam muito uma vez por respeitar o colega, esses a gente sempre deixa de fora. Não procuró demonstrar isso com evidência na sala, o aluno falou, eu finjo que não ouvi muito **para não alongar sobre o assunto**, dou um toque nele, vou lá, converso com ele depois separadamente e explico o que está fazendo e explico para ele que isso não pode acontecer mais (grifo nosso).

O professor deixa transparecer na sua fala que, nas ocasiões em que são abordados os temas da diversidade e diferença, ele sempre se posiciona como um “professor” que não foge da sua aula tradicional, nem mesmo discute assuntos que não dizem respeito à sua disciplina. Ao afirmar que procura “não alongar muito sobre o assunto”, ele assume a postura do educador que cumpre somente com as propostas curriculares tradicionais e mostra uma resistência em admitir as diferenças como meio de aprendizagem.

Se pensarmos na escola como lugar de trocas e apropriações, podemos igualmente pensar em alunos cultural e historicamente diferentes e, assim, conciliar cultura e educação de modo que suas identidades sejam preservadas e valorizadas. Bhabha (1998, p. 63) afirma: “A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significação na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações.” Dessa maneira, as diferenças podem ser colocadas à frente das situações pedagógicas e tornam-se passíveis de discussão no cotidiano escolar. Na fala dos professores entrevistados, podemos constatar que as diferenças, na maioria das vezes, deixam os alunos culturalmente diferentes em posição de inferioridade frente aos colegas, o que é uma posição que se apóia na discriminação e no preconceito em relação às diferenças culturais. A professora Lia diz:

Eu acho que a escola de maneira geral não está preparada para esse tipo de problema, colocam a culpa, que eu já vi, às vezes em alguns colegas reclamando. Eu também já reclamei não posso me furtar disso, dizem que o professor não tem domínio de sala, é uma coisa que virou assim uma frase chave, assim, diziam sem o menor escrúpulo: “Esse professor não tem domínio de sala de aula”; não é assim, problemas surgem.

O “domínio de sala de aula” que a professora menciona nos leva a perceber que se trata de uma atitude que reforça a idéia de que o “bom” professor é aquele que mantém seus alunos na disciplina e revela a presença de alguns valores autoritários em relação aos alunos.

Ao discutir as diferenças na sala de aula, o professor poderá também fugir do estereótipo da igualdade entre os alunos e, conseqüentemente, como afirma Canen (2002), “proporcionar a construção de uma sociedade mais plural e democrática”. A necessidade de discutir as diferenças na escola é permanente, dadas as situações de discriminação que ocorrem, como a descrita pela professora Lorena:

Esse tipo de discriminação que os alunos não chamam de discriminação, eles colocam aspas para dizer que é um modo carinhoso de falar, mas é um ato discriminatório. Eles falam, criticam. Os alunos realmente perdem mesmo a identidade. Com os negros, por exemplo, como sou professora no período vespertino, então aquelas brincadeiras de mau gosto: Ah! já passou do meio dia, já não funciona. Isso deixa até a gente sem graça (Lorena).

Ao dizer “os alunos perdem a identidade”, a professora não enxerga que estas identidades estão muitas vezes sendo silenciadas, ocultas, pois elas não se perdem e são complexas. Hall (1997, p. 08) pontua: “O próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”.

A professora também chama a atenção para a questão da preparação dos professores para lidar com situações discriminatórias, uma vez que situações conflituosas são rotineiras na sala de aula. Para isso, se faz necessária uma mediação do professor no sentido de não mascarar as diferenças, ou mesmo não humilhar ou discriminar ainda mais esses alunos.

Nesse sentido, podemos reconhecer que a escola pode apoiar-se nas diferenças para construir e fortalecer as identidades dos alunos, ação que toma proporções cada vez maiores no campo social e educacional.

A professora Carolina nos chama a atenção para o fato da escola não ser só um espaço reservado para discutir assuntos curriculares: “A escola pode também discutir outros assuntos que não estejam diretamente ligados à matéria; um exemplo disso é discutir sobre discriminação, eu acho”.

Ela garante também que, quando em sala acontecem conflitos por conta das diferenças, os professores tomam posições e “defendem” os que sofreram discriminação, “comentam” sobre o fato; no entanto, se diz “preocupada” com tais assuntos, afirmando que não sabe “bem” como lidar com isso. A professora afirma: “É muito difícil lidar com essas situações, mas nós professores temos que tomar uma posição, já que na sala somos os responsáveis por todos”. Ela se mostra preocupada com as tensões do cotidiano na escola, porém admite não saber como lidar com esses conflitos.

Verifica-se aqui que a formação do professor para a interculturalidade é uma proposta que poderá contribuir na atuação e no posicionamento do professor e na afirmação das diferenças na sala de aula.

Discutir as diferenças na escola coloca o aluno na posição de participante direto do processo de ensino e propõe uma educação voltada para a coletividade, a interação e o

respeito às mais diversas expressões culturais. A identidade do aluno é colocada em discussão, na maioria das vezes, em situações discriminatórias. Os alunos que não se “encaixam” socialmente na sociedade e na escola são alvo de preconceito e tendem a limitar-se ao espaço reservado ao “diferente”.

A escola pode ser um terreno propício para discussões de como a sala de aula, os alunos e suas diferenças podem contribuir para uma convivência que agregue valores dos sujeitos, fortificando suas identidades. Todo sujeito, ao se ver “acuado”, tende a esconder-se e recuar. Assim, em sala de aula, os alunos que são vítimas de preconceitos se escondem muitas vezes a ponto de deixar a escola.

O professor Fabiano destaca a questão da discriminação sexual como uma situação difícil de lidar, e, pelo fato de ainda haver uma resistência do professor e da escola, tais discussões acabam sendo feitas recorrendo ao padrão de normalidade.

O que acontece muito hoje são alunos já de 12, 13 anos com tendências fora da identidade sexual dele. Esses aí têm mais discriminação, aparece muita abordagem, os alunos falam, às vezes a gente tem que fingir que não ouviu o que o colega falou, ou você chega ao colega e toma uma posição firme com ele, mostra para ele que o que ele está fazendo é errado, que isso não pode acontecer e que não deve acontecer mais, mas uma vez ou outra sempre vai acontecer esse tipo de coisa. A gente tem que estar observando e não podendo alarmar na sala, porque se alarmar, isso vai criar um conflito maior ainda.

A homossexualidade na escola pode servir de ponto para reflexão e discussão em torno da sexualidade e da opção sexual de cada um. Assuntos relacionados à homossexualidade não poderão mais ser “tabus” nos bancos escolares, visto que essas expressões fazem e sempre fizeram parte de toda e qualquer sociedade. Tais discussões se tornam cada vez mais necessárias, visto que atualmente os movimentos pela valorização das diferenças estão ganhando força e sendo evidenciados pelos mais diversos meios de comunicação. Lopes (2008, p. 127) ressalta que isso “[...] possibilita aumentar nossos repertórios de significados sobre a sexualidade [...]”. Na escola, a questão da homossexualidade, segundo a professora, Lia é “um dos assuntos que dá mais o que falar”; ela afirma que, quando há na sala um aluno ou uma aluna homossexual, as “brincadeiras” são freqüentes, e o professor, segundo ela, precisa “se posicionar”. Porém, a professora Lia diz “não saber bem” como lidar, como discutir sobre tal assunto.

Veiga-Neto (2002) menciona que é a diferença que faz possível o confronto e os confrontos servem para abrir discussões e possibilidades de aceitação e reflexão das diferentes realidades sociais e identitárias.

A postura do professor frente às diferenças pede que haja uma nova forma de se pensar e de se fazer educação. As situações que se apresentam na sala de aula podem revelar o que está por trás de todo o contexto cultural e social do aluno e da sociedade. Desse modo, ressalto o que dizem Moreira e Candau (2003, p. 163):

Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos.

