organização | Mylene Cristina Santiago
Abdeljalil Akkari

Formação de professores
perspectivas interculturais

Mylene Cristina Santiago (org.)
Abdeljalil Akkari (org.)

Formação de professores: perspectivas interculturais

autografia

Rio de Janeiro, 2016

SUMÁRIO

Prefácio

Apresentação: Perspectivas interculturais e formação de professores: diálogos iniciais

1ª Parte: Formação de professores – perspectivas interculturais

1. Formação de professores na perspectiva intercultural: um autorretrato da Universidade Federal Fluminense

— *Ana Patrícia da Silva, Kátia Regina Xavier da Silva e Michele Pereira de Sousa da Fonseca*

2. Formação superior e opção pelo magistério: quais são as razões apresentadas por alunos das licenciaturas para sua escolha profissional?

— *Mônica Vasconcellos, Lucas Ferreira de Oliveira e Gilson Lauri Pereira de Menezes*

3. A universidade e a formação inicial docente: a preparação para a atuação profissional e a questão das diferenças

— *Walcéa Barreto Alves*

4. Cotas universitárias no Brasil: o que pensam os estudantes de licenciatura da UFF?

— *Mylene Cristina Santiago e Abdeljalil Akkari*

5. Reformas Educacionais e Perspectivas Multiculturais: representações dos licenciandos da Universidade Federal

Fluminense a respeito do Currículo de Cursos de Formação de Professores

— *Gelta Terezinha Ramos Xavier e Geórgia Moreira de Oliveira*

2ª Parte: Diálogos transversais com a pesquisa

6. A formação de professores para as relações étnico-raciais: alguns apontamentos

— *Tânia Mara Pedroso Müller*

7. Sociologia escolar, conhecimento e interculturalidade: problemas e proposições

— *Paulo Pires de Queiroz e Fagner Henrique Guedes Neves*

8. Desafios à escola brasileira e aos seus profissionais: diversidade e inclusão

— *Rejany dos S. Dominick, José Carlos da Silva Garcia, Camila Matheus Rodrigues da Silva, Luiz Marcelo André Fontes, Daise dos Santos Pereira, Lindiane Faria do Nascimento, Iolanda da Costa da Silva, Carolina Guerra Martinez, Doracy Pereira de Mesquita e Paola Labelle*

9. Diálogos interculturais e pedagogia social: novas perspectivas à formação docente

— *Margareth Martins, Adriana Frossard Borges, Fátima Alzira Brandão, Floriano José Martins e José Lúcio da Silva*

Conselho editorial Autografia

Créditos

PREFÁCIO

Em tempos de globalização é importante refletir sobre o perigo de uma homogeneização da cultura que este movimento pode realizar, na medida em que não pretende uniformizar somente a economia e a política, mas também os hábitos, os costumes e as expressões artísticas. No início da década de 1950, mais propriamente em 1952, em um texto apresentado à Unesco, sob o título de "raça e história", Claude Lévi-Strauss já alertava para a importância de se proteger a diversidade cultural. Para ele, proteger a diversidade cultural significava assegurar o seu desenvolvimento e sua perpetuação, fato que pressuporia uma "razoável capacidade de aceitar e manter o intercâmbio cultural". Portanto, sem falar em interculturalidade, Lévi-Strauss, assentava neste texto um dos seus princípios fundamentais: o diálogo entre culturas diferentes.

Contudo, no mesmo texto, o antropólogo francês, baseado na ideia de progresso, trabalha com duas expressões nitidamente ideológicas, quais sejam os de "culturas inertes" e "culturas progressivas", como se pudesse haver um "desenvolvimento" cultural "medido" pelo desenvolvimento econômico de uma nação. Assim, a ideia de civilização estaria intimamente conectada à noção de "cultura progressiva", acreditando-se que quanto mais "civilizada" é uma nação, maior é o seu desenvolvimento econômico, ou, ainda, quanto maior é o desenvolvimento econômico de uma nação maior é o seu grau de civilização e, por extensão, de cultura. Pode-se deduzir, então, que as nações "civilizadas" teriam como missão civilizar as que se encontram em estágio cultural mais "atrasado". Não é demais lembrar que as missões protestantes de origem norte-americana em países da América Latina, no

século XIX, tinham como motor interno a ideologia do “destino manifesto” que as impulsionava a “conquistar o mundo para Cristo”, levando os valores, os princípios, a concepção de mundo, o modo de vida da “civilização” anglo-saxônica norte-americana aos povos que viviam na “barbárie” cultural e econômica (Ver: Mesquida, P. Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil, 1994).

Samuel P. Huntington em um texto de 1993, intitulado “The Clash of civilizations” – O choque de civilizações - aliás, expressão usada por Bernard Lewis em 1964, para explicar a crise no Oriente Médio (The Middle East and West) - defende a tese que

> A fonte fundamental de conflito neste novo mundo não é provavelmente ideológica ou predominantemente econômica. As grandes divisões existentes na humanidade e a fonte dominante de conflito serão culturais. Os Estados-nações continuarão a ser os atores mais poderosos nas questões mundiais, mas os principais conflitos da política global ocorrerão entre nações e grupos de diferentes civilizações. O choque de civilizações dominará a política global. As guerras civilizacionais serão as batalhas do futuro (Huntington, 1993).

Portanto, para Huntington, cultura se confunde com civilização, pois, na sua maneira de ver, “as grandes divisões existentes na humanidade e a fonte dominante de conflito serão culturais”. Diante dessa afirmação, sem querer aceitá-la ou rejeitá-la, vale a pena ver qual a posição assumida pela Unesco no Relatório Mundial (2010), intitulado “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”. No Relatório, a Unesco reconhece as diversidades culturais e propõe dois significados de cultura que, na visão dos experts daquela Organização Internacional, se completam: um, está centrado no que eles chamam de “diversidade criativa plasmada nas ‘culturas’ específicas, com suas tradições e expressões tangíveis e intangíveis”; outro, expressa cultura como

aludindo “ao instinto criativo que se encontra na origem da diversidade de culturas”. A rigor, os “significados” expressos pelo Relatório procuram fazer uma liga dos termos Kultur, alemão, e Civilisation, francês. Aquele, expressando os aspectos espirituais de uma comunidade, e este, as realizações materiais de um povo, sendo o diálogo entre culturas – interculturalidade – elemento capaz de reconhecer não somente a diversidade como também a interdependência entre as culturas no seio de uma nação. Neste sentido, o que é chamado de diálogo intercultural poderia superar o “paradigma” do choque de civilizações huntingtoniano.

Mas, em uma nação multicultural e multiétnica, permeada pela falsa visão de uma determinada “democracia racial”, como pregou Gilberto Freyre, com diversidades culturais próprias marcadas por diferenças as mais diversas, muitas vezes conflitantes, qual o lugar da escola, do seu quadro docente e do seu aparato curricular?

Antes de refletir sobre essa pergunta, vale a pena lembrar o que diz o Artigo 216 da Constituição Federal, de 1988, sobre cultura. Para os constituintes, a cultura é um patrimônio brasileiro compreendido pelos bens de natureza “material e imaterial”, portadores de “referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, de que fazem parte “as formas de expressão” e “os modos de criar, fazer e viver”, ambos conectados à etnia, com a finalidade de aproximar os conceitos de povo e de cultura. Pode-se, então, segundo a Constituição, falar de cultura afrobrasileira e de cultura indígena, por exemplo.

A partir do reconhecimento do multiculturalismo expressado pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei 9394), no seu Artigo 78, estabelece que o “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa”, com a finalidade de ofertar a educação

escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas". Os Artigos 26, 26A e 79B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, querem assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, e procuram garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros e brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reconhecem que a sociedade brasileira é multicultural e pluriétnica e projeta desenvolver uma educação que possa formar cidadãos que, "por meio de relações étnico-sociais positivas, sejam capazes de construírem uma nação democrática" (Art. 3º). Isso inclui tanto os povos indígenas quanto os quilombolas.

Contudo, esses povos receberão nas suas comunidades um órgão que será enxertado no seu "organismo" social e cultural, vindo de fora, exógeno, por eles desconhecido: a escola. Trata-se de uma instituição que não tem qualquer tradição de respeitar a diversidade cultural e as diferenças e realizar a interculturalidade, pois é monocultural, desde o seu nascimento. Não é inclusivo, mas exclusivo. A própria legislação que institui a escola, assim como seu currículo, não se originam de uma discussão com os povos indígenas e quilombolas, por exemplo, na maioria inseridos em uma cultura fundada na oralidade, mas lhes são impostos. Na sua maioria, os agentes educativos também vêm de fora, funcionários do Estado.

A rigor, não se pensa em uma educação informal, baseada, por exemplo, nos círculos de cultura, de Paulo Freire, e com "animadores" culturais formados nas próprias comunidades.

Enfim, a obra que ora aparece, organizada pelas Professoras Mylene Cristina Santiago, da Universidade Federal Fluminense e pelo Professor Abdeljalil Akkari, da Université de Genève, procura cobrir uma lacuna nas pesquisas e reflexões sobre o tema da Interculturalidade e a formação de professores no

Brasil. Ao apresentar um inventário sobre o “estado da arte”, no que diz respeito à formação de professores sob as perspectivas interculturais, contando com uma constelação de pesquisadores e pesquisadoras do tema, os organizadores da obra oferecem uma contribuição significativa para a reflexão sobre o multiculturalismo, o pluriculturalismo, o interculturalismo e a formação de professores que possam exercer sua prática docente respeitando as diversidades culturais.

Peri Mesquida, PHD

PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS INICIAIS

Mylene Cristina Santiago[1]
Abdeljalil Akkari[2]

A pesquisa: "Formação de professores: perspectivas multiculturais[3]", realizada com os estudantes de licenciaturas da Universidade Federal Fluminense, foi proposta pelos professores Mylene Cristina Santiago e Abdeljalil Akkari, que embora pertencentes a continentes distintos, têm interesse comum pela questão das diferenças e educação no contexto brasileiro. Nos últimos cinco anos, foram realizadas pesquisas com professores da Educação Básica nas cidades de Natal (RN), Juiz de Fora (MG) e Niterói (RJ) com o objetivo de compreender como têm sido implementadas as políticas curriculares voltadas para a promoção da igualdade racial, como por exemplo, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em nossas pesquisas, tem sido evidenciado que a questão das desigualdades no Brasil tem caráter social, econômico, geográfico, de gênero e racial. Esses dois últimos critérios têm sido negligenciados como elemento real, pela maioria de nossos (as) entrevistados(as), que sistematicamente omitem desigualdades oriundas das relações de gênero e das relações raciais. No que se refere às relações raciais, temos evidências discursivas de professores, cujas afirmações consideram que as experiências de discriminação e desigualdade na educação e

na sociedade estão mais associadas às diferentes classes sociais do que à cor/raça. Outro elemento que sustenta nossas afirmações se referente às ações afirmativas, que, invariavelmente, apresentam opiniões ambivalentes sobre a (não) concordância de cotas para ingresso nas universidades e sobre a população que deve ser favorecida por tais políticas. (SANTIAGO, SANTOS, 2009; AKKARI, SANTIAGO, 2010; SANTIAGO, AKKARI, 2010/2014).

É perceptível que o tema da valorização da diversidade cultural no sistema educacional tem adquirido legitimidade em todo o mundo, nos últimos anos. No Brasil, essa questão tem sido abordada por políticas públicas, através de reformas curriculares, formação de professores e na introdução de leis que valorizam a cultura indígena e afro-brasileira. No entanto, a questão da operacionalização e implementação de políticas públicas na área da escola, permanece frágil. (AKKARI; SANTIAGO, 2010; SANTIAGO; CANEN, 2013).

Os saberes-fazeres dos professores em formação inicial serão o foco de nossa pesquisa, que se concentra na identificação de trajetórias, representações e concepções sobre diferenças culturais dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense.

Considerando que nossas pesquisas até então focalizavam as práticas pedagógicas e concepções de professores sobre diferenças (raciais) na Educação Básica, nessa pesquisa ressaltamos a importância de investigar as perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição em que um dos pesquisadores atua como docente. Em caráter exploratório, buscamos conhecer as representações dos estudantes de licenciatura dessa instituição, sobre questões multiculturais, através da aplicação de um questionário envolvendo 215 estudantes.

Nossa pesquisa contou com a participação de professores-pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade

Federal Fluminense no processo de aplicação dos questionários, análise e publicação dos resultados. Consideramos que os professores envolvidos nesse projeto se uniram pela concepção de que a diversidade se impõe como tema central nos cursos de formação docente, visto que o núcleo estruturante do sistema educacional vem sendo pautado por um padrão único, que apresenta resistência em se libertar de hierarquias sociais, raciais, de gênero, territoriais, geracionais, entre outras. A proposição de cursos de formação para a diversidade exige um diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias. Nas palavras de Arroyo (2008, p. 31):

> Se os coletivos que chegam à universidade têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores.

Promover um processo educacional ancorado em uma perspectiva multi/intercultural é um horizonte que precisa ser discutido e ampliado nas universidades brasileiras. No que se refere à formação de professores para a educação do campo, de jovens e adultos, de comunidades quilombolas, de diversidades étnico-raciais, entre outras, destacamos o quanto é preciso problematizar conhecimentos, representações, crenças e atitudes necessárias que favoreçam um trabalho docente com as populações escolares diversas, de modo a promover um ensino culturalmente apropriado (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Asseguramos que conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais, que compõem o sistema educativo, é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à aprendizagem e promover a participação de todos os alunos. Assim, sustentamos a necessidade de desenvolver condições profissionais docentes necessárias para ensinar e valorizar a diversidade cultural presente nas instituições educacionais, em todas as etapas da educação, no sentido de superar práticas etnocêntricas, que naturalizam processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar.

Reconhecendo que a identidade profissional está associada às múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional, argumentamos que a história de vida, a formação e a prática docente são elementos constituintes do processo identitário e profissional do professor. O repertório de experiências e saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, constitui especificidades dos saberes docentes e se traduz em significações culturais em contextos educacionais diversos.

Nessa perspectiva, este livro tem o objetivo de dialogar com diferentes perspectivas na formação de professores voltada para a diversidade, sendo dividido em duas partes: apresentação dos resultados da pesquisa: Formação de Professores – perspectivas multiculturais e diálogos transversais com a pesquisa, ensino e extensão.

No primeiro capítulo, Ana Patrícia da Silva, Kátia Regina Xavier da Silva, Michele Pereira de Sousa da Fonseca, discutem o conceito de interculturalismo crítico a partir das categorias de análise: nós e os outros, diferença e igualdade. Apresentam um perfil dos cursos de formação de professores da instituição pesquisada, problematizando os dados sobre o perfil dos respondentes da pesquisa como fonte de conhecimento e reconhecimento da identidade do outro e da própria

identidade, como elemento estruturante da formação profissional de professores.

No segundo capítulo, Mônica Vasconcellos, Lucas Ferreira de Oliveira e Gilson Lauri Pereira de Menezes apresentam os resultados das investigações das perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense, buscando analisar as razões apresentadas pelos estudantes para sua escolha profissional. As respostas fornecidas pelos envolvidos nas pesquisas revelaram dois agrupamentos de categorias, denominados "natureza genérica" e "natureza específica". Esses resultados permitiram que os autores estabelecessem relações entre as justificativas elencadas pelos licenciandos e refletissem sobre as possibilidades que os cursos de formação inicial têm a oferecer para contribuir com a realização do trabalho docente, frente às diferenças existentes na escola.

No terceiro capítulo Walcéa Barreto Alves aborda as contribuições do ensino superior para a atuação profissional no âmbito do desenvolvimento de saberes e experiências que preparem o docente para lidar com a questão das diferenças na prática pedagógica, no cotidiano didático. A autora argumenta que os debates acerca dos temas de diversidade e diferença se fazem prementes em especial ao se focar a maneira como têm sido desenvolvidos e vivenciados no processo de formação inicial docente, no contexto dos cursos de licenciatura, destacando a importância de possibilitar espaços de formação e discussão onde se busque pensar criticamente sobre os falaciosos discursos que defendem a bandeira do multiculturalismo e da diversidade enquanto mera campanha, em detrimento de uma prática verdadeiramente emancipatória e igualitária.

No quarto capítulo, Mylene Cristina Santiago e Abdeljalil Akkari discutem a representação dos estudantes sobre cotas universitárias no Brasil. Os autores contextualizam as políticas de cotas no Brasil, analisando o período anterior e posterior à

Lei Federal 12.771, que oficializa a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas, em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal. As opiniões dos estudantes revelaram argumentos favoráveis, desfavoráveis, ambivalentes e ausência de opinião ou indiferença em relação ao tema. Tais resultados sugerem a necessidade de lançar um debate sério na sociedade brasileira como um todo, e particularmente nas universidades, como parte da formação de professores.

No quinto capítulo, Gelta Terezinha Ramos Xavier e Geórgia Moreira de Oliveira situam o significados e propósitos das reformas educacionais, destacando a perspectiva culturalista das políticas curriculares. As autoras dialogam com as reflexões dos estudantes sobre quais seriam as reformas necessárias nas instituições de ensino brasileiro, para se desenvolver um trabalho educacional de mais qualidade sobre a temática das diferenças, partir de cinco tendências evidenciadas em suas respostas: intencional, estrutural, curricular, pedagógica e avaliativa.

No sexto capítulo, Tânia Mara Pedroso Müller discute a formação docente para as relações étnico-raciais. A autora localiza historicamente os debates e demandas que envolvem a temática étnico-racial, buscando refletir sobre as normas legais e os motivos que levaram à construção de um projeto específico para a formação docente dirigida às relações étnico-raciais. Reconhecendo as dificuldades para o enfrentamento pedagógico e político da ação educativa, tais como a sobrecarga docente, a precariedade das condições de trabalho, a ausência de projetos político-pedagógicos, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, entre outros. A autora destaca que para além do esforço pessoal do docente, é necessário que haja a implementação de políticas públicas que venham a garantir a legitimidade desses novos conhecimentos e práticas, e a formação continuada dos educadores e seus formadores, para uma educação antirracista.