A discriminação pode adquirir diversos significados, seja ela de raça, orientação sexual ou até mesmo de classe social, como fica registrado na fala da professora Iracema quando afirma que “a escola é um lugar que tem aluno de todo jeito, uns negros, outros bem de situação econômica, outros pobres, uns bonitos, outros nem tão bonitos”. Isso gera um preconceito “muito grande”, e eles, na maioria das vezes, ficam “sem graça” na sala, como ainda fala a professora na entrevista.

A colocação da professora Iracema, quando perguntamos qual é a posição dela nas situações que requerem uma intervenção por parte do professor, revela a dificuldade em lidar com a diferença:

Olha, posso até estar me condenando, mas às vezes se é um branquinho que está brincando com um negro, às vezes eu brinco igual ele fez com o negro, eu joga a brincadeira para o branquinho como se eu fosse o negro, e aí fica tudo em brincadeira. Não sei nem se estou agindo certo, mas é como se eu estivesse defendendo aquele aluno, entendeu?

Brincar, jogar com as relações de poder e de discriminação poderia ter sentido se passasse do caráter lúdico para a explicitação das tensões presentes no espaço escolar. Nesse sentido, a própria posição do professor acaba contribuindo para o discurso da mesmidade. Não considerar as diferenças dos alunos na sala de aula é uma forma de excluí-los da escola e também do meio social.

Outros professores também demonstraram certa dificuldade em lidar com questões conflituosas em relação às diferenças em sala de aula. Quando se posicionaram sobre a discriminação, todos foram unânimes em concordar que os alunos discriminados na escola têm também mais dificuldade de se sobressair em situações rotineiras do dia-a-dia, pois a sociedade igualmente os discrimina. A professora Carolina afirma: “O que adianta a inclusão na escola se a sociedade é excludente? A própria sociedade exclui o cidadão que não tem as aptidões que são determinadas para certos cargos, e assim vai.” Aqui vale pontuar que a professora Carolina parece compreender que a sociedade é constituída fora das relações de poder dos sujeitos, o que para a interculturalidade é um equívoco, já que todas as relações sociais são relações de poder.

A professora Lia também pontua: “Não adianta a escola acolher alunos e formar se depois a sociedade vai julgá-los incapazes para fazer certos serviços, você não acha”?

Ainda o professor Simão diz: “Eu acho que há uma interferência, sim, eles são discriminados lá fora também, infelizmente nós somos muito preconceituosos”.

A sociedade aqui mencionada pelos professores contribui diretamente com a discriminação dos alunos que, de alguma forma, se apresentam como “diferentes”. Porém essa sociedade não é autogerada, isto é, ela se constitui de sujeitos que conseqüentemente determinam regras sociais de aceitação e exclusão.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p. 31).

A interculturalidade considera a educação partindo do princípio da pluralidade, do outro como ser dotado de costumes, cor, opção sexual, religião, entre outras diferenças.

O professor, ao reconhecer e acolher as diferenças de seus alunos pode criar com eles uma relação de confiança e respeito. Nesse sentido, a professora diz que, em situações de “brincadeiras” discriminatórias, percebe que os alvos das atitudes mantêm uma relação de amizade com ela pelo fato de estar sempre acolhendo e intervindo nos conflitos e nas discussões.

Eu peço para eles respeitarem, falo “deixa o colega”, “calma” e tal, e essas crianças geralmente, são no caso as três que percebo, é que declaram que gostam de mim. Eu imagino, assim, que outro professor não sabe, não conversa. Então a gente está sempre intervindo, não deixando que haja agressão, esse tipo de coisa. Eles falam que gostam de falar comigo. Eles sentem parece uma segurança (Carolina).

A interferência positiva do professor viabiliza, além de uma relação de confiança entre aluno e professor, nova possibilidade de trazer à tona o prazer em aprender e permite uma convivência dialógica entre os participantes do processo educacional.

Vieira (1999, p. 153) alerta para o fato de que “não só é importante para o professor tornar-se significativo para o aluno como, simetricamente, o aluno deverá sentir que o professor valoriza a sua experiência e a sua própria pessoa”. Perceber que há alunos “fora do lugar” num ambiente que tem como papel principal a socialização, como a escola, nos faz refletir sobre questões até hoje vistas como situações educacionais normais e indiscutíveis. Nesse sentido, Silva (1995, p. 34) diz que a interculturalidade propõe ações que “moldam as constantemente transformadas relações da história, da experiência e da cultura e fornece um lugar que torna o julgamento e a intervenção possíveis”. Tais intervenções são aqui entendidas como positivas se o professor puder contar com uma formação que forneça subsídios para elas, de modo que venha valorizar intencionalmente o educando para que este se sinta acolhido e respeitado no meio escolar.

Uma outra questão que chama a atenção dos professores entrevistados é o comportamento dos alunos. Na fala dos professores entrevistados, isso é um dos maiores “problemas” que acontece tanto nas escolas da periferia como nas escolas do centro. O professor Simão afirma que “a gente tem uma sala bastante conturbada, quando eu falo conturbada, falo no sentido primeiro da indisciplina que é terrível de você lidar”. Ele coloca também que, por causa da indisciplina, os alunos, na maioria das vezes, se dispersam com facilidade e ficam retidos na série no ano seguinte. Essa visão universal de comportamento pode ser discutida numa perspectiva intercultural de modo que esse comportamento esteja diretamente ligado à realidade de cada aluno; assim, quando ouvido e entendido, ele certamente se sairá melhor em tudo que se propuser a fazer. Os alunos mais indisciplinados poderão ser os reprimidos, os que são excluídos socialmente.

Numa perspectiva intercultural, podemos propor discussões em sala de aula que evidenciem as diferenças, de modo que estas possam contribuir positivamente no processo ensino-aprendizagem, evitando que o aluno deixe de freqüentar a escola por não ver contemplada a sua diferença.

3.4 - A escola e a discussão das diferenças

Discutir as diferenças culturais na escola implica conhecer os alunos, suas identidades e o seu contexto histórico, social e cultural. Essa perspectiva propõe o entendimento dos “entre-lugares” (Bhabha, 1998), ou seja, do aluno e de todo o aparato que o rodeia e faz parte do processo identitário de cada um. A educação intercultural questiona as verdades entendidas como únicas e desperta discussões acaloradas entre os educadores e instituições de ensino. A escola pode fomentar discussões, para que o aluno se reconheça no espaço escolar como parte integrante e importante no processo. Apoiados em Canen (2002), podemos afirmar:

O multiculturalismo requer que sejamos críticos com relação a nossos discursos. Que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças. Que não congelemos identidades. Que trabalhemos com o plural, o diverso, em nossas dinâmicas de sala de aula [...] (CANEN, 2002 p.192).

Os nossos discursos têm que ser condizentes com nossos fazeres. A escola, embora tenha sido pensada para promover situações de aprendizagem, muitas vezes o faz não observando as diferenças dos alunos e se mantém presa às normas que generalizam o potencial do aluno e tampouco consideram sua realidade e todo seu contexto. Com o objetivo de evidenciar o posicionamento da escola quando há uma proposta de trabalhar com temas que contemplem as diferenças, perguntamos aos nossos entrevistados: A escola discute a questão das diferenças e apóia o professor que levanta tais discussões?

A escola, ela não é num todo preparada para isso, não, depende do diretor. Tem diretor que dá apoio ao professor, entendem o problema, então ele vê o problema como uma necessidade de uma revisão, de uma palestra, de o professor interferir de maneira positiva. Como te disse vai depender de cada escola e de cada diretor, coordenador. Já trabalhei em uma escola que o diretor não dava muito espaço para isso não. (Lia).

O lugar de poder do diretor parece decidir se os assuntos relativos à diversidade podem ser discutidos ou não na escola, segundo a fala da professora Lia. Dessa forma, notamos que a escola está envolvida numa reação hierárquica de poder que pode dificultar a discussão das diferenças em sala de aula.

A professora diz que as diferenças são vistas pela escola como “problema” e a escola nem sempre está aberta para tais reflexões, sendo muito complicado tratar de assuntos que “diferenciam” um do outro. Para Fabiano:

Na escola é uma coisa bem polêmica e bem difícil de trabalhar, eu já tive dificuldade com esse tipo de coisa uns 9 anos atrás, eu tive esse caso, eu procurei ajudar, não foi bem-vinda a minha ajuda, foi uma coisa que até me prejudicou. Acho que a direção da escola deveria trabalhar esses temas com mais frequência, uma vez que tem que ter pessoas que tenham capacidade de falar com mais clareza sobre o assunto (Fabiano).

Ao se referir à interferência do trabalho docente na valorização das diferenças, não podemos esquecer que a sala de aula e seu cotidiano é um lugar distinto do trabalho do diretor. O dia-a-dia da sala de aula é de responsabilidade do professor e é ele que deve propor metodologias que contemplem as diferenças.

Os professores, mesmo fazendo algumas capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado e do Município, não se sentem à vontade em falar sobre diferenças raciais, de opção sexual, entre outras, que evidentemente requerem docentes preparados para tais abordagens dentro da sala de aula. Nossos discursos e nossas posturas têm que estar de acordo com a valorização das diferenças e não evidenciar as desigualdades e o preconceito. Colocando o aluno em situação de inferioridade, a escola acaba por legitimar a desigualdade, característica que permeia todo o processo educacional atual.

A professora Carolina diz que a escola aceita as normas da LDB, as normas do PPP e da regulamentação que atende aos temas que contemplam as diferenças, porém, “para o professor, o despreparo dele é que fica difícil, mediante situação que ele não consegue, fica difícil”. Isso evidencia que os professores podem propor tais discussões, sim, mas a escola e todas as políticas educacionais deverão oferecer subsídios concretos regulamentados nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada para aqueles professores que já atuam em sala de aula.

O compromisso da escola numa perspectiva intercultural é reorganizar todo seu Projeto Político-Pedagógico para que sustente a proposta de uma escola que recuse a cristalização das identidades, ao mesmo tempo em que “articule a educação a um projeto de sociedade igualmente plural e democrática” (CANEN, 2002, p. 193).

A professora Gabriela afirma que a escola pode promover “debates”, para discutir sobre diferenças culturais. Ela reconhece que há discriminação na escola, e

discussões em torno das diferenças seriam importantes no sentido de alertar os alunos para a questão do respeito e do acolhimento de todos.

Olha, infelizmente, na rede pública eu tive exemplos assim muito tristes, de que a própria direção, professorado e coordenação faziam de tudo para não pegar determinado aluno, porque achavam que ia dar trabalho. Realmente dá muito trabalho, requer mais atenção por causa justamente da discriminação dos próprios colegas que dá tumulto, dá briga. Porque às vezes quer defender aquele, então, nesse sentido, aí a própria escola discrimina (Gabriela).

Não “pegar” aluno problema é uma “saída” que a educação monocultural vê como legítima. Entretanto, na perspectiva intercultural, isso não pode ocorrer. As diferenças precisam ser discutidas e problematizadas em sala de aula e não mantidas à distância ou expelidas.

A professora Gabriela se refere ao preconceito que ronda a escola em torno dos alunos que têm comportamentos “inadequados” e que, muitas vezes, “dão trabalho” além do que os professores podem suportar. Aqui me apóio na fala de Carrano (2008, p. 183):

Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitam que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares.

Ser jovem no tempo presente, em uma sociedade que se modifica constantemente, é tarefa pouco fácil de ser compreendida pelos educadores. Aqui, ressalto também a importância de a escola entender como se dão o tempo e a particularidade de cada aluno. O aluno, ao adentrar os portões da escola, leva consigo uma gama de conceitos próprios e uma subjetividade inigualável. Ao reconhecer o aluno como um “problema”, a escola deixa de discutir metodologias e recursos que poderiam contribuir para esse aluno aprender. Bauman (1998, p. 37-38) salienta:

O que faz pessoas estranhas e, por isso, irritantes, enervantes, desconcertados e, sob outros aspectos, “um problema”, é – vamos repetir – sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente revistas. Em diferentes épocas e em diferentes situações sociais,

são diferentes as fronteiras que devem ser vistas mais claramente do que as outras.

As fronteiras aqui apontadas pelo autor podem ser vistas como as regras comportamentais consideradas adequadas para os alunos que ingressam no pátio escolar. Assim, também entendemos que existe um preconceito em relação à atitude e ao comportamento dos alunos diferentes na escola. Fomentar, nas instituições de ensino, diálogos em torno dos alunos, suas atitudes, seus costumes e sua cultura implica que entendamos o que é “ser jovem” neste nosso momento histórico.

Segundo a professora Iracema:

Sinceramente, eu não sei, porque de um tudo a gente tenta. Uma aula diferente, com música, no pátio, tudo que a gente pode dentro dos nossos limites, eu já fiz e sinceramente não vi diferença. A gente pensa que eles estão numa era diferente, então vamos para a sala de informática, e chega lá, não é nada daquilo, é uma bagunça e sem interesse nenhum. Aí eu também parto para o teatro e até funciona em um ou dois dias, daí em diante é só bagunça, então sinceramente eu não sei o que é interessante para os alunos (Iracema).

Aqui, chamamos a atenção quanto às possibilidades de metodologias que a professora entrevistada utiliza para “chamar” a atenção dos alunos, porém de novo notamos que, inevitavelmente, a escola e os professores sistematizam a proposta metodológica esquecendo-se de que os alunos são “diferentes”.

Uniformizar práticas metodológicas num contexto tão complexo como a escola pode significar uniformizar igualmente formas de pensar, aprender e encontrar-se no mundo.

Os professores entrevistados da escola “do centro”, aqui é afirmada como uma escola estadual elitista. A maioria dos alunos dessa escola advém de famílias com poder aquisitivo maior, porém, recebe também alunos vindos da zona rural. Quando perguntamos como a escola concilia as atividades curriculares com a realidade desses alunos, as respostas nos chamam a atenção para o que diz Carrano (2008, p. 189) quando coloca que é possível “pensar no espaço urbano como espaço social”, onde as mais diversas práticas podem ser reelaboradas e adaptadas às diversas situações de ensino, aqui sugerido como ensino no espaço escolar. Tomamos como ponto de partida o que fala a professora entrevistada, quando perguntamos como se relacionam os alunos da zona rural e alunos da zona urbana:

Não é normal. Primeiro porque os da fazenda são mais tímidos, são mais humildes, são mais simples. Então sempre existe uma crítica, fulano não sabe, porque ele não tem televisão. Fulano não sabe por que ele é da roça, lá na roça não aprende essas coisas. Eles também são discriminados, tanto que na rede pública, no ano passado mais ou menos, nós tínhamos turma que eram várias turmas numa mesma série, então nós tivemos que agrupar. Nós não, porque o professor nessa hora não só dá opinião, tivemos que agrupar esses de fazenda numa sala só, para evitar esses tipos de discriminação (Gabriela).

A escola, aqui respaldada na fala da professora, segregou os alunos oriundos da zona rural, mostrando ainda não conseguir conciliar realidades sociais diferentes e aprendizagem. Nesse sentido, a educação intercultural propõe uma prática pedagógica partindo das realidades geograficamente distintas como campo propício para discussões em torno das diferenças culturais e sociais.

Agrupar as diferenças tem sido um dos métodos para “escondê-las” ou mesmo tentar homogeneizar os alunos. Isso fica evidente na fala do outro professor entrevistado:

Esse ano parece até que foi uma coisa pensada. Eu acredito que não, hoje no nosso município, tanto na rede estadual quanto na rede municipal, o turno vespertino ficou voltado para a zona rural. Tanto é que os alunos do vespertino são mais de 50%, dos alunos de cada sala da zona rural. Os que uma vez estão no turno matutino, uma minoria, são alunos que estão mais próximos da cidade e que não apresentam diferenças em relação aos da zona urbana. O turno vespertino ficou caracterizado mesmo como alunos vindos da zona rural (Fabiano).