No sétimo capítulo, Paulo Pires de Queiroz e Fagner Henrique Guedes Neve empreendem uma reflexão sobre o conhecimento escolar, destacando as barreiras à promoção da interculturalidade e ao desenvolvimento do olhar sociológico, objetivo principal a ser cumprido pela Sociologia no ensino médio. Os autores afirmam propositivamente que é através de encontros dialógicos entre as culturas de referência dos estudantes e as teorias sociais que se podem criar ideias e atitudes críticas perante o senso comum e os fatos sociais vivenciados. Nesta direção, discutem os potenciais pedagógicos interculturais de atividades de visitação aos Museus da República e do Folclore, na cidade do Rio de Janeiro.

No oitavo capítulo, Rejany Dominick e seu grupo de pesquisa, partindo de uma concepção de mundo que nos unifica: o desejo de uma sociedade mais democrática e menos desigual, que inclua as diferenças como caminho instituinte da existência, especialmente na escola, se narram como professores e pesquisadores. A partir de suas vivências, explicitam os desafios que enfrentam com/pela diversidade nas instituições educacionais, destacando que a escola não pode ser simplesmente considerada como espaço destinatário das políticas de inclusão, e, sim como instituição difusora da cultura inclusiva, da cultura do reconhecimento e do diálogo com as diferenças.

No último capítulo, contamos com o artigo de Margareth Martins e seu grupo de pesquisa que buscam discutir a formação inicial e permanente de educadores sociais em articulação com os princípios da perspectiva intercultural. O relato de experiência foi elaborado a partir do trabalho do Grupo PIPAS (Grupo de Trabalho, Ensino, Pesquisa e Extensão), desenvolvido há 10 anos, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Esperamos que o presente livro, fruto de diálogos entre atores envolvidos no processo de formação docente da Universidade Federal Fluminense, nos possibilite múltiplos

olhares e reflexões sobre como a temática das diferenças socioculturais têm sido abordada, permitindo-nos conhecer também as representações de nossos estudantes sobre questões multiculturais, para então focalizarmos nossas reflexões sobre como temos lidado com as diferenças, no processo de formação de professores. Outrossim, esse livro poderá auxiliar instituições educativas, outros departamentos/institutos e universidades interessadas em oferecer processos formativos que valorizem a multiplicidade humana e o diálogo entre diferentes culturas e conhecimentos.

---

1. Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

2. Doutor em Ciências da Educação Universidade de Genebra. Professor da Universidade de Genebra/Suiça.

3. Embora na pesquisa inicial tenhamos adotado o termo "Multiculturalismo" decidimos modificar para "Interculturalismo" a fim de contemplar a terminologia usada pela maioria dos autores em seus capítulos no livro.

1ª Parte Formação de professores: perspectivas interculturais

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: UM AUTORRETRATO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Ana Patrícia da Silva[4]
Kátia Regina Xavier da Silva[5]
Michele Pereira de Sousa da Fonseca[6]

Quando vou por um caminho;
É por dois caminhos que vou;
Um é por onde me encaminho;
O outro a verdade onde estou.
Fernando Pessoa

Introdução

Nos últimos tempos, temos convivido com um fenômeno mundial chamado *selfie* que pode ser traduzido, na língua portuguesa, como autorretrato. Esse tem sido um recurso utilizado por milhares de pessoas para expressar e compartilhar publicamente características pessoais, bens materiais, modos de ser e de estar no mundo, especialmente aqueles que consideram dotar maior valor social. A observação do outro que produz o autorretrato, entretanto, não é inócua. A dinâmica criação-exposição-observação nos

permite a oportunidade de refletirmos, sob ou a partir dos olhos do outro, acerca de quem somos nós e o que consideramos como valor.

O presente capítulo tem como objetivo problematizar o autorretrato produzido por estudantes de cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, no contexto da pesquisa "**Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense: perspectivas multiculturais**" realizada no ano de 2014. O recurso utilizado para produzir esse autorretrato foram as informações gerais do questionário utilizado na referida pesquisa, que buscaram levantar dados pessoais e socioeconômicos dos participantes. A epígrafe deste capítulo, de autoria de Fernando Pessoa, ilustra a complexidade dos caminhos trilhados por nós para fazer esse movimento de reflexão-formulação acerca dos dados observados, tendo em vista que por mais que utilizemos recursos validados pela academia, há de se considerar que os pontos de vista expressos são, apenas, alguns dos possíveis.

A discussão toma por base a perspectiva do interculturalismo crítico e se propõe a suscitar reflexões. Em última instância, pretende-se, através da reflexão sobre os dados levantados, proporcionar questionamentos que fomentem o autoconhecimento institucional, sobretudo dos sujeitos e atores que se tornam professores pelas mãos e mentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. A escolha pela categoria de trabalho *sujeitos e atores* "refere-se à promoção das relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas" (SACAVINO; 2012).

Nesse sentido, entendemos que o conhecimento e reconhecimento do perfil dos alunos que atendemos cotidianamente é um importante passo do curso de formação de professores da Universidade Federal Fluminense na tentativa promover uma formação que fomente reflexões e

práticas onde a igualdade e a diferença se articulem, onde exista o reconhecimento do outro e o estabelecimento de um diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Para Candau (2012), trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica, de construção social, política e educacional (p.52). Já para Fleuri (2001), o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas e culturas diferentes (p.52).

Santiago (2014) reconhece a preocupação existente no campo da formação de professores com processos de ensino e aprendizagem que considerem os diferentes contextos socioculturais dos estudantes e aponta que

> [...] Os professores são atores-chave no desenvolvimento de políticas concretas para promover a multi/interculturalidade na escola. Este projeto de investigação está focalizado em suas posições, representações e opiniões sobre a implementação de abordagens interculturais na escola brasileira. Nossa proposta de pesquisa se concentra, em particular, na identificação de trajetórias, representações e concepções sobre diferenças culturais dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense, que cursarão a disciplina Didática, no primeiro semestre de 2014, por considerarmos as possíveis articulações que essa disciplina pode desenvolver entre política e práticas pedagógicas (p.03).

Com o intuito de organizar a reflexão aqui proposta inicialmente, situaremos o estudo aqui apresentado no campo dos estudos culturais e justificaremos a pesquisa na formação de professores, em seguida apresentaremos um perfil histórico identitário institucional dos cursos de formação de professores da referida universidade e por fim a pesquisa na formação de professores como tentativa de situar a própria formação, conhecimento e reconhecimento do outro e da sua própria identidade como agentes estruturantes da sua própria formação.

Estudos Culturais, Interculturalidade e Formação de Professores na e para a Diferença

Para a realização do presente trabalho, algumas questões fundamentais nos preocuparam. A primeira se refere à adequação teórica-metodológica da nossa escrita e análise dos dados da pesquisa. Nesse sentindo, no que tange aos Estudos Culturais, buscamos subsídios em Denzin e Lincoln (2006), que abordam outras significações para a palavra cultura no contexto mundial. A partir da década de 80, a palavra cultura passou a ser empregada pela mídia em um sentido aparentemente muito distinto dos sentidos usados até então nos contextos artísticos e literários. Significa a palavra cultura como sendo "um complexo de expectativas, costumes e valores sociais que afetam nossos métodos de trabalho". Nessa perspectiva, a "mudança" de cultura passaria a ser a solução para muitos problemas, como aponta a retórica neoliberal "os problemas econômicos precisam de soluções culturais" (315).

No contexto escolar, também percebemos tal situação, com inúmeras tentativas de resolução de problemas através da imposição de uma mudança da cultura do educando, através de práticas hegemônicas e ocidentais, domesticadoras, homogenizadoras e excludentes, de invisibilidade e eliminação do outro, que tiveram como consequências a repetência escolar, distorção idade/série, violência, *bullying* e uma geração inteira de alunos que passam pela escola e não conseguem aprender (ou será a escola que não consegue ensiná-los?) Denzin e Lincoln (2006) apontam outra significação para a palavra cultura nos estudos culturais contemporâneos. Desse modo a cultura é compreendida como uma

> [...] conexão direta com o trabalho e sua organização, com as relações de poder e de gênero no local de trabalho, no lar, no bairro, na rua, com os prazeres e pressões do consumo, com as

> complexas relações de classe e de parentesco através das quais forma-se uma relação de pertencimento, e com as fantasias e desejos através dos quais as relações sociais são desenvolvidas e influenciadas (p.316).

Em suma, a cultura passou a ser significada de forma a representar todo um modo de vida de um grupo social. Não se trata de um domínio separado para os jogos de distinção social (BOURDIEU, 1984), trata-se de uma rede de práticas e representações que influencia cada aspecto da nossa vida social. Como por exemplo, a cultura está implantada no nosso cotidiano, está presente nos textos que lemos e produzimos e/ou reproduzimos, nas imagens que nos representam ou não, nas nossas conversas corriqueiras, nos nossos comportamentos (DENZIN, LINCOLN, 2006). Numa concepção de educação intercultural, como aponta Candau (2010) "a expressão educação intercultural é polissêmica, admitindo diversas leituras e tendo por ancoragem múltiplos referenciais teóricos" (p.242).

A interculturalidade pode ser analisada sob dois pontos de vista: a perspectiva funcional e a perspectiva crítica. Utilizada em diferentes países, a interculturalidade funcional foi assumida por políticas públicas distintas, particularmente no âmbito educacional, mas, em geral, essa incorporação se deu na lógica da integração ao modelo social e econômico hegemônico. A perspectiva da interculturalidade crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido "a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem, buscando transformar a diferença em vantagem pedagógica". (CANDAU; 2012, p.115). Aceitamos a provocação de Emília Ferreiro (2001) e Vera Candau (2012)[7] de tentar transformar a diferença conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: e para isso apostamos numa formação que se configure na e para diferença.

A formação crítica e reflexiva na formação inicial docente, pressupõe que o professor formador norteie sua prática pela reflexão-na-ação; assim, o professor em formação e o professor formador devem estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa. Pérez Gómez (2001) não considera a reflexão como um trabalho mental individualista ou mecânico, mas, sim, que implica relações sociais, remetendo à ideia de coletividade, diálogo e participação, importante tanto na formação quanto na ação docente, especialmente no que tange à consideração das diferenças.

Vivemos numa sociedade plural composta de diferenças sociais, étnicas, políticas e culturais que muitas vezes são desconsideradas. Canen (2001, 1997a, 1997b) aponta para a importância da formação docente numa perspectiva de diálogo das diferenças que se distancia de práticas pedagógicas homogeneizadoras. Faitanin e Costa (2009) reforçam essa questão ressaltando a urgência em considerar tais questões no currículo da formação profissional contemplando a diferença humana.

Nesse sentido, faz-se mister refletir acerca da formação na/para diferença. Utilizamos 'na diferença' no sentido de olhar para dentro do curso e investigar os sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, as políticas e as práticas socioeducativas que permeiam tal formação, e 'para diferença' num olhar para o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação.

O uso desses termos remete à preocupação em formar estudantes **para** lidar com a diferença em suas ações profissionais futuras, mas também em problematizar, se esses estudantes, enquanto seres singulares, têm suas diferenças consideradas **na** formação. Tal pensamento tem relação com a práxis teoria e prática, porque se a formação não for voltada para o aluno em sua singularidade, dificilmente ele entenderá a diferença e como lidar com isso. "A educação e a formação

de professores não pode mais ignorar esta realidade. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omita face à diferença sóciocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados" (CANEN, 1997b, p.479)

Canen (1997a), ao comentar sobre os cursos de formação de professores, aponta que

> ...ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante. (p.214)

Nesse sentido, ressaltamos a premência de uma formação docente que problematize as igualdades e as diferenças, produzindo uma visão crítica e concernente à realidade dos próprios futuros professores e sobre quem esses encontrarão em sua prática futura nas escolas.

Identidade Institucional da Formação de Professores da Universidade Federal Fluminense (eu e os outros)

Atualmente há, na Universidade Federal Fluminense, quatorze cursos de Licenciatura. Esses surgiram na década de 1960, quando as instituições isoladas de Ensino Superior, existentes no Estado do Rio de Janeiro foram federalizadas. Por exigência do governo federal, foi criada uma unidade dedicada à formação de especialistas e de professores, dando início à atual Faculdade de Educação (CHAVES E SILVA, 2009).

De acordo com o documento referencial Diretrizes para a Graduação (1999), a licenciatura na UFF se estabelece como um "curso de formação de educador-pesquisador para atuar na escola e nos espaços alternativos educacionais" (p. 23).

Além disso, tem como elemento indispensável, a fundamentação histórico-filosófica e sóciocultural para os todos os níveis e modalidades, propiciando, assim, um saber sistematizado no sentido de "formar um profissional capaz de apropriar, construir e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade, por meio dos espaços educacionais, sempre em busca da consolidação da cidadania". (p.23).

Chaves e Silva (2009) apontam, com base no documento acima citado, os eixos norteadores dos currículos das Licenciaturas oferecidas pela UFF: "sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria/prática; gestão democrática; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial com a continuada" (p. 4).

Com o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), houve significativo aumento da oferta de vagas nos cursos, principalmente para as Licenciaturas. Isso acarreta inúmeras críticas, não só na UFF, mas em outras universidades federais, especialmente no que tange à precariedade da estrutura física para receber adequadamente o ampliado acesso dos estudantes, uma vez que há enorme preocupação em garantir qualidade no ensino de graduação da educação pública.

A formação da identidade institucional perpassa a percepção dos sujeitos que ali se inserem e se reflete na interação desses sujeitos com o mundo e como esses percebem o mundo e as instituições ao seu redor a partir de suas relações (BERGER E LUCKMANN, 2008)

A pesquisa na formação de professores como tentativa de situar a própria formação

Esta seção problematiza os dados sobre o perfil dos respondentes da pesquisa intitulada "Formação de professores na UFF: Perspectivas Multiculturais", referenciando-o como

fonte de conhecimento e reconhecimento da identidade do outro e da própria identidade. A pesquisa visou, entre outros objetivos, investigar a representação dos estudantes de licenciatura sobre os aspectos multiculturais no processo educacional, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo. Entre os instrumentos utilizados na coleta de dados, destaca-se o questionário semiaberto, que buscou levantar informações sobre gênero, idade, local de nascimento, cor autodeclarada, religião, renda familiar, estado civil, número de filhos, curso, ano de ingresso na instituição, participação em atividade profissional, horas diárias dedicadas ao trabalho, número de estudantes que recebem algum tipo de bolsa e que tipos de bolsa os respondentes recebem. Elegemos alguns itens desse questionário para ser discutidos neste capítulo, à luz da abordagem intercultural.

Segundo Fleuri (2001) os movimentos transversais que enfocam identidades de caráter étnico, de gênero e de geração são elementos importantes na concretização desta abordagem. Daí, justifica-se a estratégia de pensar de forma entrecruzada os dados provenientes do questionário, considerando relações como sexo x idade, sexo x cor autodeclarada, cor autodeclarada x idade, prática de religião x sexo e estado civil x sexo.

Levantamos, sob olhares multidimensionais, alguns questionamentos que podem apontar possibilidades de reflexão e debate sobre a temática abordada. Vale dizer que os dados, por si, não traduzem a complexidade das relações dos sujeitos da pesquisa consigo mesmos, nem entre os sujeitos da pesquisa e seus pares. Reconhecemos que corremos o risco de cometer extrapolações através os questionamentos levantados, mas assumimos o posicionamento de que a reflexão sobre dados não se traduz numa imagem estática refletida no espelho ou numa fotografia impressa, planificada e unidimensional.

De maneira análoga e, justamente por isso, não acreditamos que a simples convivência entre os futuros professores seja suficiente para promover uma formação intercultural. Nas palavras de Romani & Rajobac (2011) "[...] não seria difícil comprovar que esse 'modelo natural' do convívio poderia gerar justamente o contrário" (p.68). Cabe, portanto, desvelar o que há por trás das práticas homogeneizantes para favorecer o desenvolvimento do diálogo entre as culturas e investir em práticas profissionais que considerem o contexto macrossocial e microssocial. Segundo Fleuri (2001),

> [...] De acordo com a sua posição social, as pessoas entram em relação com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. E elaboram no decurso da própria vida sínteses de modelos, frequentemente contraditórios. Assim, na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam na formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. (p.49)

O universo da pesquisa foi constituído por 215 estudantes. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2014, na disciplina Didática, com o auxílio dos professores responsáveis. A Faculdade de Educação da UFF oferece a disciplina para 13 cursos de Licenciatura, sendo o instrumento de pesquisa respondido por 11 cursos. A concentração de respondentes se deu nos cursos de Pedagogia (n=51), História (n=43) e Letras (n=37). Nos cursos de Pedagogia e Letras houve predominância de respondentes do sexo feminino e no curso de História observou-se um equilíbrio entre respondentes do sexo masculino e feminino. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos cursos segundo o sexo dos respondentes:

Tabela 1 - Distribuição do curso, segundo sexo dos respondentes

	Sexo do respondente					
	%	Total	%	Masculino	%	Feminino
1. Ciências Biológicas	2.35	5.00	0.94	2.00	1.41	3.00
2. Ciências Sociais	2.35	5.00	0.94	2.00	1.41	3.00
3. Cinema	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
4. Educação Física	8.45	18.00	5.63	12.00	2.82	6.00
5. Filosofia	6.10	13.00	3.76	8.00	2.35	5.00
6. Física	6.57	14.00	5.63	12.00	0.94	2.00
7. Geografia	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
8. História	20.19	43.00	10.33	22.00	9.86	21.00
9. Letras	17.37	37.00	5.63	12.00	11.74	25.00
10. Matemática	4.69	10.00	1.88	4.00	2.82	6.00
11. Pedagogia	23.94	51.00	2.82	6.00	21.13	45.00
12. Psicologia	2.82	6.00	0.47	1.00	2.35	5.00
13. Química	5.16	11.00	2.82	6.00	2.35	5.00
Total	100.00	213.00	40.85	87.00	59.15	126.00

Fonte: Dados de pesquisa.