O professor também afirma que, na escola, a maioria dos alunos que freqüentam as aulas no período vespertino, por serem alunos oriundos da zona rural, matricula-se neste período até mesmo pela distância que existe entre suas casa e a escola, distância essa que, às vezes, os leva a sair muito cedo de casa para a escola. Isso é constatado na fala da professora Carolina:

O pessoal da zona rural já tem um período determinado. Eles freqüentam mais o período da tarde, e de manhã, não sei se é por ter que levantar cedo, são mais alunos da zona urbana. Isso geralmente acontece também por que a direção fica preocupada com aprendizagem dos alunos. Se saem de casa muito cedo para vir à escola, eles já vão chegar aqui cansados e o aprendizado não vai ser bom.

Assim, entendemos que poderia, numa perceptiva intercultural, haver uma relação muito construtiva de ensino e aprendizagem se também houvesse um entrosamento entre diferentes culturas, aqui proposto como uma “mistura” entre alunos oriundos da zona rural e alunos da zona urbana, pois um estranhamento entre “os diferentes” pode servir como instrumento pedagógico, dando um novo sentido à escola, sentido que, para alguns professores entrevistados, está cada vez mais caindo em descrédito. A professora Lia nos chama a atenção para essa questão quando coloca: “[...] aulas de todo jeito eu já tentei dar para meus alunos, com uns até que funciona, mas tem uns alunos que a escola é como se tivessem num lugar de diversão e não de aprendizagem.” É possível observar que a escola pode articular novas propostas de aprendizagem para chamar a atenção dos alunos.

A escola na posição de provocar situações de aprendizagem pode trazer à tona as mais diversas discussões sobre as diferentes realidades sociais e culturais dos alunos que nela estão inseridos. Caputo (2008, p. 172) avalia que a escola pode “propor ações que elevem a auto-estima de indivíduos pertencentes a grupos discriminados”.

Pela fala do professor Simão, quando diz: “pelo fato da escola não ter conseguido mudar muita coisa na vida deles, eles não terem persistido na escola, eles não vêem a escola como prioridade na vida dos filhos”, podemos perceber a participação pouco relevante dos pais na escola. Tornar isso possível requer uma escola aberta a discussões sobre os alunos e suas diferenças, assim como para o convívio com seus pais e todo o seu contexto. Fleuri (2001, p. 139-140) nos alerta para o seguinte fato:

E educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimentos: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

Nesse sentido, o autor chama a nossa atenção para os contextos em que os alunos se inserem e se relacionam. Também sugere, seguindo a perspectiva intercultural, potencializar ações desencadeadas nos confrontos a fim de que surjam daí diálogos e reflexões em torno das identidades diferentes no espaço escolar.

As entrevistas feitas com professores graduados em Letras nos mostram que os indicadores que se referem às metodologias usadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas podem alavancar discussões e ainda ser usados como meios

metodológicos para possíveis diálogos, produções textuais e interpretações de textos discutidos para tais fins. Discutir sobre diferenças na sala de aula ainda requer do professor e das instituições de ensino uma “aceitação” dos diferentes. Isso fica colocado na fala da professora Iracema quando perguntamos a ela como e quando trabalha com temas que abordam o preconceito e as diferenças.

Quando vou trabalhar com textos que falam das diferenças, nunca específico que é para falar sobre preconceito. Às vezes falo sobre isso quando eles falam na sala sobre algum assunto relacionado ao preconceito a as diferenças. Na sala de aula surgem vários assuntos sobre discriminação, mas se eu for falar só sobre isso, não vou conseguir trabalhar a parte da gramática, por exemplo. Então me preocupo com o conteúdo todo e não só com este ou aquele assunto. Já nas produções às vezes uso esses temas, por que está cada vez mais presente no nosso dia - a - dia.

A fala da professora evidencia novamente – assim como na fala dos outros professores entrevistados – que levantar discussões em torno do que parece “estar fora do lugar” sem dúvida nenhuma desviará o aluno e o professor dos seus objetivos curriculares que se perpetuam no campo da educação.

O desafio de propor uma educação plural pode significar “quebrar” regras e normas que permeiam o espaço escolar e são frutos de uma sociedade solidificada nas relações de poder autoritário. Aí está o desafio dos professores em abrir-se para a pluralidade e a diversidade dos sujeitos que adentram a escola.

Como já destacamos, quando perguntamos aos professores “como a escola recebe e discute sobre as diferenças”, afirmam que tal atividade acontece esporadicamente, mais precisamente em datas festivas, ou quando situações de discriminação acontecem em sala de aula. Porém, fica evidente nas falas que eles chamam a responsabilidade para si, eximindo a escola de qualquer situação de confronto e desconforto, já que os fatos acontecem “dentro” da sala de aula. Aqui temos alguns relatos:

Na verdade eu exploro esses assuntos aproveitando sempre de algumas situações. Planejar aulas para falar sobre assuntos relacionados às diferenças eu nunca planejei. Mas eu também nunca deixo de falar sobre preconceito quando algum aluno é discriminado na sala de aula. Muitas vezes quando trabalhamos com algum texto que fala sobre esses assuntos de discriminação eu aproveito e peço a opinião deles e dou a minha opinião também. Assim que tento trabalhar com esses temas, que para mim são difíceis, por que temos alunos de várias religiões que não aceitam, por exemplo, a homossexualidade. (Simão)

O professor assume complexidade de discutir sobre questões cujas dimensões vão além do pátio da escola. A interculturalidade destaca que é cada vez mais necessário considerar a escola, os alunos e seus agentes em sua diversidade de classe social, origem familiar, religião, opção sexual, raça e mesmo faixa etária. Segundo a professora Emília: “Por exemplo, quando surge algum conflito, ou um comentário, aí a gente deixa a matéria e fala sobre isso”.

Ainda podemos refletir sobre a fala do professor Fabiano:

A escola também é formadora, ela tem que tomar decisões, mas nós, até então, estamos um pouco perdidos. Tem certos temas que a gente tem dificuldade para trabalhar, não estamos trabalhando a contento, não, o que seria ideal. Para que isso fosse possível deveríamos contar com um apoio maior da escola.

O professor admite que a escola possa “formar”, mas também nos aponta a dificuldade encontrada pela maioria dos professores em trabalhar temas que não sigam uma metodologia tradicional.

A professora Iracema afirma:

Se der oportunidade nesse sentido. Às vezes, estou trabalhando algum texto que fala sobre isso, aproveito e falo sobre o assunto, mas se for para eu levantar discussões na minha sala, não é muito fácil, acaba virando discussão mesmo. Então, a gente tem que ter muito cuidado, eu tenho uma clientela que alguns temas são complicados de se trabalhar.

Uma nova postura do professor, numa perspectiva intercultural, sugere novas atitudes pedagógicas, uma prática que admita todas as manifestações sociais e culturais como possíveis de serem inseridas na sala de aula.

A possibilidade de conciliar cultura e educação articula-se com a necessidade de promover uma educação coletiva, democrática e instigante. À escola cabe o papel de refletir sobre a cultura dos seus alunos. Barreiros (2006, p. 32) pontua:

[...] o aparecimento de novos enfoques teóricos como o dos chamados Estudos Culturais, têm permitido problematizar, renovar e inovar as reflexões em torno do fenômeno cultural.

Analisar as diferenças de forma estereotipada nos espaços escolares pode ser uma das maneiras mais visíveis de discriminar. Se a escola propuser de forma programada discussões que considerem as realidades diversas do modo de viver, de ser e de reconhecer – aqui entendidas como diferenças culturais e identitárias – isso poderá potencializar e fortalecer a integração entre alunos, professores e escola.

A sociedade pode, juntamente com a escola, admitir a idéia de que nos reconhecermos nos espaços requer primeiramente admitir que não somos únicos, somos “muitos” em um só, nem mais importantes. A escola que se apropriar de uma postura intercultural para discutir todo o seu trabalho pedagógico contribuirá com a construção de uma sociedade menos discriminatória.