A Tabela 2 ilustra a distribuição dos respondentes considerando sexo e idade, em termos absolutos e em percentagem. Para organização dos dados por faixa etária, foram utilizados os mesmos parâmetros do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Avaliação Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), totalizando, deste modo, quatro grupos: até 24 anos, 25 a 29 anos, 30 a 34 anos, 35 anos e mais.

Tabela 2 - Distribuição do grupo etário e sexo em % - média e desvio padrão das idades

	Sexo do participante					
Sexo/idade	%	Total	%	Masculino	%	Feminino
Total Geral	100.00	213.00	40.85	87.00	59.15	126.00
Até 24 anos	75.59	161.00	31.13	66.00	44.60	95.00
25 a 29 anos	13.15	28.00	6.13	13.00	7.04	15.00
30 a 34 anos	5.16	11.00	2.36	5.00	2.82	6.00
35 anos e mais	5.63	12.00	1.42	3.00	4.23	9.00
Média	23.5		22.6		24	
Desvio padrão	6.76		4.49		7.62	

Fonte: Dados de pesquisa.

Os participantes do estudo são, em maioria, do sexo feminino (59.15%), quando comparado aos do sexo masculino (40.85%). Em relação à faixa etária, 75.59% dos respondentes se concentram no segmento de menor idade na escala (até 24 anos), sendo 31.13% do sexo masculino e 44.60% do sexo feminino. O grupo etário que apresentou a segunda maior frequência de estudantes foi 25 a 29 anos, com 13.21% dos participantes: 6.13% do sexo masculino e 7.04% do sexo feminino. A idade média é 23.5 anos (geral), 22.6 anos para o sexo masculino e 24 anos para o sexo feminino. Os desvios-padrão das idades foram menores para os Licenciandos do sexo masculino (4.49 anos) e maiores para os do sexo feminino (7.62 anos).

Cabe observar a maior parte dos sujeitos do estudo estão dentro da faixa etária esperada para o ensino superior (até 24 anos). Embora o percentual de mulheres seja maior do que o dos homens em todas as faixas de idade, a média de idade dos homens é mais baixa (22.6 anos) e varia menos (Dp=4.49) do que a faixa etária das mulheres (24 anos e Dp=7.62). Aparentemente esses dados demonstram vantagens das mulheres em relação aos homens, em relação à dimensão quantitativa por sexo. Entretanto, de acordo com o relatório *Education at a Glance*, publicado pela OCDE cabe observar que

> A proporção de mulheres brasileiras com títulos acadêmicos de nível superior é maior que a de homens – a parcela da população feminina adulta com diploma é de 12%, ante 10% da masculina – mas esse dado sofre uma inversão no mercado de trabalho. Quando se analisam as pessoas que atuam em funções de nível superior, 91% dos homens estão empregados, contra 81% das mulheres. (Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br)

Em outras palavras, a vantagem numérica das mulheres em relação ao ingresso na universidade e aos títulos acadêmicos não quer dizer, necessariamente, benefícios fora dela. Para

frequentar e se manter na universidade, muitas mulheres se deparam com barreiras presentes no cotidiano como a dupla e as vezes tripla jornada de trabalho. A existência de creches, por exemplo, facilitaria a vida das jovens mães que ingressam na universidade, bem como favoreceria a participação das mulheres que têm qualificação e não têm com quem deixar seus filhos.

A Tabela 3 ilustra a distribuição dos respondentes considerando sexo e cor autodeclarada, em termos absolutos e em percentagem. Os participantes do estudo se autodeclaram em maioria, brancos (total de 61.43%) e o somatório do percentual de negros e pardos autodeclarados é de 36.67%. Quando se considera a relação sexo e cor autodeclarada, o percentual de mulheres que se autodeclaram negras e pardas (19.05%) é maior do que o percentual de homens que assinalaram a mesma opção (17.62%). O percentual de autodeclaração da cor branca também é maior no grupo das mulheres (39.52%), quando comparado ao grupo dos homens (21.90%). O percentual total de autodeclaração amarelo foi de 1.43% e de indígena foi de 0.48%. A Tabela 2 ilustra os dados sobre Distribuição da cor autodeclarada e sexo em %:

Tabela 3 - Distribuição da cor autodeclarada e sexo em %

	Sexo do participante					
Cor autodeclarada/sexo	%	Total	%	Masculino	%	Feminino
Branco(a)	61.43	129.00	21.90	46.00	39.52	83.00
Negro(a)	14.29	30.00	7.14	15.00	7.14	15.00
Pardo(a)	22.38	47.00	10.48	22.00	11.90	25.00
Amarelo(a) (de origem oriental)	1.43	3.00	0.00	0.00	1.43	3.00
Indígena ou de origem indígena	0.48	1.00	0.48	1.00	0.00	0.00
Total	100.00	210.00	40.00	84.00	60.00	126.00

Fonte: Dados de pesquisa.

Os dados da tabela 4 apresentam a distribuição da cor autodeclarada e idade. Observamos que a maioria dos respondentes é branca e classificada na faixa etária de até 24

anos (76.30%). O somatório de negros e pardos na mesma faixa etária totaliza 26.54%. A única categoria que apresenta respondentes autodeclarados amarelo e indígena é a faixa de até 24 anos (0.95% e 0.47%, respectivamente).

Tabela 4 - Distribuição da cor autodeclarada e idade em %

Faixa etária	Cor autodeclarada					
	Total %	Branco(a) %	Negro(a) %	Pardo(a) %	Amarelo(a) (de origem oriental) %	Indígena ou de origem indígena %
Até 24 anos	76.30	48.34	11.37	15.17	0.95	0.47
25 a 29 anos	13.27	8.06	1.42	3.32	0.47	0.00
30 a 34 anos	5.21	2.84	0.47	1.90	0.00	0.00
35 anos e mais	5.21	2.37	0.95	1.90	0.00	0.00
Total	100.00	61.61	14.22	22.27	1.42	0.47

Fonte: Dados de pesquisa.

Os dados acima apresentados apontam para a hegemonia de jovens brancos no grupo pesquisado sendo, portanto, fundamental problematizar os motivos pelos quais essa hegemonia ocorre e quais as suas origens.

Em relação à prática de religião, apresentada na Tabela 5, podemos afirmar que, no contexto geral, a distribuição entre os que dizem praticar alguma religião e os que dizem não praticar é relativamente equânime (53.11%, sim e 46.89% não), embora a maior parte dos respondentes afirma praticar alguma religião. Entretanto, quando consideramos a distribuição da prática de religião por sexo constatamos que o percentual de mulheres que afirma praticar alguma religião (36.36%) é maior do que o de homens que reconhecem tal fato (16.75%).

Tabela 5 - Distribuição segundo declaração de prática de religião, segundo sexo dos respondentes

	Sexo do respondente					
Pratica alguma religião	%	Total	%	Masculino	%	Feminino
Sim	53.11	111.00	16.75	35.00	36.36	76.00
Não	46.89	98.00	24.40	51.00	22.49	47.00
Total	100.00	209.00	41.15	86.00	58.85	123.00

Fonte: Dados de pesquisa.

Algumas questões interessantes poderiam ser extraídas a partir desses dados: considerando o que determina o art. 33. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, sobre o ensino religioso como "parte integrante da formação básica do cidadão", assegurada nos "horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" e como forma de concretizar "o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil", propomos o seguinte questionamento: como promover o diálogo intercultural nos cursos de formação de professores, tendo em vista a diversidade religiosa e, sobretudo, a existência de *não praticantes* de religião? Como trazer ao centro da discussão culturas e práticas religiosas historicamente negadas ou silenciadas de forma a superar as relações etnocêntricas?

Observamos também que o percentual de participantes que se declara católico (43.93%) é relativamente próximo do número de sujeitos que se declaram evangélicos (39.25%), ficando o espiritismo em terceiro lugar (11.21%) e as religiões afrodescendentes em quarto lugar (2.8%), juntamente com as outras religiosidades (2.8%). A tabela 6 demonstra a distribuição do tipo de religião declarada no universo pesquisado.

Tabela 6 - Distribuição da religião declarada, segundo sexo dos respondentes

	Sexo do respondente					
	%	Total	%	Masculino	%	Feminino
Católica, Catolicismo, Cristianismo	43.93	47.00	50.00	17.00	41.10	30.00
Espiritismo, Espírita Kardecista	11.21	12.00	17.65	6.00	8.22	6.00
Evangélica, Protestante, Presbiteriana, Cristã	39.25	42.00	26.47	9.00	45.21	33.00
Umbanda e Candomblé	2.80	3.00	2.94	1.00	2.74	2.00
Outras religiosidades (Santo Daime - 1; Budismo - 1; SUD-Mórmon - 1)	2.80	3.00	2.94	1.00	2.74	2.00
Total	100.00	107.00	100.00	34.00	100.00	73.00

Fonte: Dados de pesquisa.

Deste modo, no tocante à religião, em especial, é fundamental mobilizar esforços para compreender a "a unidade do conjunto e a diversidade de elementos" (FLEURI, 2001, p.56). Para tal, é necessário enfrentar um problema de caráter epistemológico: rever as posições polarizantes que nos levam a pensar com base em contraposições autoexcludentes (ou/ou) e se lançar a tentativas de conexão que permitem a convivência pacífica e enriquecedora de vieses aparentemente divergentes, onde a conjunção "e/e" assume uma posição central.

Nas palavras do Fleuri, "as posições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, mas é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las" (p.57). Esse movimento pressupõe um olhar multidimensional sobre a diversidade em suas complexas relações com a identidade. Não é o caso, portanto, de negar ou defender uma ou outra religião, ou, ainda, abster-se de adotar algum tipo de prática religiosa. Cabe encontrar, no contexto das práticas religiosas e daqueles que não adotam nenhuma religião em especial, quais as concepções que podem colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O risco inevitável, nesse processo, é o surgimento de novos paradoxos, isto é contradições que podem colocar em questão

as verdades até então inquestionáveis, pautadas numa racionalidade lógica, através da qual todos os lugares e sentidos são/estão muito bem definidos. Cabe à educação intercultural desconstruir essas verdades e colaborar para a construção de saltos *lógicos* (FLEURI, 2001), através de "contextos educativos que permitam a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais" (p.60). A tabela 7 trata da distribuição do estado civil dos participantes em relação ao sexo.

Tabela 7 - Distribuição do estado civil segundo sexo dos respondentes

	Sexo do respondente					
Estado civil	%	Total	%	Masculino	%	Feminino
Solteiro	91.79	190.00	37.68	78	54.11	112
Casado	6.28	13.00	1.93	4	4.35	9
Viúvo	0.48	1.00	0.00	0	0.48	1
Divorciado	0.97	2.00	0.00	0	0.97	2
União estável	0.48	1.00	0.48	1	0.00	0
Outro	0.00	0.00	0.00	0	0.00	0
Total	100.00	207.00	40.10	83.00	59.90	124.00

Fonte: Dados de pesquisa.

Verifica-se que a predominância de respondentes solteiros é coerente com o que se espera em relação à faixa etária com maior incidência – até 24 anos – tendo em vista que nesse período da vida a expectativa é que os sujeitos invistam em formação para o trabalho. Contudo, o percentual de mulheres casadas é maior do que o percentual de homens com o mesmo estado civil (54.11% em contraposição a 37.68%). Esses dados sugerem algumas questões a serem problematizadas como, por exemplo: se essa representação realmente representa o estado civil dos licenciandos do estado do Rio de Janeiro. Entendemos que o perfil apresentado representa um ponto de vista, mas ressaltamos que outras interpretações são possíveis, considerando outros ângulos de visão.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo problematizar o autorretrato produzido a partir das informações apresentadas por estudantes de cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, no contexto da pesquisa "**Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense: perspectivas multiculturais**" realizada no ano de 2014.

A abordagem da interculturalidade como subsídio teórico e metodológico para pensar os dados pode favorecer novas concepções e práticas na formação dos licenciandos, na medida em que desafia a promoção da autoconsciência e "pode, ainda, estimular [...] a focalizar, na própria prática, a dialética identidade/alteridade". Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam (FLEURI, 2001, p.50).

Esta abordagem permite que formadores e licenciandos trabalhem na e para a diferença e confrontem experiências e visões de mundo, conduzindo-os a superar polaridades e repensar epistemologicamente perspectivas que silenciam e tornam invisíveis umas culturas em detrimentos de outras e enfatizando, sobretudo, as relações entre pessoas de culturas diferentes. A consequência prática desse movimento para os sistemas de ensino envolve, nas palavras de Fleuri (2001), quatro dimensões: o investimento em políticas e práticas que favoreçam a concretização do princípio de igualdade de oportunidades; análise crítica dos livros didáticos, sob o ponto de vista de sua formulação e utilização; a adoção metodologias de ensino que envolvam novas técnicas e instrumentos multimediais; e a formação e a requalificação dos professores.

Referências

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.118, pp. 235-250. ISSN 0101-7330.

CANDAU, Vera; **Didática crítica intercultural aproximações**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2012.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **CONTRIBUIÇÕES DO GT DE EDUCAÇÃO POPULAR DA ANPED PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL (2010)**. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Tra6318--Int.pdf Acesso em: Dezembro 2014.

CANEN, Ana. **Formação de Professores e Diversidade Cultural**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, pp. 205-236, 1997a.

CANEN, Ana. **Formação de Professores e Diversidade Cultural**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, pp. 205-236, 1997a.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro,v.5,n.17,p.477-494,out./dez.1997b

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro,v.5,n.17,p.477-494,out./dez.1997b.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, p. 207- 227. Dezembro/2001

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, p. 207-227. Dezembro/2001.

CHAVES, Iduina Mont' Alverne Braun e SILVA, Tatiana Leite da. **Narrativas de professores: a formação do professor de história**

da UFF - cultura e simbolismos ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre. Artmed. 2006.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar**: As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ. In: XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos, 2009, Rio de Janeiro. Anais da XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009. v. 1. p. 1-15

FAITANIN, Gisela Paula da Silva; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar: As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ**. In: XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos, 2009, Rio de Janeiro. Anais da XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009. v. 1. p. 1-15.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação Sociedade e Cultura**, n.16, 2001, p.45-62.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. trad.Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed,2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal.** trad.Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed,2001.

Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

SACAVINO, Susana**, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A REINVENÇÃO DA ESCOLA.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

SANTIAGO, M.C; AKKARI, A; MARQUES, L. P. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade

de Educação da UFF - n. 7.p.78-91. Maio, 2003.

---

4. Doutora em Educação UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disciplina de Patologia Geral, Linha de Pesquisa Educação e Saúde, Faculdade de Ciências Médicas, UERJ.

5. Doutora em Educação UFRJ. Colégio Pedro II. Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, CPII.

6. Doutora em Educação UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física Adaptada e Inclusiva, Escola de Educação Física e Desportos, UFRJ.

7. As autoras consideram diversidade e diferença como sinônimos.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO SUPERIOR E OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO: QUAIS SÃO AS RAZÕES APRESENTADAS POR ALUNOS DAS LICENCIATURAS PARA SUA ESCOLHA PROFISSIONAL?

Mônica Vasconcellos[8]
Lucas Ferreira de Oliveira[9]
Gilson Lauri Pereira de Menezes[10]

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Dentro de um vasto campo de opções, na hora da escolha de um curso de graduação, percebe-se que o interesse pelo magistério está se tornando cada vez menor entre os jovens. Isso decorre, principalmente, de sua baixa atratividade, causada pelo pouco prestígio, pelos reduzidos salários e, muitas vezes, pelas precárias condições de trabalho enfrentadas por muitos professores em seu cotidiano profissional (GATTI, 2009).

A esse respeito, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003) realizou uma pesquisa a fim de levantar dados sobre a situação dos profissionais da educação. Participaram "[...] **4.656 pessoas em dez estados,** em todos os níveis e redes de ensino, a saber: Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas

Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul" (p. 3). Na época, os resultados já evidenciavam problemas como baixos salários, sobrecarga de trabalho, dupla jornada e a frequente necessidade de atuar em um segundo emprego para complementar a renda. Esses fatores são indicados nesse estudo como preocupantes, visto que comprometem o interesse e a permanência dos professores nesse campo. Esse quadro potencializa a desvalorização do magistério (CARROLO, 1995; BRZEZINSKI, 2002) e influencia negativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como a possibilidade de atrair a juventude para a docência, deixando-a entre os cursos de graduação menos procurados.

Gatti (2009), ao investigar a atratividade da carreira docente no Brasil, sob a perspectiva de alunos concluintes do ensino médio, mostra que os jovens, ao mesmo tempo em que admiram e reconhecem o trabalho do professor como de vital importância para o funcionamento da sociedade, apontam que não o desejam e não o encaram como uma opção viável. A pesquisadora assegura que existe uma defasagem entre o que seria ideal e a realidade enfrentada por estes profissionais, gerando sentimentos de desânimo, impotência e frustração, o que compromete o interesse da juventude por este segmento profissional. Gatti (2009) enfatiza que

> Boa parte dos alunos afirma explicitamente [que] se sente desmotivada pela docência, em virtude do que veem seus próprios professores passarem no dia-a-dia, de sua interação com eles ou da sua própria experiência dentro da escola ou da sala de aula (p. 59).

Em pesquisa realizada em 2011, Diniz-Pereira aponta que os anúncios oficiais do governo indicavam que havia aproximadamente 330 mil pessoas atuando nas escolas de educação básica sem a habilitação mínima exigida por lei. Entretanto, esses números podem ser ainda maiores, pois, segundo o pesquisador, no ano de 1996, o déficit total de

professores na educação básica era de um milhão e duzentos mil docentes. Esta situação se mostra ainda mais crítica quando somamos a esses dados o fato de que são consideráveis os números que mostram a quantidade de professores que se aposentam anualmente e aqueles que estão próximos à aposentadoria. Em outras palavras, caso não sejam tomadas as providências necessárias, em breve, poderá ocorrer um colapso no magistério acarretado pela falta de professores (CNTE, 2003; GATTI, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011). De acordo com a CNTE (2003), cerca de 53,1% desses trabalhadores tinham entre 40 e 59 anos de idade no período que compreende os anos de 1996 e 2003, ou seja, idades próximas à aposentadoria. Por sua vez, as faixas de 25 a 39 anos e 18 a 24 anos, apresentavam uma diminuição progressiva, o que demonstra uma redução no número de ingressos de novos profissionais na área. Sobre esse assunto, Gatti (2009), enfatiza que é alto o envelhecimento do trabalhador docente no país. Com isso, constata que o número de aposentadorias tende a superar o de ingressos na profissão, em pouco tempo.

Se o magistério é uma profissão pouco atrativa, quais são as razões apresentadas por aqueles que optam por investir nesse campo? Quais são as características dos alunos que, apesar dos problemas elencados, decidiram cursar uma licenciatura? De que modo as instituições formadoras contemplam/consideram tais características na realização do seu trabalho?

É com base nesses questionamentos que preparamos esse texto, cuja finalidade é apresentar dados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as razões apresentadas por alunos das licenciaturas para sua escolha profissional.

Um estudo como esse se justifica "[...] porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica [...]. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas" (GATTI, 2009, p. 5). Apesar disso, o que temos são "[...] **nítidos sinais de**

uma profunda crise" (DINIZ-PEREIRA, 2011 p. 36, grifo nosso), suscitada pelo crescente desinteresse por este campo, cujo motivo principal tem relação com as más condições da profissão, com o processo de desvalorização e desprestígio social e com salários pouco atrativos.

Esse quadro nos instigou a colaborar com o desenvolvimento de uma pesquisa mais ampla que teve por finalidade investigar as perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os participantes foram 215 alunos vinculados a esta instituição, matriculados nos seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física, Ciências Sociais, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. Desse total, contamos com 214 respostas válidas.

No primeiro semestre de 2014, esses alunos foram convidados a participar desta pesquisa e, na ocasião, responderam as indagações registradas em um questionário formado por 21 perguntas. Entre os dados coletados abordamos, neste texto, um conjunto de respostas referente à questão que nos permite analisar as razões apresentadas por estes estudantes para sua escolha profissional. Nela, os respondentes foram instigados a registrar os aspectos/fatores que influenciaram em sua decisão de se tornar professor. As respostas foram lidas, transcritas, confrontadas, categorizadas, mediante análise de conteúdo e posteriormente cotejadas ao referencial teórico selecionado. As informações adquiridas foram delineadas neste trabalho a partir da constituição de quatro tópicos. O primeiro deles, intitulado "Escolha profissional e opção pelo magistério: quem são os alunos das licenciaturas?" se subdivide em outros dois denominados "Fatores que interferem na definição da profissão: o caso das licenciaturas" e "Características dos alunos das licenciaturas e sua "invisibilidade" no interior das universidades: um ciclo ininterrupto quando se pensa em formar para a docência".

Para sua elaboração recorremos aos estudiosos do assunto no sentido de apresentar resultados de pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, referentes à temática selecionada.

No tópico subsequente traçamos os objetivos que suscitaram o desenvolvimento dessa investigação, bem como a metodologia implementada. Na sequência, descrevemos e analisamos os resultados, por meio do agrupamento das respostas dos envolvidos. Esse agrupamento desencadeou a composição de duas categorias denominadas "Natureza genérica" e "Natureza específica", o que nos permitiu organizar e evidenciar os resultados alcançados.

Finalmente, apresentamos nas considerações finais uma síntese das principais informações reveladas e algumas perspectivas de enfrentamento e superação dos problemas identificados.

Escolha profissional e opção pelo magistério: quem são os alunos das licenciaturas?

Este tópico está organizado em dois itens nos quais apresentamos informações disponibilizadas pela literatura, a propósito dos fatores que interferem na escolha por uma profissão, de acordo com o ponto de vista de estudantes brasileiros. Revelamos, também, dados de estudos da área sobre o perfil de licenciandos vinculados às instituições formadoras do Brasil e discutimos o descompasso que existe entre esses dados e o trabalho realizado por boa parte das licenciaturas.

Fatores que interferem na definição da profissão: o caso das licenciaturas

Escolher uma profissão, normalmente, é uma decisão que envolve aspectos distintos que nem sempre se referem,

apenas, aos interesses pessoais ou às características da personalidade do indivíduo, como "[...] disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais" (VALLE, 2006, p. 179). Essa escolha, além de estar vinculada ao momento histórico e ao ambiente sociocultural no qual o candidato está inserido, também é fortemente marcada por elementos de natureza econômica, política e educacional, como o nível de escolarização dos pais e as influências que exercem sobre seus filhos ou a possibilidade que o jovem enxerga de realizar-se profissionalmente em um determinado campo. Nessa decisão contam, ainda, o prestígio e a intenção de alcançar patamares mais elevados em relação aos aspectos econômicos, sociais e intelectuais que uma ou outra atividade profissional pode proporcionar.

A esse respeito, Bueno (2006) adverte que a decisão por certa profissão traz consigo a escolha por um ambiente de trabalho, um estilo de vida, de relações sociais e até mesmo, de personalidade. E quanto à opção pelo magistério, o que podemos dizer?

Gatti (2009) realizou uma pesquisa com o intuito de "[...] investigar a percepção dos jovens sobre 'ser professor' e os aspectos que destacam para justificar a atração ou não pela carreira docente" (p. 21). A investigação envolveu, no total, 1501 estudantes concluintes do ensino médio de 18 escolas públicas e particulares localizadas em 8 municípios brasileiros. Os resultados indicam que

> [...] os fatores que mais influenciam na escolha de uma carreira [...] [dizem respeito] à realização pessoal ligada ao prazer e ao desejo de exercer a profissão (41%) e à identificação profissional que abrange a reflexão sobre o que [se] conhece da profissão e a projeção de uma afinidade com a carreira (29%). Também constitui critério de escolha profissional a remuneração e a possibilidade de retorno financeiro (22%), seguido da identificação pessoal, entendida como uma disposição de características pessoais denominadas pelos

> participantes como talento, vocação, habilidades, aptidão e dom (19%) especialmente em relação às demandas, à concorrência e à valorização da área (14%) (p. 31).

O estudo de Gatti (2009) e outros desenvolvidos no Brasil (BARBOSA, 2012; CNTE, 2003; DINIZ-PEREIRA, 2011) têm apontado que dentro de um vasto campo de opções, na hora da escolha de um curso de graduação, percebe-se que o interesse pelo magistério decresce entre a juventude, principalmente, em virtude de aspectos como: baixo prestígio social; salários reduzidos; difíceis condições de trabalho e carreira pouco atrativa. Esse crescente desinteresse tem sido motivo de preocupação por parte de professores, pesquisadores e gestores da área da Educação. O próprio governo federal sinaliza que

> [...] existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e [ressalta] um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura. [...] [No entanto, adverte que] há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 44).

De forma contraditória, há pesquisas que apontam paradoxos quando se trata do magistério, considerando que de um lado, os governos investem no aumento do número de vagas nas licenciaturas e de outro, pouco investem na melhoria da qualidade do ensino público. Por sua vez, a sociedade, no geral, e os jovens em particular

> [...] percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo 'baixo salário' e pela 'carga horária excessiva'. [Em contrapartida, compreendem] [...] a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação [...]. Há estudantes que também vêem

os professores como super-heróis, responsáveis pelo desenvolvimento e salvação da humanidade/sociedade (GATTI, 2009, p. 35-41).

Encontramos em outros trabalhos resultados que ampliam essa discussão, por apresentarem as justificativas daqueles que já fizeram a escolha por um curso superior e atuam nesse campo: os docentes da educação básica.

No primeiro deles, as participantes da pesquisa realizada por Bueno (1996) argumentaram que a escolha pela docência decorreu de motivos como: impossibilidade de cursar o que realmente gostariam; imposição/orientação familiar; aconselhamento de amigos ou parentes e a possibilidade de ter uma profissão de baixo investimento financeiro. Anos depois, Marin (2002) identificou dois conjuntos de respostas a propósito dessa temática: um formado por professores que, também, escolheram o magistério por não terem tido a chance de cursar o que realmente desejavam e outro composto por aqueles que pretendiam atuar nessa área. O curioso é que em ambos a inserção nesta atividade profissional foi determinada "[...] por um conjunto de motivos não compatíveis diretamente com a finalidade própria da função docente, qual seja, a condução de um processo de apropriação do conhecimento pelos alunos" (p. 59-60).

Valle (2006) pontua que, além da instabilidade financeira, o magistério "[...] oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade [...]" (p. 181). A esses fatores acrescentamos as concepções de professor presentes na memória e no dia-a-dia de cada indivíduo, decorrentes de sua longa imersão, como aluno, no espaço escolar, o que pode ajudar a construir uma imagem positiva ou negativa acerca da profissão.

Para discutir essas e outras questões, delineamos no tópico subsequente, informações contempladas pela literatura, acerca

dos perfis dos alunos matriculados nas licenciaturas. Discutimos, também, as práticas que têm sido empregadas pelas instituições formadoras, no sentido de considerar ou ignorar esses aspectos.

Características dos alunos das licenciaturas e sua "invisibilidade" no interior das universidades: um ciclo ininterrupto quando se pensa em formar para a docência

Sá Barreto, em texto publicado em 2011 sobre as políticas e práticas da formação docente, nos revela que entre 2002 e 2006 as instituições brasileiras dobraram o número de vagas ofertadas para o Curso de Pedagogia e aumentaram em torno de 50% o total de licenciaturas. Outro ponto de destaque diz respeito ao predomínio das instituições privadas nesse campo (54%). Ao conferir as especificidades regionais percebemos algumas variações nesse percentual, em razão das desigualdades socioeconômicas existentes nas diferentes localidades.

> Nas regiões mais prósperas, Sul e Sudeste, onde se concentra a população com maior poder aquisitivo e a economia é mais pujante, os cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas ainda são predominantemente privados. Naquelas que possuem economia menos dinâmica – Nordeste muito populoso e pobre, e Norte, com a população rarefeita da Amazônia –, a presença maior é da iniciativa pública. Na emergente região Centro-Oeste a oferta de cursos públicos e privados aproximadamente se equivale nos cursos de Pedagogia, mas aumenta a participação pública nas outras licenciaturas (SÁ BARRETO, 2011, p. 41).

A pesquisadora destaca que no caso das regiões mais pobres, o Estado se faz mais presente na formação docente em

decorrência da necessidade de promover uma oferta mais equitativa e assim assegurar, mesmo que precariamente, um número razoável de concluintes.

Discutir esses modelos de investimento se justifica porque, diferentemente das instituições públicas, as privadas se utilizam de processos seletivos menos exigentes e, em razão disso, atraem e agregam um grande contingente de alunos matriculados em *campi* espalhados por todo o Brasil. Tradicionalmente essas instituições não criam condições para uma formação acadêmica de excelência visto que, entre outras coisas, não investem de forma substancial na produção do conhecimento com base no desenvolvimento de pesquisas e, muitas vezes, a qualidade do ensino é questionada (SÁ BARRETO, 2011).

Se o número de vagas foi ampliado, o mesmo não podemos dizer a respeito do total de concluintes, que, apenas entre 2005 e 2006, sofreu redução de 9,3% nos cursos de formação docente (GATTI, 2009). Ao esmiuçar esta informação verificamos que a situação é ainda mais grave nos Cursos de Letras (queda de 10%), Geografia (queda de 9%) e Química (queda de 7%).

Diniz-Pereira (2011) reitera que as licenciaturas apresentam altas taxas de evasão e nos apresenta informações que oferecem uma visão ainda mais séria desse quadro. Sua pesquisa, desenvolvida entre os anos de 1990 e 1995, envolveu uma universidade pública localizada no Sudeste do Brasil e as informações revelam que, naquele período, 69% dos alunos abandonaram o Curso de Licenciatura em Matemática e 72% fizeram o mesmo em Física. O pesquisador supõe que as causas para a evasão podem estar relacionadas ao perfil dos estudantes que, muitas vezes, chegam ao ensino superior despreparados, tomados por problemas de ordem financeira e/ou social e com uma bagagem cultural e científica comprometidas. Essa afirmação ganha respaldo quando confrontada aos resultados de outros estudos que indicam o

predomínio de jovens pertencentes às camadas populares (SÁ BARRETO, 2011; GATTI, 2009). Essa preponderância tem relação com o fato de que a renda familiar predominante, nesses cursos, varia entre 3 e 10 salários mínimos, com predominância entre 1 e 3 mínimos (SÁ BARRETO, 2011).

Com poucos recursos a trajetória escolar desse grupo foi cumprida, principalmente, em instituições públicas, nas quais vivenciaram experiências permeadas por situações de insucesso, o que gerou demora em ingressar no ensino superior e interferiu nas possibilidades de ser aprovado para os cursos mais disputados (DINIZ-PEREIRA, 2011). Além disso, poucas foram as experiências que viveram no campo da literatura; das manifestações artísticas ou viagens, por exemplo (GATTI, 2009).

Sá Barreto (2011) acrescenta que apenas um quarto dos licenciandos envolvidos em seu estudo são inteiramente sustentados pelos pais e, assim sendo, a maioria desempenha alguma atividade remunerada para que possa contribuir com as despesas domésticas. Entre os que trabalham, 43% o fazem em tempo integral e por essa razão estudam no período noturno. Trata-se de alunos que, no geral, são os primeiros da família a terem acesso ao ensino superior, visto que apenas 12% de suas mães concluíram a graduação.

Na contramão do entendimento de que se trata de um conjunto de deficiências e inadequações que explicariam o insucesso escolar, estudiosos entendem que nesses casos, existem diferenças culturais que, normalmente, são desconsideradas pela escola habitualmente organizada para as elites (SANTIAGO *et al.*, 2013). Neste sentido, considerar e problematizar as características dos alunos, suas culturas e dificuldades no decorrer da formação inicial é uma recomendação importante.

Vasconcelos (2010) compactua com estas informações e enfatiza:

> Considerando que alunos de licenciatura frequentemente chegam à universidade com lacunas em sua formação teórico-prática, amplia-se a responsabilidade das universidades em proporcionar igualdade de conhecimento, aprofundamento intelectual e oportunidade para os futuros professores (p. 324).

Sá Barreto (2011) coaduna com essas afirmações e acrescenta que "Essas características aumentam a responsabilidade das agências formadoras, uma vez que o trabalho docente é fundamentalmente um trabalho de transmissão e recriação cultural" (p. 45). Ferreira (2012) é ainda mais enfática ao assegurar:

> Ou nos preparamos para novos patamares de convivência nas relações e na construção de conhecimento ou viveremos eternamente reclamando sem perceber 'a violência' de uma [...] [instituição] que não oferece margem de autonomia e/ou perspectivas aos estudantes (p. 344).

Romper com essa dinâmica envolve rescindir com o caráter elitista do "[...] monoculturalismo curricular, que transforma diferença em desigualdade, naturalizando preconceitos e estereótipos que se traduzem no insucesso escolar" (SANTIAGO *et al.*, 2013, p. 24). Envolve, portanto,

> [...] formar profissionais da educação conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível que considere as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras (SANTIAGO *et al.*, 2013, p. 24).

Em síntese é necessário, principalmente, implementar políticas educacionais que contemplem os aspectos mencionados nos diferentes níveis de escolaridade.

OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em parceria estabelecida entre professores da Universidade Federal Fluminense e um professor da Universidade de Genebra desenvolvemos, entre os anos de 2014 e 2015, um projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores na Universidade Federal Fluminense: perspectivas multiculturais".

Com o intuito de investigar as perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da UFF, esta pesquisa envolveu diferentes fases e contou com a utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos. Na primeira fase, os professores de Didática foram convidados a compor a equipe de pesquisadores, tendo em vista que essa é uma disciplina central e obrigatória para a formação docente. Simultaneamente, analisamos o plano de curso das disciplinas oferecidas aos licenciandos, com o intuito de identificar nas ementas, nos objetivos e na bibliografia do referido documento, conteúdos/temas relacionados ao multiculturalismo. Na fase seguinte, os professores de Didática que compõem a equipe conversaram com seus alunos a respeito dessa investigação e os convidaram a participar. Aqueles que aceitaram, leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual tiveram acesso às principais informações da pesquisa, para que consentissem que suas respostas fossem analisadas e divulgadas, desde que fosse mantido o anonimato. Feito isso, os partícipes responderam a um questionário composto por vinte e uma perguntas que os incitava a registrar informações sobre suas experiências e percepções acerca do multiculturalismo.

O total de sujeitos variou em cada questão, considerando que nem todos os questionários foram respondidos por completo. De modo geral, a média ficou em torno de 200 respondentes. Após aplicação, os dados foram lidos, transcritos

e os pesquisadores, em reunião, definiram quais questões analisariam, tendo em vista suas especificidades teórico-metodológicas.

Com o intuito de analisar as razões apresentadas pelos envolvidos para sua escolha profissional, selecionamos as respostas do referido questionário, referentes à pergunta sobre os aspectos/fatores que influenciaram essa escolha. As transcrições foram novamente lidas, confrontadas, categorizadas mediante análise de conteúdo, organizadas em uma tabela, e, posteriormente, descritas e cotejadas ao referencial teórico selecionado. De posse da análise, estabelecemos relações entre as justificativas elencadas pela maioria dos licenciandos e as possibilidades que os cursos de formação inicial podem oferecer para contribuir com o trabalho docente, frente às diferenças existentes na escola, conforme apresentamos no próximo tópico.

RESULTADOS

Neste tópico descrevemos e analisamos os dados que emergiram da categorização das respostas registradas nos questionários aplicados junto aos licenciandos da UFF. Conforme explicitamos anteriormente, na questão aqui abordada solicitamos aos respondentes que informassem quais foram as influências que interferiram em sua decisão de se tornar professor. Suas respostas deram origem à tabela 1 e nos permitiram identificar dois conjuntos, conforme detalhamos na sequência.