3.5 - A formação do professor para a discussão das diferenças

O desafio de articular escola, cultura e conteúdos interculturais só se fará possível no campo da educação, se se puder contar com políticas educacionais e currículos de formação de professores que entendam as diferenças como ponto de partida para todo processo de ensino e aprendizagem. A preocupação em proporcionar uma educação que contemple as diferenças culturais se torna possível, sendo muito importante propor uma reflexão acerca do aluno e de tudo que o circunda. Moreira (2002, p. 39) afirma que existe:

[...] a necessidade de considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores sociais. Ainda que existam diferenças em relação a intenções, caminhos e pontos de chegada.

O autor nos faz perceber que a inferioridade que se atribui a certos conceitos sobre cultura popular, aqui vista como diversidade cultural, é fruto de uma escola ideologicamente presa às concepções hegemônicas do conhecimento. Cunha (1989, p. 65) afirma: “O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.” Os professores entrevistados foram unânimes ao afirmar que não estão preparados para discutir sobre diferenças culturais e as situações de discriminação que ocorrem na sala de aula, decorrem das diferenças e são motivo de preocupação e até mesmo “constrangedoras” – na fala do professor Fabiano – para eles.

Quando perguntamos para o professor Fabiano “se falta uma formação para atuarmos em salas tão diversificadas culturalmente”, ele faz a seguinte colocação:

Na verdade nós temos que buscar isso depois. Tem que estar consciente do que você vai fazer, até que ponto você pode argumentar sobre tais assuntos, se tiver mais gente próximo se pode, se todas as áreas podem trabalhar com esses temas, se qualquer professor, então é um tema difícil de ser trabalhado. Eu tenho muito dificuldade em relação a essas questões.

Aqui entendemos que a formação dos professores pode ser continuada depois da graduação, pois as propostas curriculares para cursos de formação de professores ainda não oferecem liberdade curricular para tais fins. Cunha (1989, p. 66) alerta para o seguinte fato:

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia-a-dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade.

Nessa ótica, fica muito pertinente a educação intercultural, oferecendo uma reflexão em torno do que é ensinar partindo do princípio da valorização do aluno e sua cultura, também contemplando principalmente os cursos de formação de professores.

A professora Lia nos faz a seguinte afirmação, quando perguntamos se os professores, na opinião dela, estão preparados para trabalhar com a diversidade na sala de aula:

Eu sempre questiono a formação do professor, eu acho que o professor vai lidar com vidas, assim como o médico. O médico lida com a doença, com a vida do ser humano, o professor lida com saúde mental. Ele lida com vidas importantes, ele está formando um cidadão. Então esse professor, eu acho que hoje o Ensino Superior não prepara o professor, hoje e antes também, porque, quando eu saí do Ensino Superior, eu fui aprendendo também, porque o professor deveria fazer como os médicos estágios longos antes de efetivar e aprender como trabalhar com essa diversidade de pessoas e idéias.

As discussões em torno das diferenças em sala de aula primeiramente devem estar amparadas nas diretrizes curriculares de formação de professores, visto que são os

professores que irão mais tarde intervir de forma positiva (ou não), como na fala da professora, na inserção desses alunos no meio social. O professor Simão diz: “Tem até professor que tenta dar conta do recado, mas sendo muito sincero eu acho que não, eu acho que a nossa formação é bastante deficiente.” Respaldo-me nisso para chamar a atenção para a necessidade de os cursos de formação de professores atentarem para a realidade intercultural que tanto “incomoda” os professores na sala de aula.

A diversidade cultural pode colocar, na maioria das vezes, o sujeito na condição de inferioridade se ele não corresponder aos padrões sociais impostos. A escola, por ser um lugar de “encontros”, acaba admitindo um distanciamento do seu caráter educativo ao assumir uma postura já obsoleta para o novo contexto educacional de não promover um diálogo com a cultura dos alunos.

O autor Imbernón (2002, p. 96) pontua: “Isso supõe romper certas inércias e ideologias institucionais que perduram, ainda que parcialmente, durante muitos anos”.

Para tanto se torna indiscutível traçar estratégias nos currículos dos cursos de formação de professores que venham associar-se às realidades distintas dos alunos e agentes educacionais. Na fala da professora Iracema, podemos perceber que ainda pode haver, nos cursos de formação, políticas que afirmem o compromisso com a pluralidade e a diversidade dentro da escola. Nesse sentido, ela afirma: “Uma preparação específica, porque não sei se agora já tem na grade curricular dos cursos de formação de professores alguma disciplina que ensina o futuro professor a lidar com essas questões da diversidade”.

Como diz Freire (1996 p. 39-40): “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” Se enquanto professores podemos nos dispor e nos relacionar com tantas diferenças, por que então não fazer desse espaço um espaço de convívio saudável dessas diferenças. Ao perguntarmos aos professores entrevistados se têm dificuldades para trabalhar com situações de discriminação e preconceito na sala de aula para com as diferenças na sala de aula, as respostas nos indicaram um só caminho: o “medo” e “fingimento”.

A gente procura questionar o aluno que está falando isso, mostrar para ele que ele é responsável por aquilo que ele está falando e ele vai ter que responder por alguma coisa, se ele elevar o tom ou continuar criando conflito, a gente toma uma posição mais drástica. Na verdade, com relação à discriminação racial até que não acontece muito. O que acontece muito hoje são alunos já de 12, 13 anos com tendências fora da identidade sexual deles, como eu te disse anteriormente. Mas uma vez ou outra sempre vai acontecer esse tipo de coisa, de discriminação. Podemos no máximo estar

observando e chamando a atenção dos alunos que discriminam os outros. Muitas vezes nem podemos falar muito isso na sala de aula, ficamos sem jeito. (Fabiano).

A visão de diferenças do professor entrevistado nos alerta para o fato do que costumamos na maioria das vezes, sem intenção “silenciar” as manifestações particulares de cada sujeito ou aluno.

Quando o professor caracteriza sua aula como “tranqüila”, parte do referencial dos valores atribuídos aos alunos e aos comportamentos “adequados” segundo a concepção monocultural.

Aqui Freire (1996, p. 15) ressalta que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. As formações dos que atuam, ou querem exercer a profissão docente, podem abrir novas possibilidades para uma perspectiva intercultural se acolherem as aprendizagens informais baseadas nos contextos socioeducativos relativamente plurais e heterogêneos. Imbernón (2002, p. 113) alerta para o seguinte:

Ao relacionar com o elemento “contexto educativo concreto”, as características do conhecimento profissional se enriquecem com infinitudes de matizes que não se manifestam em um contexto padronizado, ideal ou simulado.

O professor Simão afirma: “Nosso município vive um momento efervescente, tem gente vindo para cá de todos os lugares, e são formações diferentes, são culturas diferentes e de nível diferente também. Eu recebi uma aluna que veio da região nordeste recentemente e estou tendo uma dificuldade de aprendizagem enorme com ela.” O professor se refere às diferenças culturais, especialmente à linguagem, que é salientada aqui como uma questão “difícil”, mas podemos, em todas as entrevistas, colher depoimentos que relatam claramente a dificuldade dos professores em trabalhar com as diferentes situações de enfrentamento entre alunos, professores e práticas curriculares.

A possibilidade de discutir sobre as diferenças e, a partir delas, promover situações de aprendizagem tem como obstáculo a resistência dos professores e das instituições responsáveis pelas políticas educacionais, que colocam, na maioria das vezes, as diferenças num nível secundário.

As escolas podem impescindivelmente, como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a lei 9.394 (Brasil, 1996), formar educadores que aprendam, ensinam e divulguem a cultura; isso inclui as diferenças culturais que historicamente foram marginalizadas e excluídas dos contextos educativos.