Tabela 1 – Fatores que influenciaram na decisão de se tornar professor

CATEGORIAS DE RESPOSTAS		FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS
De natureza específica	Desejo de lecionar e/ou afinidade com a área da Educação	71
	Vontade de contribuir com a formação/transformação do aluno e/ou da sociedade	49
	Afinidade com a especialidade escolhida na licenciatura (História, Física, Línguas e etc.)	38
	Experiências anteriores como monitor, professor particular, estagiário e etc.	28
	Admiração pela profissão docente	13
Subtotal		199
De natureza genérica	Familiares e/ou professores e/ou amigos	112
	Outros (intuição, curso próximo à residência, gostar de crianças, não cursou o que desejava)	11
	Ligados às vantagens oferecidas pela profissão (flexibilidade de horários/amplo mercado)	11
Subtotal		134
Não tem certeza se deseja lecionar		6
TOTAL		339

Na tabela 1, verificamos que as respostas dos sujeitos evidenciam que a escolha pela licenciatura decorreu de mais de um aspecto, considerando que os 200 respondentes apontaram 339 fatores que influenciaram sua opção profissional. No caso de nossa investigação, esta variedade de fatores suscitou a composição de duas categorias de respostas denominadas "De natureza específica" e "De natureza genérica".

A primeira delas abrange um agrupamento de menções, cujo teor denota o desejo de atuar ou o interesse pelo magistério, seja por afinidade/vontade de lecionar (71); de contribuir com a formação/transformação do aluno e/ou da sociedade (49) ou, ainda, por afinidade com a especialidade escolhida na licenciatura (38), entre outras. Juntas, as citações que constituem esta categoria (199) representam mais da metade da totalidade de menções registradas na tabela.

Nos excertos dispostos a seguir, verificamos nos argumentos empregados pelos respondentes, informações que ilustram esta junção de fatores:

> Minha mãe é professora e desde pequena eu sempre achei muito bonita a profissão dela, poder ensinar e transmitir seu conhecimento para as outras pessoas. E desde então quis fazer o mesmo, pois é através da educação que podemos mudar o mundo (MARIA).

> Sonho de infância, acreditar na força transformadora da educação e conversa com meus professores. Durante o Curso Normal, também tive experiências que me levaram a optar pela Pedagogia (JOANA).

> O gostar da matéria e a vontade de espalhar o mesmo sentimento por meio de uma educação matemática mais atrativa, assim como um professor de Matemática um dia fez comigo (JOÃO).

Chamamos atenção ainda para o fato de que, embora tenham predominado menções referentes à categoria "De natureza específica", os respondentes atribuíram considerável relevância a um aspecto citado em outra categoria. Trata-se das orientações dos familiares/professores/amigos. 112 deles indicaram esses fatores como elementos que influenciaram em sua decisão e, na maioria das vezes, este apontamento veio acompanhado de outros, conforme explicitamos nos excertos anteriormente apresentados. Cabe dizer que essa intensa influência expressa pelos licenciandos também foi identificada em estudos desenvolvidos por pesquisadores que se dedicam à temática (BUENO, 1996; VASCONCELLOS, 2009; SILVA, 2011).

Esses resultados evidenciam o quanto a atuação do professor e as condições de trabalho que enfrenta cotidianamente vão, entre outras coisas, potencializando o interesse ou o desinteresse dos seus alunos por esse campo

profissional e podem ser decisivas para atrair ou repelir novos profissionais.

Ao esmiuçar os resultados dispostos na categoria "De natureza específica" percebemos que duas das cinco subcategorias que a compõe receberam maior número de citações (120). São elas: "Desejo de lecionar e/ou afinidade com a área da Educação" (71) e Vontade de contribuir com a formação/transformação do aluno e/ou da sociedade (49). Cabe explicar que boa parte das vezes, a referência a ambas ocorreu de forma concomitante. É curioso perceber que seu teor expressa sentimentos positivos acerca do magistério, como evidenciam os trechos extraídos dos registros dos alunos.

Rosa, por exemplo, explica que sua escolha se deve ao fato de "Acreditar na educação, acreditar que [seu] trabalho pode modificar/melhorar a sociedade". João compactua com este ponto de vista e acrescenta que além de acreditar na educação tem a "[...] plena consciência de que o professor pode fazer a diferença e mudar a vida de muitos [alunos]".

Um terceiro depoimento procede de uma licencianda que ao indicar os fatores que a influenciaram, destaca que sempre teve

> [...] o anseio de lecionar, a fim de construir junto aos alunos o senso crítico e o conhecimento necessário para reconhecerem-se enquanto cidadãos e seres pensantes, além de contribuir para a transformação do ensino em seu significado qualitativo (ANA).

Se nesta investigação prevalece o total de citações relacionadas à categoria "De natureza específica" e os licenciandos explicitam claramente o interesse em lecionar, em estudo desenvolvido anteriormente encontramos dados bastante divergentes (VASCONCELLOS, 2009). Na ocasião, parte de nossa pesquisa de doutoramento revelou que entre 30 menções apontadas por 12 alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, apenas 6 citações

indicavam interesse pela profissão. As demais (24) expressavam que o ingresso nesse curso decorreu, especialmente, do fato de não terem tido a oportunidade de cursar o que realmente pretendiam ou da pouca concorrência no processo seletivo. Esse resultado, diferentemente da pesquisa que aqui apresentamos, é similar a outros que evidenciam o desinteresse pela docência. Os motivos pelos quais tal distinção existe entre essas pesquisas precisam ser melhor investigados para que possamos compreendê-los.

Quanto à segunda categoria disposta na tabela 1 verificamos que uma pequena parte dos registros (28) indica desinteresse pela profissão e/ou distanciamento entre a área escolhida e as razões que os levaram a matricular-se em uma licenciatura. Vinte e duas dessas menções apontam que tal opção decorreu de fatores relacionados à intuição, à proximidade do curso em relação à residência, ao fato de gostar de crianças ou a impossibilidade de cursar o que realmente pretendiam (11), além das vantagens ligadas à profissão (11).

Se esse conjunto não envolve a maioria das menções, ele merece consideração por ser representativo e por nos instigar a pensar e a trabalhar em benefício de todos os alunos. As respostas analisadas revelam informações como: "[...] aceitei o curso como uma forma de adquirir experiências, conhecimentos e como um degrau para alcançar o curso que desejo" (MARTA); "[...] facilidade de comunicação e amplitude de oportunidades" (CLAUDIA) e ainda, "[por] intuição". Parei e pensei: Por que não fazer faculdade de Pedagogia? Entrei no curso de pré-vestibular e então passei para Pedagogia (ANDREA).

Em resumo, de um lado uma ampla parcela das menções registradas nos questionários (199) reitera nosso entendimento acerca do fato de que a definição profissional tem estreita relação com o contexto no qual vivemos, sofre influências de fatores diversos, entre os quais destacam-se, principalmente, familiares, professores e outros atores que desempenham

papel importante na vida do jovem (BARBOSA, 2012; GATTI, 2009; VALLE, 2006). De outro, um conjunto menor (28) demonstra pouco ou nenhum interesse pelo campo escolhido na graduação.

Essa variedade expressa a realidade com a qual nos deparamos nos cursos de licenciatura. São esses jovens dotados de interesses e objetivos variados que precisam ser acompanhados e muito bem formados, pois boa parte deles ingressará e retornará às escolas na condição de professor, independentemente de suas intenções iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa evidenciou que a opção por um curso de licenciatura é repleta de tensões e conflitos, pode ocorrer de modo circunstancial ou não e abarca fatores distintos e complexos. Acrescentamos a esses fatores, elementos ligados aos problemas que envolvem a parca remuneração e as precárias condições com as quais os professores se defrontam em seu ambiente profissional. Tudo isso compromete o interesse pela área, causando receio, desinteresse e até mesmo abandono desses cursos, o que preocupa gestores e estudiosos do assunto.

Apesar das advertências já pontuadas verificamos que na realidade os cursos de licenciatura parecem desconsiderar o perfil de seus estudantes, agem com base na padronização e na manutenção de metodologias obsoletas; apresentam currículos rígidos e fragmentados e implementam um trabalho distante das reais necessidades dos licenciandos e dos contextos com os quais se defrontarão no exercício da profissão. Isso gera descompassos entre os estudos realizados nas instituições formadoras e as demandas das escolas, provoca descrédito em relação à formação inicial, aumenta o desinteresse por esses cursos e contribui para o abandono da profissão.

Estudiosos do assunto têm ressaltado a importância de romper com a lógica mercantil e burocrática que gere muitos dos cursos de formação docente e destacam a necessidade de assumirmos, de um lado, nossas limitações frente à educação intercultural, considerando a responsabilidade que temos como formadores de professores. De outro lado, precisamos exigir os meios necessários para que as políticas relativas à temática sejam asseguradas nas instituições formadoras e nas escolas de educação básica (AGRA, 2009; LEITE, 2006; PINTO, 1999).

REFERÊNCIAS

AGRA, K. L. de O. O instrumento essencial à educação intercultural: a formação de professores que respeitem a diversidade. **Revista Urutágua:** Revista Acadêmica Multidisciplinar, Maringá, n.18, p. 11-19, maio 2009.

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd.** Porto de Galinhas, 2012. Pernambuco: CD-Rom.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, A. M. F. **A influência da família na escolha profissional dos estudantes da UNICAMP**. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Campinas, SP. 2006.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional. In: Nóvoa, A. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. 2. ed. Porto: Porto Editora , 1995. p. 31-46.

CNTE. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica.** Abril 2003. Disponível em: <httpp:www.cnte.org.br>. Acesso em: 25 abril. 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **RBEP**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FERREIRA, G. S. Há riscos para o País com a desvalorização profissional. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, 2012, v.6, n.11, p. 339-353.

GATTI, A. B. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil.** Fundação Victor Civita, São Paulo, Outubro, 2009.

LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, A. M. M. *et. al.* (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador:** repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 65-81.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F., CHAVES, S.M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-73.

PINTO, P. R. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, Local, n. 108, p. 199-231, novembro 1999.

SÁ BARRETO, E. S. de. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama Nacional. **RBPAE**, 2011, v.27, n. 1, p.39-52.

SANTIAGO, M. C. *et al.* Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 194p.

SILVA, F. A. da. **O (des)interesse pelo magistério e as perspectivas profissionais de formandos em Pedagogia**. 2011. 43f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

VALLE, I. R. Carreira do Magistério: Uma escolha profissional deliberada? **RBEP**. Brasília, v. 86, n.216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VASCONCELLOS, M. de O. F. **Formação Docente e Entrada na Carreira:** Uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. 2009. 206f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande.

VASCONCELOS, S. D. O professor de biologia em formação: reflexo com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciados

de uma universidade pública. **Ciência & Educação**, Pernambuco, 2010, v. 16, n.2, p. 323-340.

---

8. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

9. Universidade Federal Fluminense.

10. Universidade Federal Fluminense.

CAPÍTULO 3

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: A PREPARAÇÃO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS

Walcéa Barreto Alves[11]

Introdução

A temática desenvolvida neste trabalho se insere no amplo contexto de reflexão sobre o papel da universidade na formação inicial de professores. Aqui, mais especificamente, têm-se um matiz particular, ao se colocar no cerne da discussão o questionamento sobre as contribuições do ensino superior para a atuação profissional no âmbito do desenvolvimento de saberes e experiências que preparem o docente para lidar com a questão das diferenças na prática pedagógica, no cotidiano didático.

As reflexões apontadas no texto se desenvolveram a partir da pesquisa: "Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense[12]: perspectivas multiculturais", realizada no ano de 2014, com 215 alunos de cursos de licenciatura.

Este texto tem como objetivo central apresentar, analisar e discutir os dados levantados a partir do questionário aplicado na pesquisa supracitada, sendo enfocada a questão (Q18), a saber: "As disciplinas curriculares de seu curso têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua

preparação para lidar com diferenças em sala de aula? Justifique.”.

Atrelados ao objetivo central, configuram-se como objetivos específicos a proposição de reflexões sobre: o papel da universidade na produção de diálogos entre teoria e prática; a questão das diferenças enquanto elemento essencial da constituição humana e, portanto, da ação educativa; o papel das disciplinas pedagógicas na formação inicial de professores.

As asserções teóricas desenvolvidas ao longo do texto serão enredadas a partir de um diálogo entre as categorias levantadas na análise dos dados da pesquisa - que serão ilustradas pelas falas dos estudantes colhidas mediante as respostas registradas no questionário (Q18) – e as contribuições de autores como Freire, Arroyo, Pimenta, Bhabha, Skliar, Santiago e Akkari, entre outros.

Este texto se justifica no sentido de se compreender que os debates acerca dos temas de diversidade e diferença se fazem prementes, em especial ao se focar a maneira como têm sido desenvolvidos e vivenciados no processo de formação inicial docente no contexto dos cursos de licenciatura.

Proporcionar espaços de formação e discussão onde se busque pensar criticamente sobre os falaciosos discursos que defendem a bandeira do multiculturalismo e da diversidade enquanto mera campanha, em detrimento de uma prática verdadeiramente emancipatória e igualitária, nos mune de ferramentas que instrumentalizam o ato educativo, entendendo-o enquanto ato político e ideológico.

No contexto das licenciaturas, esse panorama mostra-se ainda mais urgente, visto que se trata de um espaço que pode – ou não – ser de rica construção, entendendo-se que esta conjuntura irá desdobrar-se nas práticas e concepções destes futuros educadores, que alcançarão outros sujeitos em processos diferenciados de construção de conhecimento e de exercício de cidadania.

Sendo assim, dimensionar as percepções e perspectivas de estudantes de cursos de licenciatura sobre os elementos que configuram seu próprio processo de formação profissional, denota-se ser de grande relevância – tanto para a compreensão sobre o que já está posto enquanto projeto político-pedagógico da universidade quanto para o que se almeja propor diante das metas que se configurem como necessárias de serem alcançadas.

Será apresentado, em primeiro plano, um breve panorama geral da pesquisa. Neste item serão delineados os objetivos, a justificativa, a metodologia utilizada, assim como serão explanados os dados quantitativos levantados a partir das respostas à questão enfocada neste estudo. Em segundo plano, apresentaremos a tematização das categorias, que implicará na articulação entre as contribuições teóricas de autores que versam sobre a temática trabalhada, a categorização dos dados concernentes aos elementos discursivos das respostas dadas pelos estudantes, em interlocução com informações relevantes levantadas pela análise dos dados quantitativos.

Um breve panorama da pesquisa - A metodologia

O objetivo da pesquisa "Formação de professores na Universidade Federal Fluminense: perspectivas multiculturais" consiste em investigar as perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da UFF.

Um dos principais instrumentos de coleta de dados constituiu na aplicação de um questionário semiaberto, contendo perguntas fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas), totalizando 21 questões. Ao todo, 215 alunos de 11 cursos de licenciatura da UFF participaram da pesquisa, que foi realizada no primeiro semestre de 2014.

No contexto do questionário, a questão elencada para análise no desenvolvimento deste texto foi a décima oitava (Q18): “As disciplinas curriculares de seu curso têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua preparação para lidar com as diferenças em sala de aula? Justifique.”

O perfil da questão, que se configurou numa pergunta objetiva seguida de um imperativo de justificação da resposta dada, permitiu um posicionamento pontual dos sujeitos pesquisados com a possibilidade de uma subsequente argumentação, abrindo espaço para complementação da asserção feita. Tal composição permitiu que o indivíduo ampliasse sua perspectiva de maneira subjetiva, viabilizando um enriquecimento da resposta e a possibilidade de maior exploração da colocação feita inicialmente, o que possibilitou o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, ambos significativos para a compreensão das dimensões que envolvem os elementos constituintes da proposição realizada.

Diante disto, como passo metodológico inicial, os dados oriundos da Q18 foram compilados estatisticamente a fim de se apresentar o perfil das repostas objetivas, assim como o perfil dos estudantes e dos cursos de Licenciatura no contexto da Universidade Federal Fluminense.

No segundo momento, os dados levantados mediante o registro das respostas subjetivas/discursivas foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo. A tematização das categorias de análise de dados realizou-se mediante o cruzamento entre os dados quantitativos e qualitativos. Esse procedimento metodológico se efetivou mediante a percepção da necessidade de captarem-se referenciais percentuais que configurassem o contexto do universo pesquisado em interlocução com o conteúdo das respostas discursivas.

O processo de análise resultou na tematização de dados que originou três tópicos que serão trabalhados neste texto: 1. O

processo de formação inicial docente e a relação teoria-prática; 2. A atenção à questão das diferenças: a construção do pensamento crítico na formação inicial docente; 3. Formação pedagógica e formação específica: os "ossos" da formação para o ofício de mestre numa perspectiva multicultural.

Análises preliminares dos dados quantitativos

1. Perfil geral das respostas à questão: "Q18. As disciplinas curriculares de seu curso têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua preparação para lidar com as diferenças em sala de aula? Justifique."

Inicialmente, será colocado em destaque o perfil das respostas dadas à primeira parte da Q18, que se refere a uma pergunta objetiva: "As disciplinas curriculares de seu curso têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua preparação para lidar com as diferenças em sala de aula?". No entanto, no desenvolvimento do texto, algumas argumentações à resposta objetiva serão apontadas a fim de se realizar uma contextualização geral dos dados quantitativos.

Num universo de 215 questionários, 130 alunos afirmaram que as disciplinas curriculares contribuem com saberes e experiências que possibilitem lidar com as diferenças em sala de aula; 38 alunos responderam negativamente; 44 deram respostas ambivalentes e 3 se abstiveram de responder esta questão (Q18). Sendo assim, num valor percentual aproximado, temos: 60,5% de respostas positivas; 17,7% negativas; 20,4% ambivalentes e 1,4% de abstenção. A tabela abaixo representa a esquematização dos dados mencionados:

Tabela 2. Perfil geral das respostas à questão de n° 18 (Q18). "As disciplinas curriculares de seu curso têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua preparação para lidar com as diferenças em sala de aula?"

	Total	%
Respostas Positivas	130	60,5
Respostas Negativas	38	17,7
Respostas Ambivalentes	44	20,4
Abstenções	3	1,4
Total Geral	215	100

Fonte: Dados da pesquisa "Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense[13]: perspectivas multiculturais", 2014.

1.1. Analisando o contexto geral das respostas positivas

Analisando as respostas positivas, observa-se que estas representam a maior parte do posicionamento dos alunos (60,5%), levando ao entendimento de que, em geral, os alunos compreendem que as disciplinas, que têm sido trabalhadas nos currículos dos cursos, têm preparado para lidar com as diferenças em sala de aula.