A professora Emília ainda nos chama a atenção para a questão da multiplicidade de culturas no Brasil, que acaba nos colocando frente à interculturalidade de alguma forma. A professora afirma:

Nós temos uma disparidade muito grande entre alunos de diferentes regiões, a mobilidade dentro do país é muito grande, e eu acho que os professores não estão preparados para lidar com tanta diversidade, a realidade do país é muito distinta, o Brasil é muito diferente, e isso requer uma formação melhor para os educadores, eu acho (Emília).

Assim, podemos perceber, pela fala da professora, a diferença cultural que existe na sala de aula e, conseqüentemente, entre saber e ensinar, quando realmente se é educador.

Nessa ótica, podemos aceitar a idéia da escola como espaço primordial para discutir sobre currículo, formação de sujeitos, produção de identidades e diferenças. Candau (2008, p.87) acrescenta que a escola é “uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos”. A autora, ao se referir “a outros” espaços, destaca as experiências sociais e culturais que os alunos trazem ao ingressarem na escola. Para tanto, também é possível que se discutam políticas educativas que assegurem uma formação docente voltada para a realidade social e cultural de cada educando. Imbernón (2002) afirma que a formação dos educadores não pode se propor isoladamente, uma vez que a expectativa diante dela é justamente de envolver sociedade e escola numa proposta de inovação e integração entre aluno, professor e sociedade.

Os professores entrevistados se mostraram bastantes apreensivos diante das dificuldades com que se deparam no dia-a-dia da sala de aula, visto que volta e meia convivem frustradamente com métodos pedagógicos pouco relevantes para o contexto escolar atual. A professora Iracema afirma: “Ainda não descobri o que seria estimulante de verdade para os alunos, porque de um tudo a gente tenta mesmo. Como nos conteúdos curriculares eu devo trabalhar com produção e interpretação, eu tento fazer aulas fora da sala, assistir um filme, depois interpretar, mas não adianta muito.” Dessa forma, fica registrado que a formação para a docência deve promover métodos para o ensino que partam da

realidade do aluno e de todo seu contexto. O professor Simão diz que temos teorias, mas a prática “[...] é muito mais complexa que se imagina”. Fica aqui então aberta a possibilidade de promover uma formação de professores numa perspectiva intercultural que vá além dos conteúdos programáticos, que ultrapasse os portões da escola.

A necessidade de promover discussões em torno das lacunas nos cursos de formação de professores se faz visível em conversas diárias na sala dos professores. Nesse sentido, posso aqui relatar o desabafo de uma professora do Ensino Fundamental (não citarei nome para preservar sua identidade) que acabou de graduar-se em Letras e recentemente assumiu aulas de Língua Portuguesa na escola onde também leciono. Ela faz a seguinte colocação: “Quando entrei na sala de aula, percebi que tudo que eu tinha lido e aprendido na Faculdade era balela, a realidade é muito diferente, até falar sobre higiene pessoal com alguns alunos já tive que falar.” A professora se mostrava muito espantada com a realidade da escola – periférica – com que ela se deparou logo no início de sua carreira docente. Vieira (1999, p. 147) nos alerta para o fato de que:

[...] há que disciplinarizar um pouco menos a formação de professores para agir com a diversidade cultural, e apostar mais na reflexão autobiográfica, comparativamente depois com outras histórias de vida, para uma “auto-aprendizagem” e como contributo para a construção de pessoas e professores capazes de agir interculturalmente.

Assim, podemos admitir que a própria grade curricular dos cursos de formação docente pode refletir sobre questões reais do trabalho docente e propiciar aos futuros professores uma formação partindo das verdadeiras situações da sala de aula. É importante que se faça possível uma outra discussão que paute as formações continuadas, que, por vezes, também não contemplam a diversidade cultural e se apóiam nos modelos de formação de referência indiscutível e absoluta. Numa perspectiva intercultural, deve-se (Silva 2003, p.103) “[...] reconhecer as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento [...]”, e a formação docente pode discutir entre seus agentes possíveis meios de intervenção que venham ao encontro das expectativas dos alunos, tornado assim o ato de educar e aprender prazeroso e agradável.

Alguns professores afirmaram a necessidade de cursos de uma formação continuada que poderiam ajudar a trabalhar com tantas diversidades. Nas entrevistas, a insatisfação com a falta de metodologias sobre como trabalhar com alunos culturalmente diferentes foi muito clara. A professora Gabriela disse: “É, aí eu acho que não estão

preparados.” Ainda nessa mesma linha de raciocínio, o professor Fabiano faz o seguinte comentário, quando perguntamos como ele trabalha com temas de diversidade cultural e se sua formação lhe deu ou ainda lhe dá suporte para tais discussões:

Eu acredito que deveria estar mais voltado para a escola esse tipo de trabalho, ela, sim, que vai ter condições de estar trabalhando isso, pois ela também vai estar mais próxima do aluno. Na sala de aula a gente tem mais é que passar para os alunos o que mais interessa mesmo, e quanto à minha formação, eu posso te dizer que nunca recebi essa orientação, por isso que eu falo, tem que ser papel da escola, a maioria dos professores estão assim como eu, perdidos, eu acho.

Perceber as diferenças implica reconhecê-las; os professores entrevistados se mostraram bastantes “incomodados” com o fato de não saberem como lidar com as realidades distintas de seus alunos, fato que segundo eles, gera muitos conflitos.

Segundo Vieira (1999), a relação que existe entre alunos, professores e outros participantes do processo educacional pode servir como meio de aquisição de conhecimento, partindo do princípio da troca de experiências e dos conflitos que se instalam nessas relações. Vieira (1999, p. 152) sustenta também que podemos preparar “professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas da convergência”.

A professora Iracema foi muito enfática ao responder sobre as dificuldades enfrentadas por ela na sala de aula quando trabalha com temas diversificados e que não estejam diretamente ligados aos conteúdos programáticos de sua disciplina. Porém, ela ainda afirma que as diferenças, às vezes, devem ser deixadas de lado, sobretudo quando causam conflitos.

Sempre falo que eu não gosto de discutir religião, sabe por quê? Sou evangélica e respeito todas as outras denominações, então tem algumas que não respeitam e eu acho que é melhor nem tocar no assunto. Discussão de religião eu falo em sala de aula que nós não devemos discutir. Inclusive trabalhei em uma escola particular que perdemos alunos por conta da discussão sobre religião, eles não entenderam uma crítica e acabaram indo para outra escola mesmo.

Podemos perceber que discutir sobre diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, cor, classe social, entre outras, pode levar a um outro “problema”, principalmente em

instituições de ensino privado, cujos alunos não querem, até certo ponto, tratar de assuntos que de alguma forma os incomodam. Fleuri (2001, p. 147) salienta:

As perspectivas cultural e intercultural de educador colocam também a necessidade de repensar e ressignificar a concepção do educador. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, organizações sociais...).

Uma mudança de comportamento por parte dos alunos seria possível se pudéssemos contar com professores respaldados em termos de argumentação para levantar discussões em sala de aula sobre tais diferenças sem deixar de valorizá-las e inseri-las como conteúdo pedagógico no seu trabalho diário como docentes. Para uma valorização do aluno como ser humano diferente como ele é possivelmente precisaríamos contar com professores empenhados e formados na perspectiva da interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho provocou em mim consideráveis reflexões e suscitou, ainda que de forma muito mais que interpretativa, o que considero um misto de alegria, pelas descobertas; dor, pelas ações por mim praticadas como professora devido à invisibilização das diferenças; entusiasmo, por agora ter a possibilidade de atender às expectativas dos meus alunos, entre outras gamas de sentimentos impossíveis de descrever. Tais sentimentos são traduzidos pela busca permanente de respostas que possam dar sentido às inquietações não só minhas como professora e pesquisadora, mas também de colegas, percebidas pelos resultados obtidos na pesquisa de campo. Os professores que colaboraram com este trabalho, assim como eu, parecem buscar respostas para situações pedagógicas que os desafiam constantemente em seus locais de trabalho, a escola.