No entanto, é interessante pontuar que algumas respostas, mesmo sendo positivas, ao serem "justificadas", refletiram um olhar crítico dos alunos quanto ao que oferece a universidade em termos de formação para se lidar com as diferenças. Nos trechos a seguir, seguem falas que ilustram este entendimento:

> "Tem contribuído, oferecendo subsídios para a pesquisa, mas ainda falta aprofundamento" (R8).
> "Em alguns momentos os assuntos são elaborados, mas de forma superficial, não há um aprofundamento." (R10).

Nesse contexto, embora as respostas tenham sido positivas, denota-se a criticidade dos alunos quanto à qualidade do que tem sido desenvolvido no processo formativo ligado à temática que está sendo abordada, apontando-se superficialidade e

inconsistência na abordagem dos conteúdos e experiências relacionadas ao tema da diferença.

Argumentações mais "ferozes" foram feitas por alguns alunos, que demonstraram alto grau de criticidade sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem na universidade. Embora suas respostas tenham sido afirmativas, criticaram ostensivamente o sistema de ensino, podendo até ser identificado, nas entrelinhas de suas justificações, certo grau de ironia ao se referenciarem a questões vivenciadas em seu processo de aprendizagem profissional como contraexemplos:

> "Sim, a forma como as disciplinas são impostas nos fazem pensar criticamente a ideia de tornar essas diferenças algo esquecido em sala de aula" (R40).
> "Em matérias de educação, didática é a primeira da minha trajetória acadêmica. Mas, alguns modelos vistos em sala, são em si, um ótimo parâmetro de como não fazer." (R119).
> "Sim. Algumas atitudes de professores me fazem perceber muito a diferença entre o que [fazer] e o que não fazer." (R187).

Diante disto, o contexto geral das respostas positivas nos leva a refletir sobre o fato de que há um caminho de construção de saberes e experiências a ser, ainda, pensado e repensado pela universidade, em específico no processo de formação de professores, no sentido de se construir uma prática pedagógica que remonte aos parâmetros do que deve ser considerado como efetiva contribuição para a prática docente, em especial no entendimento de se considerar as diferenças, que são inerentes à conjuntura que envolve a ação educativa.

1.2. Analisando o contexto geral das respostas negativas

As respostas negativas, embora representem o menor percentual do total de respostas dadas (17,7%), permitem uma análise importante sobre a compreensão e autocompreensão do aluno no e sobre as contribuições da universidade em seu processo de formação profissional, aqui se especificando a preparação para se lidar com as diferenças em sala de aula.

No contexto das respostas negativas, após a leitura e releitura dos dados, observou-se que na parte subjetiva/discursiva da questão, destacaram-se justificativas que foram agrupadas em três posicionamentos: crítica ao processo pedagógico na formação docente; crítica à estrutura curricular; crítica à falta de relação entre teoria e prática.

A crítica ao processo pedagógico desenvolvido nos cursos licenciatura, em algumas justificativas, refletiu um posicionamento político-ideológico dos alunos, demonstrando engajamento nas propostas de discussão que são colocadas em pauta no âmbito educacional.

Tal dimensão pode ser considerada, enquanto ponto de partida, como positiva na avaliação sobre a formação, visto que possibilita o entendimento de que os estudantes têm desenvolvido um olhar crítico para as questões que envolvem o seu processo formativo, que não os imobiliza, que não naturaliza as formas de se fazer educação, mesmo quando se olha o processo a partir de sua própria imersão no contexto. Tal posicionamento pode ser um indicador de que estes alunos conseguiram desenvolver um processo de conscientização sobre o ato de educar, suas implicações ideológicas, sociais e políticas que são refletidas na prática pedagógica em sala de aula – a se propor, no próprio ensino superior. Entende-se que essa constatação é expressa na seguinte resposta à Q18[13]:

> "Não, porque muitas delas repetem os mesmos moldes de um sistema que oprime os alunos ao invés de motivá-los a apreender conhecimento." (R1).

Denota-se nesse trecho um posicionamento que critica o próprio processo pedagógico na formação. Interessante notar que o verbo "oprime" propõe uma relação quase que intrínseca às contribuições tão fundamentais de Paulo Freire à educação, em especial quando discursa em "Pedagogia do Oprimido" tanto sobre o processo de opressão que ocorre na sociedade quanto os reflexos e fazeres dessa opressão no contexto educacional, tanto em nível de prática pedagógica quanto a nível ideológico. Freire pontua o quanto é necessário e premente uma educação problematizadora e libertadora. Inevitavelmente surgem alguns questionamentos reflexivos: será que se tem conseguido alcançar este objetivo nas universidades brasileiras? Será que as iniciativas educacionais no ensino superior, em especial na formação inicial de professores, têm focado aspectos que levam à conscientização e a uma prática voltada para a liberdade?

Ainda refletindo sobre as respostas negativas e contextualizando-as frente às argumentações, destaca-se o trecho:

> Não, pois a partir do momento que há nas salas de aula uma cultura e ditadura em prol da maioria, onde quem pertence ao grupo contrário é taxado de opressor e fascista, não pode haver essa preparação. (R191).

Este posicionamento crítico sobre o processo pedagógico leva à reflexão sobre o olhar para a diferença num contexto de igualdade e justiça, compreendendo-se como necessária a escuta das várias vozes e dos vários sujeitos que permeiam o espaço educacional. Não se sabe em que contexto de sala de aula foi baseado o discurso acima ou sequer quais foram as motivações que fomentaram o posicionamento deste estudante, no entanto, tal fala possibilita, para além dela, a interrogação e inquietação quanto à necessidade premente de se compreender o outro, enquanto autêntica alteridade (SKLIAR, 2003). O olhar daqueles que, por algum motivo ou

posição, se sentem e se representam enquanto minoria dentro de um contexto que se utiliza de um discurso opressor disfarçado de democracia demonstra uma necessidade de permitir ao outro narrar sua própria cultura (BHABHA, 2007). O espaço para o debate, para a escuta, para o diálogo e para a compreensão das diferenças se faz necessário, apesar de não exclusivo, dentro de todo e qualquer espaço que intenta nomear-se como educativo. Nessa perspectiva, acredita-se que a ação de se proporcionar, na formação inicial docente, um espaço de preparação para se lidar com as diferenças em sala de aula reflete discussões muito pertinentes à necessidade de se promover uma práxis que vislumbre uma formação para a diversidade, numa perspectiva multicultural (SANTIAGO e AKKARI, 2010).

A crítica à estrutura curricular dos cursos de licenciatura no tocante à preparação para lidar com as diferenças em sala de aula também, se manifesta dentro do contexto das respostas negativas. Tal situação se mostra premente e anuncia a tematização das categorias que veremos no próximo tópico. No entanto, é relevante pontuarmos ainda aqui a forma como os alunos se posicionam diante deste aspecto, num universo de crítica negativa à estrutura curricular dos cursos de formação. Tal como vemos nas repostas abaixo:

> "Não. No meu curso pouco se fala de como lidar com uma turma. Das poucas disciplinas de educação que já fiz, não se foi falado ou orientado para tal assunto." (R109).
> "Não. Na Psicologia não se discute as questões no espaço escolar, o que afeta bastante as possibilidades de discussão." (R124).
> "Não. Na matemática o foco são as teorias de cada matéria. A atenção está voltada para o estudo da própria disciplina." (R186)
> "Não. Meu curso é de Matemática e acredito que aprender mais sobre números não ajuda a lidar com pessoas ou culturas diferentes." (R199).

Os trechos refletem uma visão crítica acerca das disciplinas curriculares e as possibilidades de se promover a reflexão sobre as diferenças no contexto da prática pedagógica. As colocações acima transcritas levam ao entendimento de que nem sequer a própria prática pedagógica tem sido alvo de reflexão nos cursos, quando se pontua que as disciplinas curriculares se voltam para a aprendizagem de conteúdos específicos dos campos de conhecimento, sem focar as questões pedagógicas que envolverão o ensino de conteúdos.

Tal problematização se faz necessária e premente a fim de se configurar aspectos que favoreçam uma formação integral dos estudantes que pretendem atuar enquanto docentes, que vai repercutir na sua prática profissional e, consequentemente, na formação dos alunos e alunas que estiverem sob sua tutela. Nesse prisma, é importante que se compreenda o fato de que as diferenças, inerentes ao processo educativo, perpassam a mediação do indivíduo com o conteúdo. Segundo Santiago e Akkari, "a questão da formação de professores é fundamental para introduzir o multiculturalismo real no contexto da sala de aula." (2010, p.26). Tal fato aponta para o entendimento de que as propostas de mudança das estruturas de opressão e discriminação no contexto educacional, já têm seu início no processo de formação inicial de professores.

Como terceiro ponto, as justificativas às repostas negativas apontam para a crítica dos estudantes à falta de relação entre a teoria e a prática. Neste quesito, os estudantes afirmaram especialmente a necessidade de articulação entre os saberes e as experiências no processo de formação, tal qual se destaca no trecho abaixo:

> "Não. Considero que as questões sobre educação ficam mais na teoria do que em prática. É necessário que se faça uma união entre teoria e prática." (R161).

Esta foi uma crítica que esteve presente nos três tipos de resposta, o que se configurou enquanto categoria da análise de

conteúdo e que será desenvolvida mais pormenorizadamente na tematização dos dados.

1.3. Analisando o contexto geral das respostas ambivalentes

As respostas ambivalentes foram assim classificadas, mediante o fato de não terem emitido, enquanto resposta objetiva, um posicionamento único, unânime, apresentando em vários casos uma não assertividade e, em outros, dubiedade.

Algumas destas respostas apresentaram já na resposta objetiva, tanto um posicionamento positivo, quanto negativo, articulando aspectos que atendiam a ambas as características. O trecho abaixo foi considerado o mais representativo deste tipo de resposta:

> "**Sim e não**, sim porque o aprendizado da faculdade nos guia para sabermos da maneira "correta" e não pois só aprender a lidar é diferente de por em prática e de lidar de fato. A faculdade dá uma ideia somente." (R168) [grifo nosso]

Também foram consideradas ambivalentes aquelas que tiveram uma resposta vaga ou que apontaram parcialidade, como por exemplo:

> "**Às vezes contribuem**, pois na prática as coisas são bem diferentes da teoria absorvida." (R96). [grifo nosso].
> "**Em parte sim**, tem ajudado a pensar de forma crítica sobre o papel do professor em sala de aula e que realmente ele pode fazer." (R60). [grifo nosso]

As argumentações às respostas ambivalentes serão trabalhadas mais à frente, visto que se coadunam com a discussão desenvolvida na tematização dos dados levantados na pesquisa, mediante a análise de conteúdo das respostas discursivas/subjetivas.

2. Perfil geral dos cursos de formação dos participantes da pesquisa – entrelaçando dados quantitativos

Objetivando uma visão geral sobre a área de formação dos participantes, observou-se, com base na tabela de áreas de Conhecimento do CNPq, que no contexto da pesquisa realizada, num total de 215 estudantes, 113 estão matriculados em cursos de Licenciatura que pertencem à grande área do conhecimento denominada Ciências Humanas (52,5%); 37 são da grande área denominada Linguística, Letras e Artes (17,2%); 37 pertencem à área de Ciências Exatas e da Terra (17,2%); 18 pertencem à área de Ciências da Saúde (8,4%); 5 pertencem à área de Ciências Biológicas (2,3%) e 5 pertencem à área de Ciências Sociais Aplicadas (2,3%). Tal distribuição está representada na tabela abaixo:

Tabela 1. Perfil geral das áreas de conhecimento e dos cursos de formação dos participantes da pesquisa.

Grande Área de Conhecimento[15]	Cursos/Áreas de conhecimento	N° de alunos por curso	%	N° de alunos por área	%
Ciências Humanas	Pedagogia	51	23.7	113	52.5
	História	43	20.0		
	Filosofia	13	6.0		
	Psicologia	6	2.8		
Linguistica, Letras e Artes	Letras	37	17.2	37	17.2
Ciências Exatas e da Terra	Física	15	7.0	37	17.3
	Química	12	5.6		
	Matemática	10	4,7		
Ciências da Saúde	Educação Física	18	8.4	18	8.4
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	5	2.3	5	2.3
Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Sociais	5	2.3	5	2.3
Total Geral		215	100	215	100

Fonte: Dados da pesquisa "Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense[16]: perspectivas multiculturais", 2014. – Tabulação de dados – Questão 10.

Esta visão geral sobre as áreas de formação dos cursos dos estudantes das licenciaturas permite-nos uma

contextualização das respostas à Q18, no que se diz respeito às disciplinas curriculares e sua contribuição com saberes e experiências para lidar com as diferenças em sala de aula. Conforme o desdobramento da análise dos dados pôde-se desenvolver reflexões sobre uma possível relação entre o perfil geral das respostas dadas e o perfil das áreas de conhecimento dos estudantes.

Tal relação se explicita em primeira análise por uma visão quantitativa dos dados: pode se entender que a questão das diferenças – em sala de aula – é possivelmente mais abordada nos cursos que pertencem à área de ciências humanas e afins (considerando a área de Linguística, Artes e Letras mais a de Ciências Sociais e a de Ciências da Saúde, representada, neste estudo, pelo curso de Educação Física que pode ser entendido enquanto situado numa interface entre Ciências da Saúde e Ciências Humanas), daí o percentual de respostas positivas, juntamente com as ambivalentes, ter alcançado um total de 80,9%. No entanto, sabe-se que as análises não se restringem a dados numéricos, pontuando-se a demanda de uma contextualização que os signifique num universo interpretativo mais amplo. Diante disto, aponta-se para a constatação que é demonstrada a partir dos posicionamentos dos indivíduos frente às justificativas dadas nos questionários. A visão sobre a abordagem das diferenças nas disciplinas curriculares não é uníssona nem no contexto dos estudantes das áreas de Ciências Humanas e afins e nem mesmo nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas. No entanto, percebe-se pelo contexto geral das respostas que há uma tendência maior de discussão sobre a temática abordada neste texto nas áreas que permitem uma interlocução mais voltada para a compreensão e o estudo sobre as relações humanas e a educação.

Em diversas falas, os alunos consideraram que os cursos de História, Filosofia, Educação Física, Ciências Sociais e Letras abordam a temática da diferença na formação. Como um dado

significativo, observou-se que em grande parte das falas dos estudantes apontou-se que as matérias pedagógicas da licenciatura abordam a temática, o que nos leva a concluir que o curso de Pedagogia tem um papel importante neste aspecto da formação docente, visto que é o responsável em oferecer estas disciplinas curriculares. Em contrapartida, em outras falas foi apontado por estudantes do curso de Psicologia, que pertence à área de Humanas, que a temática da diferença no contexto de sala de aula não é foco de debate. Estudantes no curso de História apontaram alta criticidade quanto a uma formação voltada para a pesquisa, que enfatiza a formação para o bacharelado em detrimento à formação em licenciatura. Algumas críticas partindo de estudantes do próprio curso de Pedagogia apontam para o fato de se existir a supremacia de um discurso teórico em detrimento da necessidade de aprofundamento e aplicação prática.

Já no enquadre dos cursos das áreas de Ciências Exatas e da Terra e das Ciências Biológicas, o posicionamento dos alunos se coloca mais explicitamente negativo quanto à abordagem das diferenças em sala de aula. Estudantes do curso de matemática apontam que as disciplinas curriculares do curso mantêm o foco nos conteúdos da própria área. Já em relação ao curso de Química, estudantes apontam a mesma questão, colocando que há um “descaso” em relação às licenciaturas, quando é posto em proeminência a formação “científica” em detrimento de uma formação para o ensino (R76). Outros estudantes de cursos não identificados apontam que só puderam ver esta relação mediante o contato com as disciplinas pedagógicas na licenciatura, conforme já dito anteriormente.

Esta análise não procura ser taxativa e muito menos estigmatizante. Pontos divergentes podem ser encontrados com base nas asserções feitas pelos alunos. No entanto, diante de uma visão geral, considerou-se relevante pontuar características que podem auxiliar na compreensão do todo, que representa muito mais que a soma das partes, mas que

delas e das relações entre elas depende para configurar-se enquanto tal.

Ainda buscando uma configuração do todo, serão apresentados nos tópicos seguintes os desdobramentos e reflexões relativos à tematização da categorização dos dados levantados a partir dos posicionamentos dos estudantes que participaram da pesquisa.

Analisando os dados qualitativos – A tematização das categorias

A análise dos dados qualitativos deu-se mediante a análise de conteúdo das respostas discursivas/subjetivas dadas pelos estudantes à Q18. O levantamento de categorias baseado na leitura e releitura dos dados realizou-se mediante a emersão de núcleos de significação que geraram a tematização.

Os temas desenvolvidos promovem um diálogo entre os dados qualitativos, os dados quantitativos e contribuições teóricas de autores que versam sobre as temáticas voltadas para a educação, a formação inicial de professores, o multiculturalismo, a diversidade e a diferença.

Diante disto busca-se desenvolver um aprofundamento sobre a interpretação dos dados produzidos a partir das falas dos estudantes de cursos de licenciatura da UFF.

O processo de formação inicial docente e a relação teoria-prática

A relação teoria-prática no processo de formação inicial docente emerge enquanto categoria atrelada aos termos “saberes e experiências” utilizados na formulação da questão proposta (Q18). Tais termos provocam a reflexão sobre o processo de construção de conhecimento e sentido baseados numa relação entre o que é oferecido nos cursos de formação

enquanto conteúdo teórico, enquanto arcabouço de conhecimentos técnicos, e o que é oferecido enquanto possibilidade vivencial, de "experienciar" o conhecimento com dados e fatos oriundos da prática, da realidade cotidiana que se dá no fazer e pelo fazer.

A relação teoria-prática foi abordada por diversos alunos nas repostas ao questionário e não se restringiu a um tipo de resposta, mas se estendeu a todos elas. Tanto as repostas positivas, quanto as negativas e as ambivalentes levantaram elementos que apontam para a relação teoria-prática.