Esta pesquisa oportunizou-me, não só como professora, mas como ser humano, mudança de atitude que considero primordial no que diz respeito a acolher as diferenças na educação. Posso aqui afirmar que agora, ao me deparar com certas atitudes dos meus alunos que eu considerava “normais” ou até mesmo “dispensáveis” no contexto escolar, elas tomam forma e ganham significados cada vez mais pertinentes ao campo da educação. Acredito que este trabalho poderá, a partir de uma reflexão dos professores, contribuir para promover a qualidade de ensino partindo do princípio do ser humano plural e importante para todo e qualquer processo de humanização e aprendizagem.

A pesquisa nos aponta que alguns paradigmas – do preconceito para com as diferenças – do processo educacional podem ser revistos ou mesmo adequados às realidades dos alunos. Ainda mostra que muitos professores estão sensibilizados para tais reflexões, porém admitem estar “presos” aos conteúdos curriculares tradicionais ou mesmo “perdidos” diante de situações conflituosas decorrentes das diversidades culturais. Os professores de Letras que colaboraram com a pesquisa pontuam que reconhecem as diferenças, mas muitas

vezes não sabem como lidar com elas. Eles afirmam também que é possível articular os conteúdos curriculares numa perspectiva intercultural, porém, quando esporadicamente o fazem, muitas vezes não vêem resultados positivos. Fica bastante perceptível que os professores aqui pesquisados têm muita dificuldade para considerar a diversidade na sala de aula como positiva.

A sociedade produz conceitos e atribui valores a determinados modos de vida. Porém, é a escola que primeiro recebe socialmente o sujeito e transmite conceitos e valores de quem somos nós, do espaço que ocupamos e do que seremos. Fica cabível dessa forma que nós, agentes educativos, devemos proporcionar aos alunos aulas que evidenciem as diferenças e as valorizem como sendo nosso maior patrimônio de aprendizagem. Lopes (2008, p. 134) confirma isso ao dizer:

A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas/aprisionadas e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social.

O discurso da homogeneidade dos sujeitos e dos conceitos universais de práticas educativas construídas em torno dos alunos foi, nesta pesquisa, questionado e traduziu toda a angústia e a decepção – pelos depoimentos dos professores entrevistados – em forma de possíveis discussões e ações que venham ao encontro de tais inquietações dos professores. Os questionamentos e as práticas discriminatórias para com as diferenças culturais se mostraram aqui, neste trabalho, passíveis de novas construções de pensares e fazeres que contribuam significativamente para uma educação intercultural. Uma sociedade passível de tantas mudanças como a atual pode numa perspectiva intercultural, abrir-se para novas perspectivas de aprendizagens, assim como amparar-se nas diferenças para reelaborar e ressignificar práticas pedagógicas, pautadas nas experiências extra-escolares dos alunos. Nesse sentido, também podemos discutir uma articulação com as propostas curriculares que sustentam os cursos de formação de professores. Uma possível discussão quanto à valorização das diferenças culturais no âmbito da escola e dos meios acadêmicos pode significar um avanço no campo da educação que responda as indagações dos professores. Hall (2003, p. 257) nos chama a atenção para o seguinte fato:

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros.

A discriminação e os atos preconceituosos, mesmo que não intencionais, sejam dos alunos ou professores, aqui evidenciados, nos apontam para uma só direção: os cursos de formação devem ajudar os futuros docentes a se servir de conhecimentos teóricos sobre o cotidiano dos alunos, sobre suas culturas e sua pluralidade – o que parece, pelo resultado da pesquisa, não acontecer hoje – de forma que essas diferenças, em vez de “atrapalharem” o bom andamento das aulas, possam contribuir de forma positiva para um aprendizado significativo e agradável para ambas as partes envolvidas no processo educativo.

No desenrolar da pesquisa, observando conversas corriqueiras na sala dos professores, deparei-me com uma professora recém-formada que se dizia “perdida” (fala da professora) com uma realidade que a ela não foi “apresentada na faculdade” (fala da mesma). Isso evidencia a possível desarticulação entre o curso de formação e a realidade do cotidiano da sala de aula, especialmente no que diz respeito às diferenças que ali se encontram em choque constante. Moreira (2002, p. 38) nos chama a atenção para o seguinte aspecto: “O que é considerado válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situados, que nem sempre favorece a totalidade da população escolar.” Vale aqui ressaltar que, apesar de haver certa resistência dos professores em reconhecer a cultura como meio possível de aprendizado, existem também as questões que estão além da vontade dos professores; estou me referindo às relações de poder que permeiam todo o processo educacional e alimentam estereótipos em relação aos alunos e suas diferenças. Estes certamente poderiam estar reavaliando todo o processo ensino-aprendizagem de modo que o ensino estivesse primeiramente pautado nas relações e situações culturalmente construídas ao longo da vida de todo ser humano e nos contextos nos quais está inserido. Vieira (1999, p. 132) afirma:

A aprendizagem no contexto, portanto, tem a ver com aquela em que os alunos aprendem competências e conhecimentos à medida que são necessários e em situações de vida real. Mas é claro que estes dois tipos de aprendizagem dentro dos contextos podem ficar confusos com o ensino descontextualizado.

A necessidade de abrir novos caminhos para a prática docente e evitar a simples reprodução do modo de ensinar conhecimentos pode, numa visão pluralista de formação docente, abrir caminhos para dar novos significados a velhos conceitos de educação.

No primeiro capítulo deste trabalho, procurei situar no tempo a forma como foram criados os conceitos considerados como necessários para a educação formal, moldada numa época de autoritarismo e supremacia absoluta dos que culturalmente se posicionavam como superiores. A pesquisa mostrou que, historicamente, as concepções sobre as diferenças, assim como as ações discriminatórias, foram inicialmente praticadas pelos primeiros colonizadores. Dessa forma, também é salutar evidenciar que o colonialismo da época ocupa um espaço ainda hoje, reservado àqueles cujas referências culturais não correspondam aos moldes da sociedade monocultural. As situações de discriminação quanto às diferenças foram e continuam sendo um dos motivos pelo qual o aluno se mantém alheio ao espaço reservado à interação e à aprendizagem que é a escola.

Procurei, no segundo capítulo, apresentar, de acordo com o campo da interculturalidade, como se podem definir métodos e conteúdos curriculares que partam das situações e relações extra-escolares dos alunos. Neste capítulo, refletimos, no que tange às identidades, como elas vão se construindo ao longo da vida dos sujeitos e como podem auxiliar em todo e qualquer processo de aprendizagem. Da mesma forma, neste capítulo o trabalho buscou fazer um paralelo da identidade docente construída na noção da homogeneidade e dos significados atribuídos às relações conflitantes que acontecem na sala de aula. Tais conflitos podem desencadear atos discriminatórios que colocam os alunos na situação de invisibilidade e, muitas vezes, fazem com que eles se sintam fora de todo o processo educacional. Bauman (2003, p. 120) nos alerta para o seguinte fato: “As diferenças podem ser expelidas, engolidas, mantidas à parte, e há lugares que se especializam em cada caso. Mas as diferenças também podem ser tornadas invisíveis, ou melhor, impedidas de serem percebidas”.

Certas atitudes docentes que apreciam uma só cultura, desconsiderando as demais manifestações culturais, acabam por fazer com que as aulas, a escola e todo o ambiente escolar se tornem desinteressantes e desestimuladores para os alunos. Propostas que valorizem as diversas manifestações culturais dos alunos são aqui colocadas como alternativas para possíveis práticas pedagógicas que envolvam o aluno e suas diferenças.

Nesse sentido, vale ressaltar que tais atitudes por parte dos professores fazem parte de uma cadeia de relações construídas ao longo de anos de discriminação e preconceitos para com os “diferentes”.

Podemos, enquanto disseminadores de conhecimento, estimular nossos alunos com novas práticas de aprendizagens que valorizem as diferenças, sejam elas quais forem. Nesse sentido, podemos admitir que o professor ensine para todos, respeitando a diversidade e o ritmo de cada um. O desafio de planejar aulas e determinar conteúdos para ensinar requer um novo olhar por parte dos agentes educativos. Isso ficou bastante claro neste capítulo, que trouxe à tona problemas que transitam pelo campo da educação há anos.

Para buscar uma significativa melhora no campo da educação, faz-se necessário primeiramente discutir a formação de educadores, priorizando propostas curriculares que admitam os educandos como peças fundamentais para tal processo. Para que isso se concretize, o sistema educacional deve priorizar conteúdos que cuidem do aluno, reconheçam suas diferenças, suas idéias, sua cultura e seus costumes. O educador pode, dessa maneira, colaborar com o desenvolvimento social e cognitivo de um sujeito mais seguro, mais crítico e mais valorizado.

O terceiro capítulo trouxe reflexões sobre a maneira em que, num mundo de transformações como este, o professor pode contribuir de forma significativa não só com suas práticas metodológicas, mas para um contexto intercultural, já que reconhecer as diferenças e valorizá-la vai ajudá-lo a produzir significados para ações incompreensíveis aos olhos de muitos, em especial aos olhos da educação. A lógica da educação monocultural é aqui atribuída à lógica da existência humana, onde a hierarquia se baseia na lei dos mais fortes e, em conseqüência, dos que têm mais poder. A pesquisa de campo nos remete, pelos dados recolhidos, para o caminho da interculturalidade. Visto que a sala de aula é um mosaico cultural, o educador deve promover um diálogo constante com as diferenças.

Evidenciei também que as ações dos educadores são um campo propício para discussões em torno das diferenças. O professor, nessa lógica, é, aos olhos dos alunos, um exemplo a ser seguido; assim, propor discussões referentes às diferenças partindo do professor pode significar um exemplo a ser seguido pelos alunos. Mauss (1974) afirma que os alunos imitam “atos bem-sucedidos” praticados por pessoas cujas referências lhes transmitem confiança. Assim, podemos como professores dar o primeiro passo frente às discussões sobre diferenças, cultura e outros temas curriculares que podem também ser ensinados na escola. A discussão das diferenças é feita insuficientemente na escola, como mostrou a pesquisa de campo. Isso evidencia a pouca valorização das experiências extra-escolares dos alunos.

É importante que a lenda da igualdade/mesmidade seja desconstruída de forma que não se supervalorize esta ou aquela cultura como sendo a melhor ou a mais importante.

Observamos que as diferenças para os professores são, na maioria das vezes, associadas à lógica da desigualdade.

Uma possível educação para a interculturalidade deve associar-se a cursos de graduação ou mesmo formações continuadas que contemplem tais questões. O aluno pode se apropriar mais da escola, a partir do momento em que ele considerá-la como um lugar seu.

A manutenção de sua invisibilidade por parte dos professores pode levar, muitas vezes, à evasão escolar do mesmo, como mostra a pesquisa de campo.

A questão da formação dos professores para a interculturalidade foi discutida no terceiro capítulo do presente trabalho e revela práticas, olhares, opiniões dos professores que participaram da pesquisa como servindo como pano de fundo para a necessidade de se discutir a importância dos diferentes contextos sociais e culturais dos alunos e suas significações. Podemos perceber que os professores, assim como a escola, ainda não conseguem despir-se dos velhos conceitos de educação, tampouco das práticas docentes monoculturais que insistem em pautar o trabalho de muitos professores.

Negar as diferenças pode representar para os alunos a exclusão – ainda que não seja intencional – deles da sala de aula e, subseqüentemente, contribuir com a formação de um sujeito passivo e pouco participativo de uma sociedade também excludente. Todas as ações discriminatórias a que são sujeitos os alunos em sala de aula nos fazem entender a necessidade de se discutir sobre as diferenças. A pesquisa aponta que os professores estão abertos para formações continuadas que os auxiliem nessa nova proposta de ensino. Isso se evidencia pela fala dos educadores já graduados e que atuam em sala de aula. Porém, a ausência de metodologias que discutam conteúdos que contemplem as diferenças é uma carência acentuada nos cursos de formação. Canen (2001, p. 210) sustenta:

A importância da preparação do docente que leve em conta a diversidade cultural tem sido reconhecida em virtude de dois aspectos relevantes: por um lado, a constatação do peso de estereótipos sobre o rendimento dos alunos de universos culturais diferentes daqueles que perpassam as práticas pedagógico-curriculares no cotidiano escolar. Nesse sentido, preparar o professor na linha da apreciação da diversidade cultural e da quebra de estereótipos favoreceria atitudes positivas que contribuiriam para transformar a situação de fracasso escolar.

Podemos também perceber, por parte das políticas educativas, a falta de estímulo à formação docente completa e de qualidade, seja ela inicial ou continuada, para um melhor

desempenho do professor. Para tanto, torna-se necessário um currículo no curso de formação que seja pensado para uma sociedade múltipla e diferente.

Com este trabalho, espero ter conseguido chamar a atenção dos agentes educativos para as diferentes realidades culturais dos alunos. Também espero ter provocado os professores para as questões que os preocupam e causam conflitos em sala de aula. Espero também ter conseguido dar uma possível resposta às mais diversas perguntas dos professores entrevistados quanto às questões que envolvem discriminação e preconceito e acontecem cotidianamente em sala de aula. Podemos afirmar que trabalhar com as diferenças de modo a reconhecê-las e valorizá-las pode representar um novo método para planejar aulas “interessantes” e estimuladoras.

A realidade da sociedade atual nos mostra que métodos pautados nas diferenças representam um professor com novos olhares e comportamentos igualmente novos. Para tanto, esta dissertação nos leva a concluir que precisamos de formações iniciais ou continuadas pautadas nas diferentes realidades sociais, culturais e intelectuais dos nossos alunos, assim como para um professor agora posto frente às novas realidades e situações de ensino. Podemos observar que os professores estão abertos a tais formações, pois estão sensibilizados quanto a seu papel e sentem necessidade de mudanças educacionais que os elevem e os façam ter orgulho de serem educadores.

Finalizo destacando que esta pesquisa proporcionou-me momentos jamais imaginados por mim, momentos que me fizeram crescer como ser humano e como professora, me mostrou que o tema aqui proposto é de grande relevância, pois ainda somos impactados cotidianamente pelas questões que entendemos, na maioria das vezes, estarem “além” das nossas práticas e ações pedagógicas. Ficou evidente, dessa forma, que os educadores precisam de formação inicial ou continuada que aponte novos caminhos para trabalharmos com os alunos e seus contextos.

REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

BARREIROS, Cláudia, Hernandez. Candau, Vera, Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BHABHA, Homi K. Locais da cultura. In; BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.19-42

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p.125-161, 2002.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, dez. 2007

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. MOREIRA, Antonio F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____; Carmen Teresa Gabriel... [et al.]. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

_____. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, 2000.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 207-224, 2001.

CAPUTO, Stela Guedes. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 149-181.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-211.

COSTA, Marisa Vorraber. Repercussões da cultura contemporânea no currículo e na docência – Armando uma perspectiva para ver e pensar. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. (orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência, e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: Endipe, 2006. P. 299-315.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greice (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

FARIA FILHO, Luciano de. Instrução elementar do século XIX. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greice (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: _____. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. p. 129-150.

_____. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 08-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **A escola e a política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: _____. (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 51 – 100.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Luiz Paulo, Moita. Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 125-148.

MAUSS, Marcel. **Introducción a la etnografía**. 2. ed. Madrid: ISTMO, 1974.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.65 - 81, 2001.

_____. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. In: Educação & Sociedade/ CEDES n°. 79 – Diferenças – Campinas: Cedes, 2002. 15 – 38.

_____; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 15-38. 2003.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greice (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43 – 57.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Jailson Alves de. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greice (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-251.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 18-52.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse nem aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 14, n. 2 (41), p. 77- 90, maio/ago. 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186. 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 05-15, 2003.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto/ PT, n. 705, p. 123-162, nov. 1999.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

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](#)