Os dados levantados na pesquisa apresentam uma dicotomia entre prática e teoria, expressa nas falas dos estudantes:

> "Em partes, o curso contribui bastante com os saberes, mas deixa a desejar nas experiências." (R32).
> "Sim. Porém fica defasada a questão da prática (experiência). A teoria é bastante ressaltada." (R33).
> "Não. pouca experiência em sala, curso básico muito pequeno." (R74).

Em diálogo com estes posicionamentos, deve-se pontuar que uma das grandes inquietações que tem colocado em painel o papel da universidade na formação de professores refere-se ao fato de se perguntar sobre de que modo os conteúdos teóricos abordados nas disciplinas curriculares se repercutem na preparação eficaz para uma prática docente comprometida com as questões que permeiam o contexto educacional brasileiro. Moriconi (2013, p. 194,195) aponta que este tema tem sido debatido amplamente também no âmbito internacional, no contexto das discussões sobre a formação inicial de professores. O enfoque na articulação entre teoria e prática se pauta no centro das questões levantadas à medida que se considera relevante a sua importância no desenvolvimento de competências relativas ao planejamento, à prática pedagógica e à compreensão sobre o contexto

sociocultural dos alunos. A autora ressalta que, na formação inicial no Brasil, os conhecimentos sobre métodos de ensino e características dos diferentes públicos, com os quais os professores em formação irão se deparar em sua prática profissional, não vêm sendo bem trabalhados.

A inquietação quanto à necessidade de articulação entre teoria e prática não advém somente daqueles que pensam com e sobre a educação, mas também dos estudantes que estão em processo de formação inicial docente e que anseiam por ver a aplicabilidade da teoria na prática de sala de aula, em especial no tocante ao lidar com as diferenças no processo educativo. É o que se denota no trecho abaixo:

> "(...) Muitos professores falam muito dessas diferenças e como elas ocorrem, mas poucos mostram soluções sobre o que poderiam ser feito para melhorar isto." (R16)

A articulação entre o que é dito enquanto configuração de uma prática e a efetivação da própria prática em si é algo que é visto como distante pelos estudantes.

Ao se pensar sob uma perspectiva mais ampla, percebe-se que esta preocupação sobre as possíveis articulações entre teoria e prática, no contexto da ação educacional sistematizada, perpassa todos os níveis de Educação, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Já desde as séries iniciais da educação formal existe um enfoque que gera a discussão sobre como aliar as práticas pedagógicas ao cotidiano do aluno para que ele possa compreender de maneira mais eficaz os conteúdos, associando-os e significando-os frente ao seu contexto vivencial. Diríamos que essa discussão vai evoluindo para o aspecto de se perceber como os alunos podem pôr em prática, como podem relacionar seus saberes experienciais - advindos de sua vivência em seu contexto cultural, de vida - aos conteúdos escolares.

Para Pimenta, “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela” (PIMENTA, 2006, p.93-94). Neste contexto, podemos entender que a relação teoria-prática é fundamental nos processos educacionais. Paulo Freire coloca que “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e teoria.” (FREIRE, 2005, p.110).

Neste sentido, incorremos na prerrogativa de estabelecer um paralelo e entender que os saberes experienciais são importantes no contexto de formação inicial, no entanto, também o são a teoria, que é o que embasa e “encorpa” a realidade. Para além de uma dicotomia entre o que pode ser considerado com um enfoque numa formação utilitarista e tecnicista, voltada prioritariamente para uma formação baseada nos moldes de produção capitalista, deve-se destacar a importância da teoria estar ligada à prática para que haja um verdadeiro engajamento do estudante no processo de ensino-aprendizagem e profissionalização. Caso contrário, a formação inicial docente ganha um caráter vexatório, puramente “diplomador”, onde se alcança um grau de titulação descolado de um efetivo processo de formação. Há que se ter a preocupação nas universidades de não se esvaziar a formação docente, de maneira que se chegue ao ponto de que não haja preparação nem teórica e nem prática. Pimenta traz uma séria discussão, apontando que ao longo do tempo, a formação de professores foi sendo descaracterizada e na “briga” entre possibilitar uma formação utilitarista ou conteudista, acabou-se em se incorrer no risco de não de atender a nenhum desses quesitos:

> “Na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para

> fundamentação teórica. Que seja, carece de teoria e prática. (PIMENTA, 2006, p.52).

Em uma posição de preocupação quanto a se ouvir a voz dos estudantes em formação inicial docente, deve-se compreender a necessidade da universidade em preparar profissionais com bagagem crítico-reflexiva que os capacite para uma atuação que articule a compreensão de que a relação entre a produção do conhecimento e a produção do "que-fazer" têm ao mesmo tempo, subsequentemente, os papéis de protagonismo e figuração no processo educativo.

A importância de as disciplinas curriculares promoverem um diálogo entre os conteúdos teóricos e prática é levantado pelos alunos como fundamental para uma formação profissional eficaz.

Alguns alunos, embora poucos, apontam o componente curricular PPE (Pesquisa e Prática de Ensino nas licenciaturas) como elemento agregador entre prática e teoria, elencando esse como fator importante para o aprendizado do ofício docente (ARROYO, 2000). O componente PPE se configura na realização de estágio mediante a inserção do licenciando na escola. No âmbito da UFF, tem se buscado desenvolver um processo diferenciado do que anteriormente era considerado como estágio – visto como algo estático, de pura observação e reprodução, passivo. Em contrapartida, lança-se a proposta de um estágio diferenciado, de efetiva participação do aluno no processo de inserção e atuação no espaço escolar mediante a pesquisa e a ação.

Em contrapartida ao PPE, a única observação feita sobre PPP nas respostas dadas (PPP – Pesquisa e Prática Pedagógica - componente curricular (estágio supervisionado) integrante do currículo do curso de Pedagogia) denota negatividade na avaliação sobre a sua contribuição na preparação para lidar com as diferenças em sala de aula:

> "(...) Tive muita expectativa em disciplinas como antropologia e PPP, mas não tive o retorno esperado (...)" (Q.15)

A partir desse registro a aluna relata o quanto se cria de expectativas de ação para o trabalho mais prático, ao mesmo passo em que se criam frustrações diante do objetivo almejado não ter sido alcançado. Não podemos generalizar tal posicionamento, assim como nenhum outro aqui citado, no entanto, tal colocação nos chama a atenção para o tipo de diálogo que a universidade precisa estabelecer com o aluno para que alcance sucesso em seu projeto de uma formação plena para o exercício da profissão docente.

A atenção à questão das diferenças: a construção do pensamento crítico na formação inicial docente

A temática da diferença pode ser considerada como situada num "patamar superior" no âmbito das discussões em educação, vide abranger uma série de aspectos fundamentais e inerentes ao ato de educar que nos remete a concepções de humanidade, humanização e igualdade. Tal concepção entra em contraponto a um cenário composto por discursos e iniciativas falaciosas que levantam a bandeira do respeito à diversidade sem considerarem a alteridade em sua essência, mas sempre em sua exterioridade - a alteridade enquanto performance, o espaço da tolerância à diversidade enquanto fachada para se sustentar a estrutura social hegemônica, homogeneizante e tirana que busca mapear o lugar do "eu" e dos "outros".

Os debates acerca dos temas de diversidade e diferença, em especial ao se focar a maneira como têm sido desenvolvidos e vivenciados no contexto do processo de formação inicial docente nos cursos de licenciatura, entra em enfoque a partir da questão levantada nesta pesquisa e discutida neste texto,

mas é colocada em um patamar de instigante reflexão quando encontrado nas falas dos estudantes em formação inicial docente. Tal prerrogativa encontra-se de forma bastante representativa na fala de um(a) estudante quando avalia a influência das disciplinas curriculares de seu curso na preparação para se lidar com as diferenças em sala de aula:

> "Sim, pois elas mostram a importância de conhecer o aluno, estar aberto para conviver e lidar com diferenças, desconstruir preconceitos, saber respeitar a individualidade do aluno e vê-la como fator enriquecedor." (R39)

O apontamento acima leva ao entendimento sobre a importância da formação inicial para a proposição e efetivação práticas educativas que atendam às perspectivas do multiculturalismo no processo pedagógico, entendendo a diferença não como um minuendo, mas sim como uma parcela de soma.

As diferenças são inerentes ao processo de existência. Permeiam nosso cotidiano impreterivelmente, a todo o momento. Somos diferentes por essência, pela própria lógica da natureza, pela própria razão de existência do ser humano no mundo, do mundo em si mesmo e das coisas. Olhando para as especificidades da própria estruturação e constituição dos seres e dos elementos, sabemos que nenhum ser possui uma estrutura idêntica em seus detalhes. Cada qual é único, diferenciado. A diferença está presente em todos os lugares, tempos e espaços. Ela se reflete em cada elemento, em cada indivíduo, na sociedade, em cada momento do cerne de nossa existência. A diferença demarca a riqueza da vida. É ela quem denota a importância, a relevância, e a essência do que significa cada um ser um – ser único, peculiar, diferente.

No entanto, percebemos que essa ideia de soma, de riqueza, de diversidade transmitida pela vida em movimento e em constante criação, pela essência do sentido do que é viver, tem sido extremamente negativizada, negada enquanto direito e

essência, subalternizada e engodada, enodoada. Ou seja, a diferença tem sido demarcada como nódoa, demarcada como nó nos processos que envolvem a sociedade e, especificamente, a educação.

O processo da civilização vem demarcando bem o que é o diferente, a diferença enquanto uma categoria pré-conceituada de forma negativa e inferiorizada, uma categoria de discriminação no processo de sulbaternização de povos e de indivíduos.

O advento do mercantilismo, marco histórico que se pontua aqui, deflagra o processo de colonização que demarca um momento de dominação daqueles que se colocam como detentores de um poder que legitima o processo de discriminação entre quem deve dominar e quem deve ser dominado. A busca pela exploração de novas terras, novos mercados, novas fontes de riqueza, abre uma prerrogativa de que o povo explorador é superior aos povos que estão territorializados nos locais ainda não explorados. As culturas que "recebem" esses "bravos exploradores", "desbravadores de novos mundos", apresentam padrões de valores diferenciados, com significações, modos de cultura totalmente diferentes daqueles que chegam para "visitar" suas terras. Os que recebem os viajantes de terras distantes, veem, aos poucos, os visitantes se instalando, instalando suas culturas, impondo novos valores, novos modos de vida. Os povos que receberam os dantes ilustres visitantes, ao perceberem a hostilidade que carregam as tentativas de subalternização e exploração, resistem – alguns, bravamente, lutando por seu território, pela sua gente, pelo seu povo, pela sua cultura. Muitos são docilizados, outros violentados, algemados, extraditados, escravizados. Onde está o direito à diferença em igualdade? Onde está a essência da riqueza que representa o ser diferente?

Aí nesse ponto, pode-se dizer que neste marco histórico enfatiza-se a delimitação da inferiorização, a demarcação

negativa da diferença. Mancha-se com sangue o seu princípio fundamental: a igualdade, a diversidade, a complementaridade.

Nessa conjuntura destaca-se no processo da modernização uma degradação do conceito de diferença. “Os povos diferentes, as nações que precisam ser civilizadas”...

O advento do Capitalismo vem alargar ainda mais essa dinâmica, definindo em questão de valores monetários – valores de posse, de acesso ao trabalho, de posse de capital – a demarcação da diferença mediatizada pelo viés das possibilidades de consumo dos indivíduos.

Na geografia do mundo moderno, pensando sob um aspecto geopolítico-econômico, o cosmopolitismo toma conta dos espaços demarcados enquanto nação colonizadora e nação colonizada. A colonização deixa suas marcas no processo de construção e condução histórica do mundo, diante do processo de colonialismo que está presente ainda nos dias de hoje. Os colonizadores e os colonizados são demarcações que se veem presentes em nossa contemporaneidade, onde se percebe a hegemonia de uma cultura dominante (a cultura ocidental) e as culturas consideradas subalternas – aquelas que não cederam ou não foram “alcançadas” pela ocidentalização. E como se fosse possível polarizar ou binarizar o mundo, segue-se um processo de demarcação negativa da diferença, numa tentativa de “apagamento” do que vai de encontro à construção de um ideal de sociedade baseada em perspectivas de produção e consumo de capital.

Homi Bhabha (2007) discursa sobre a forma como a diversidade é trabalhada nos países dominantes, apontando que existe uma falsa aceitação da diversidade, na tentativa de se apagar e silenciar a diferença. Aponta como fundamental que os povos inseridos nestes contextos tenham direito à narração de sua cultura, no intuito de fazer valer a sua diferença em contraponto a um discurso que defende a diversidade desde que ela se mantenha nesta categoria e não

faça valer seus direitos e sua voz enquanto nação, afirmando sua identidade cultural e reivindicando a luta pela legitimação de sua presença e relevância no contexto econômico, social e histórico.

Ao se refletir sobre estes apontamentos, surge o questionamento sobre as consequências e marcas do processo civilizatório. Se a palavra civilização for pensada em sua essência e definição enquanto elemento que compõe a vida humana em sociedade, entra-se em choque a definição de civilidade, que advém da mesma raiz etimológica. O que se denota neste contexto de reflexão é que o dito processo civilizatório que ocorreu nos moldes retratados no parágrafo anterior demarca um retrocesso da civilidade, entendida enquanto conjunto de ações e formalidades benfazejas observadas pelos cidadãos entre si. Tal princípio leva a um entendimento de se considerar as diferenças enquanto inerentes ao processo do curso natural da vida e do ciclo existencial no que entendemos por mundo. No entanto, o que se tem refletido em nossas práticas cotidianas é consequência do que se tem vivido e sido aceito como algo já anteposto, já naturalizado como fatídico e entendido enquanto característica intrínseca à própria condição humana, construído e cristalizado em nossa "mentalidade moderna".

O caminho para a desconstrução e ressignificação deste panorama se constitui num processo árduo de desconstrução de concepções e quebra de paradigmas enraizados numa matriz cultural hegemônica, cristalizados com base em práticas e teorizações que convergem a visão e pensamento para uma maneira unívoca e unilateral de ver e conceituar a diferença.

No âmbito da educação, entende-se o papel do professor como importante mediador dos processos de significação e ressignificação cultural em interface com os conteúdos escolares. Neste contexto, considera-se de essencial relevância primar pelo oferecimento de ferramentas de construção de

uma perspectiva educacional multicultural, no processo de formação inicial docente. As disciplinas curriculares servindo enquanto base teórico-prática para que se estabeleçam subsídios crítico-reflexivos de ação, podem ser molas propulsoras para o desenvolvimento de saberes e experiências pedagógicas, que efetivem trabalhar questões que envolvam dimensões multiculturais na sala de aula. Em algumas das colocações dos estudantes de licenciatura da UFF enquanto resposta ao questionário, puderam-se captar perspectivas sobre mudanças de concepções sobre o entendimento acerca das diferenças mediatizadas pelas disciplinas curriculares, tal como é apresentado nos trechos abaixo:

> "Sim. A ampliação do olhar sobre as diferentes visões ideológicas das camadas sociais me ajudam a compreender e lidar melhor com as diferenças" (R20).
> "Sim. Aprendi a olhar minha cultura com um olhar além do que simboliza e aprendi a respeitar as outras culturas, vendo-as como parte de um todo." (R30).
> "Sim, o meu curso é um curso pioneiro no entendimento da relação sociocultural da Educação Física e por esse motivo, uma ênfase muito grande é dada na preparação de futuros professores para lidar com as diversidades." (R42)
> "Sim, pois ampliam meu olhar diante às diferentes culturas e como trabalha-las sem aquela coisa já impregnada." (R92).
> "Sim, Até o momento posso dizer que todas as disciplinas têm contribuído na desconstrução do etnocentrismo e na ampliação para que eu possa enxergar horizontes diferentes do meu." (R97).

Os trechos demonstram que houve uma mudança de visão sobre a diferença – tema colocado "em figura" no contexto das disciplinas curriculares, possibilitando uma reflexão resultante num pensamento crítico quanto ao processo de pré-concepção, identificação e naturalização da discriminação e apagamento das diferenças em sala de aula. Ressalta-se que houve também posicionamentos contrários aos supracitados, pontuando-se a

falta de proposição na problematização dos conteúdos disciplinares frente à concepção de diferença na prática pedagógica. Tais apontamentos reforçam a ideia de que se faz necessária e imprescindível à preparação de profissionais da docência, a dinamização de discussões que incutam princípios que configurem o multiculturalismo no cerne do processo educativo.

Formação pedagógica e formação específica: os "ossos" da formação para o ofício de mestre numa perspectiva multicultural.

A partir da proposição lançada pela questão de n° 18, surgiu no corpo da análise dos dados uma categoria em que se configurou uma dicotomia entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFF.

Entendendo o panorama mais geral, no contexto das 215 repostas dadas aos questionários, 66 (30,7%) apontaram que as disciplinas pedagógicas contribuem com saberes e experiências que possibilitam a preparação para se lidar com as diferenças em sala de aula. Dentre o total de 66 respostas, 17 (25,75%) destacaram a disciplina de Didática, enquanto que 6 (10%) destacaram a disciplina de Psicologia da Educação; 10 (15%) relataram que as disciplinas específicas do curso de História propiciam a visão sobre as diferenças. Outras disciplinas também foram destacadas em algumas respostas, portanto em menor número. Seguem abaixo a transcrição de trechos que corroboram as informações acima:

> "Sim. A disciplina de didática tem me ajudado bastante a entender isso, assim como a Psicologia, essas disciplinas me alertaram para o fato de que existem diferentes tipos de pessoas e cada uma tem uma maneira melhor de assimilar um conteúdo. (R2)

> “Sim. O curso de História traz muitas reflexões e debates sobre as realidades sociais e diferenças em múltiplos sentidos. Outras disciplinas que estamos ligando com essa temática neste período são OEB, Psicologia da Educação e Didática.” (R3)
> “Sim. Didática por exemplo irá nos levar às escolas para que possamos ver a realidade.” (R65)
> “Sim, pois temos algumas boas disciplinas que colocam as teorias em prática (embora algumas não o façam). Além disso, temos disciplinas como Didática, Psicologia da Educação e Práticas Pedagógicas que contribuem muito para a sala de aula.” (R117)
> “Sim. Principalmente as disciplinas pedagógicas.” (R118)

Tal enunciação advinda dos dados permite a compreensão de que a Faculdade de Educação, responsável pelas disciplinas pedagógicas oferecidas nas Licenciaturas, tem um papel fundamental na formação inicial docente, em especial no tocante ao desenvolvimento de perspectivas multiculturais na construção do ofício de mestre.

A dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas se manifesta em outros posicionamentos colocados de maneira muito clara pelos estudantes, demonstrando, em colocações pontuais, um senso crítico voltado para a estrutura curricular do curso em que estão matriculados frente à preparação para se lidar com as diferenças em sala de aula e, ainda mais que isso, a preparação para a atuação docente como um todo. É o que se pode perceber ao se destacar os seguintes posicionamentos:

> “Sim, porém nem todas, apenas as disciplinas voltadas para a educação contribuem, porque a própria base não contribui, nem influencia.”(R53).
> “Não, as disciplinas específicas do meu curso não contribuem para a minha preparação para lidar com diferenças em sala de aula. As únicas disciplinas que contribuem são as de educação.”(R184).
> “As matérias específicas não vejo nenhuma contribuição. As relacionadas a educação a prática de ensino-pesquisa é mais

clara e podemos sentir a vivência em sala.” (R212).

As afirmações acima remetem uma série de questões que leva à reflexão sobre as concepções de currículo dos cursos de licenciatura da UFF. De que maneira tem sido compreendida a formação de professores nos contextos dos institutos? Que perfil de profissional se busca formar? Que posicionamento político orienta a estruturação curricular? Tal fato apresenta uma dimensão crítica sobre a constituição desses elementos que, em conjunto, formam um todo que representa o perfil dos profissionais que daqui a alguns anos estarão atuando enquanto força de trabalho. Estas dimensões são colocadas em panorama quando nas falas dos próprios alunos questiona-se uma formação voltada mais para uma “formação científica” ou formação para a pesquisa do que para a atuação docente, colocando-se em um grau de hierarquia mais elevado o bacharelado do que a licenciatura. Tal configuração se reflete nos trechos que se seguem:

> “Não, apenas as poucas disciplinas da pedagogia tentam abordar o assunto no curso de licenciatura em Química. As demais abordam apenas o lado científico e as de ensino de Química são dadas de qualquer maneira. Há um descaso do Instituto de Química em relação ás licenciaturas.” (R76)
> “Não. As disciplinas do meu curso (História) me preparam de forma quase unânime apenas a pesquisa acadêmica. Minha melhor relação com a sala de aula e com o meio escolar, vêm das matérias pedagógicas.”(R140).
> “Não. As disciplinas curriculares visam mais a parte teórica das matérias, o entendimento e discussão de texto, contemplando mais a área de pesquisa.” (R160).
> “Em parte sim, pois estudo ciências sociais. Ao mesmo tempo, com a desvalorização da licenciatura crescente no curso e a divisão entre bacharelado e licenciatura, como se fosse possível ter uma boa formação sem trabalhar de forma complementar, atrapalha muito a formação dos estudantes.” (R200)

Corroborando a última fala, remete-se a uma questão que atualmente tem sido levantada pelos estudantes no contexto das universidades – na UFF especialmente – que coloca como pauta de discussão a fragmentação curricular no contexto dos Institutos, que têm valorizado mais a formação para o bacharelado do que para a Licenciatura. Os estudantes apontam para o fato de que, antagonicamente, a maior demanda de formação e atuação profissional no contexto dos cursos de formação superior (em especial os cursos de História, Geografia, Matemática, Letras, Química, Física, entre outros) é voltada para a licenciatura, reivindicando que haja no contexto das disciplinas curriculares um diálogo e uma interface mais intensa com as questões educacionais que envolvem os campos de formação.

Arroyo (2000) desenvolve argumentos sobre o processo (de)formativo do ofício de mestre no tocante a um enfoque conteudista dos cursos formação inicial docente, distanciados de questões e vivências culturais, alheios, portanto, à efetivação dos conteúdos críticos e progressistas que apontam para a compreensão sociopolítica da realidade. Neste contexto, os centros de formação são baseados em aulismos e os professores em formação têm a tendência de se tornarem meros aulistas, reproduzindo a prática pedagógica vivenciada em seu processo de formação e ficando aquém de uma prática que valorize a escola como um espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas (p.131).

Atrelados a esta discussão, Ferreira e Frota (2004) colocam que a fragmentação do modelo de formação adotado pelas universidades no contexto brasileiro torna-o fragilizado quanto ao atendimento às necessidades de uma ampla formação do educador, em que haja "pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade." (p.1). Esta forma de estruturação curricular compromete a "autoformação

didático-pedagógica" dos estudantes, reduzindo "o processo formativo e, consequentemente, a preparação docente de futuros professores" (p. 7).

Nesse ínterim, entende-se como relevante o papel das disciplinas pedagógicas no currículo das licenciaturas, no sentido de se propiciar contribuições que possibilitem uma aproximação e reflexão sobre questões, que atravessam o contexto de uma prática docente reflexiva e sensível aos aspectos multiculturais, que situam o processo educativo numa perspectiva global de interação dos indivíduos com o mundo. No entanto, aponta-se para uma necessidade ainda maior de que as discussões sobre as relações entre os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares (TARDIF, 2002) sejam difundidas e desenvolvidas durante todo o processo de formação e não de forma aligeirada e fragmentada, tal qual tem ocorrido atualmente, conforme o que se aponta nos dados levantados.

Considerações finais

A análise sobre os dados levantados permite uma compreensão de que o questionamento feito aos alunos mediante a pesquisa possibilitou-lhes a reflexão e a expressão de suas opiniões sobre o seu próprio processo de formação profissional no contexto da universidade. As respostas refletiram que o aprendizado acadêmico tem extrapolado a preocupação com a aquisição de conteúdos curriculares, voltando-se também para uma visão crítica baseada em reflexão e conscientização sobre as necessidades que circundam uma preparação integral para a atuação docente.

A questão das diferenças, que perpassa o cotidiano e os valores com a qual se constrói a sociedade e as teorias sobre a Educação na contemporaneidade, torna-se crucial no entendimento da concepção de educação que busca uma prática emancipadora, uma ação igualitária e a toda a

fomentação de criticidade nas crianças, adolescentes, jovens e adultos com os quais a escola trabalha.

Olhar para uma formação descolada desse aspecto é pensar num processo de formação esvaziado de teoria e prática, resultando numa atuação profissional vazia de sentido e implicação política, no sentido do desenvolvimento pleno do ato educativo.

A visão crítico-reflexiva sobre as diferenças e a preparação para se lidar com a diversidade no contexto educacional se torna foco de essencial debate no Ensino Superior. Em especial no tocante à formação inicial de professores, entendendo-se o papel deste profissional enquanto mediador e potencializador no processo de emancipação dos indivíduos mediante a ação educativa, a perspectiva multicultural pode promover o descentramento e a desconstrução de concepções estereotipadas, conceitos pré-concebidos, valores estratificados e visões estáticas sobre o mundo, sobre o outro e sobre a diversidade.

Se é na e pela diferença que o homem se significa em sua cultura, em seu lugar e em seu posicionamento no mundo, esse deve ser ponto de reflexão na construção de saberes na Educação. Se é mediante as diferenças, entendendo-as no contexto cultural, que se produz mecanismos de mediação, significação e estruturação do indivíduo em interação com o meio, perfaz-se a necessidade de pontuá-las enquanto inerentes à ação educativa, na produção de experiências. Se é a percepção da diferença e o respeito a ela que nos humaniza, entendendo a educação como um ato humano por excelência, como entender uma formação de professores que não traz à tona essas discussões? Se o processo de formação inicial docente se forjar a este debate, será inevitável o retrocesso a processos de desarticulação, mecanização, “tecnicização” e “conteudização” do aprendizado do ofício de mestre.

O processo de humanização da educação se faz mediante a constante inquietação, persistente interrogação frente a uma

prática docente que resista a mecanismos opressores, “apagadores” e silenciadores da diferença e da diversidade compreendidas na dimensão multicultural inerente à sociedade brasileira. A ação reflexiva no processo de formação inicial docente pode se configurar no enfrentamento a questões que surgem no seu que-fazer, numa constante reflexão sobre o contexto de atuação do professor diante dos entraves, desentraves e desenrolar das questões que se fazem prementes na prática cotidiana. O processo formativo do professor pode muito em seus efeitos se buscar fomentar nos futuros docentes o ensejo pela constante busca.

> Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE,1996, p.29)

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. **Oficio de mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BHABHA, Homi K et all. **A Urgência da Teoria**: o estado do Mundo. Lisboa: Tinta-da-China, 2007.

FERREIRA, L.H.B. e FROTA, P.R.O. **Contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação conceitual dos licenciandos em ciências da UFPI**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/event Acesso em 18 de maio de 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 2005.

____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MORICONI, Gabriela Miranda. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente In GATTI,

Bernadete A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados: Sp: Fundação Carlos Chagas, 2013.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTIAGO, M. e AKKARI, A. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. In: **Revista Educação em Questão**. V. 38, n.24, p.9-33, maio/ago. RN: EDUFRN, 2010.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

---

11. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

12.

13. Q 18: “As disciplinas curriculares de seu curso têm contribuído com saberes e experiências que possibilitem sua preparação para lidar com as diferenças em sala de aula? Justifique.”.

CAPÍTULO 4

COTAS UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UFF?

Mylene Cristina Santiago[14]
Abdeljalil Akkari[15]

Introdução

O problema da desigualdade e da discriminação racial no sistema escolar brasileiro tem sido foco de atenção das políticas curriculares e de formação dos professores. Com o objetivo de investigar as perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) realizamos uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa visando obter um diagnóstico, em caráter exploratório, acerca de como a temática das diferenças socioculturais e étnico raciais tem sido abordada no currículo de formação inicial docente na Universidade Federal Fluminense, assim como conhecer as representações de seus estudantes sobre questões multiculturais.

Nosso primeiro desafio seria compreender em que aspectos podemos relacionar a questão do multiculturalismo, formação de professores e políticas de ações afirmativas.

Ações afirmativas para o ingresso no ensino superior são estratégias para reduzir as barreiras de acesso enfrentadas

pelos grupos historicamente marginalizados e excluídos do processo de participação e de representatividade nos espaços sociais valorizados. A perspectiva multicultural se configura em luta contra as desigualdades de qualquer natureza, possibilidade de diálogo entre as diferenças e problematização de discursos que essencializam as identidades. Assim, torna-se urgente formar educadores multiculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível, que considere as perspectivas dos estudantes oriundos de distintos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos, religiosidades, entre outros (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

A perspectiva multicultural em educação exige que consideremos as diferenças como uma oportunidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e não como problema a ser resolvido. Neste capítulo abordaremos a política de ação afirmativa nas universidades públicas, em especial na Universidade Federal Fluminense; buscaremos conhecer a posição dos estudantes de licenciatura em relação ao ingresso por cotas universitárias; e, finalmente, traçaremos perspectivas indicadas pela ação afirmativa no contexto socioeducacional brasileiro.

Política de ação afirmativa nas universidades públicas: breve contextualização

No cenário educacional brasileiro, as políticas de cotas raciais ou sociais, se firmam como uma plataforma de promoção da igualdade racial e permanece alvo de polêmica e divergência na sociedade. Nesse contexto, asseveramos a importância de conhecer e analisar o discurso dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) sobre a política de

reserva de vagas raciais e sociais adotadas nas universidades públicas brasileiras, particularmente, na universidade em questão.

Com o objetivo de fazer um mapeamento dos estudantes no que se refere à sua identidade étnico-racial, trajetória escolar, rendimento e origem familiar e, ao mesmo tempo, verificar o grau de aceitação de uma política de quotas para negros na universidade, foi realizado em 2003 o primeiro Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense, pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da UFF.

A pesquisa envolveu todos os estudantes dos cursos de graduação situados na sede da universidade, alcançando cerca de 10.000 estudantes. Em relação à questão das cotas para ingresso na universidade, 6,27% se posicionam a favor sem qualquer discussão; 22,17% foram favoráveis à implantação de cotas para estudantes pobres e 64,25% declararam que são contrários à política de cotas. Para Brandão e Teixeira (2003), os resultados poderiam refletir distintas situações e compreensões sobre as políticas de cotas, na medida em que as razões para as opiniões não foram levantadas.

Em 2012, foi aprovada Lei federal 12.711, que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal. Antes da aprovação da mencionada Lei, 40 das 58 universidades públicas brasileiras já executavam alguma modalidade de ação afirmativa (cotas, bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais), que se disseminou pelo país de forma heterogênea e de maneira descentralizada, a partir de programas e iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários.

Ao mencionarem vantagens e desvantagens de uma política pública descentralizada, tal como o sistema de cotas se

constituiu no Brasil, Daflon; Féres Júnior; Campos (2013, p.309) consideram que

> Entre as vantagens do caráter descentralizado de uma política pública costuma-se enumerar a contribuição dos membros das instâncias locais com uma experiência técnica de primeira mão e a não sujeição das políticas públicas a regras que ignoram as particularidades locais. Podemos, no entanto, ressaltar algumas desvantagens da falta de integração entre essas iniciativas, que vão desde a dificuldade de publicizar essas medidas para os potenciais beneficiários, bem como a ausência de critérios claros e de comum conhecimento para a fruição do benefício, até problemas concernentes à concepção, planejamento e execução das políticas.

A "Lei de Cotas" determina que todas as Universidades e Institutos Federais devem reservar vagas em todos os seus cursos para estudantes de escolas públicas, sendo que uma parte dessas vagas é destinada para estudantes de baixa renda (inferior a 1,5 salário mínimo per capita) e outra, para estudantes pretos, pardos e indígenas. A partir de 2015, a reserva vai atingir 50% das vagas nas universidades federais; para concorrer a tais vagas, é necessário que o estudante tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

Em relação ao cálculo das vagas, a Lei estabelece que se considerem as características demográficas de cada estado, respeitando as especificidades locais e garantindo a representatividade de pretos, pardos e indígenas, conforme a proporção da população, eliminando as acentuadas discrepâncias regionais relativas à inclusão étnico-racial.

Desde o início da implementação do sistema de cotas, em meados de 2002, os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiários das políticas de ação afirmativa das universidades brasileiras, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas. Cumpre ressaltar a existência de um expressivo número de universidades que, antes da regulamentação, já utilizavam o critério misto, de maneira a contemplar tanto

beneficiários de baixa renda e/ou provenientes do ensino público, como também candidatos pretos, pardos e indígenas.

É perceptível, no caso brasileiro, a preferência pelas ações afirmativas de caráter social, esta questão provavelmente está vinculada aos aspectos estruturais da educação nacional:

> enquanto as melhores instituições de ensino básico são privadas, as instituições de ensino superior de maior qualidade são gratuitas e financiadas pelo Estado. Essa situação nega aos estudantes pobres oportunidades educacionais, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade. (DAFLON; FÉRES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p.310)

Não podemos desconsiderar que as ações afirmativas sociais expressam também a resistência de alguns grupos e setores da sociedade em admitir a modalidade de ações afirmativas raciais, por um lado, por se tratar de uma nação que se constituiu histórica e culturalmente com a concepção identitária fundamentada no mito da democracia racial, por outro lado, pelo sentimento de ameaça de o grupo dominante perder sua posição e seu *status* social. Paiva e Almeida (2010) evidenciam a existência de maior sensibilidade em relação à pobreza, do que em relação à desigualdade racial, entre os membros da comunidade universitária, resultando com frequência na opção pelos estudantes das escolas públicas como beneficiários das reservas de vagas.

Entre as sociedades que experienciam as políticas de discriminação positiva, há quatro questões fundamentais sobre as quais é difícil encontrar um consenso social e político:

Como definir o período histórico a ser corrigido e compensado em relação às injustiças históricas e discriminações sofridas por certos grupos?

Sobre quais categorias (étnicas, raciais, sociais, culturais...) devemos classificar indivíduos e grupos para que se

beneficiem de políticas de discriminação positiva?

Como conciliar as políticas de discriminação positiva com os mitos fundadores das democracias contemporâneas, tais como o mérito ou a igualdade?

Como evitar que o debate sobre discriminação positiva desperte feridas do passado e não divida em critérios raciais uma sociedade mista como a brasileira?

Ao se posicionarem sobre políticas de cotas, os argumentos dos estudantes de licenciatura participantes da pesquisa "Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense: perspectivas multiculturais" demonstram a complexidade relativa às questões destacadas.

Os estudantes de licenciaturas frente às ações afirmativas: discursos polissêmicos

Como mencionado, na última década, a adoção de sistema de cotas em universidades públicas brasileiras tem provocado polêmicas direcionadas à população negra. Considerando que política de ação afirmativa não é uma novidade no cenário brasileiro, já que a Lei nº 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu artigo5º, parágrafo2º, assegura 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas em concurso público às pessoas com deficiência, buscamos problematizar a causa do sistema jurídico ter sido acionado somente a partir da introdução do sistema de cotas para estudantes egressos das escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas estaduais e federais.

Pesquisadores têm destacado que a população negra tem sido alvo central das posições contrárias ao sistema de cotas. De acordo com Santos (2012, p. 405),

> A resistência à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, notadamente cotas para negros, tem se

pautado nos seguintes argumentos: o do mérito ("a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de cotas"), o da definição de quem pode ser considerado negro ("o Brasil é um país mestiço") ou mesmo o jurídico ("a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal").

Através de questionário realizado com 215 estudantes de licenciaturas, conforme figura1, no primeiro semestre de 2014, interrogamos sobre posicionamento em relação à política de cotas para ingresso nas universidades brasileiras. De forma convergente à pesquisa de Silva e Silva (2007), cujos resultados indicaram um discurso contraditório e ambivalente (contrário, favorável e em alguns momentos ambivalentes) no que se refere ao sistema de cotas na universidade, identificamos em nossa pesquisa que as opiniões dos estudantes revelaram discursos de concordância, concordância parcial, não concordância e ausência de opinião ou indiferença quanto ao tema.

AnswerOptions	Response Percent	Response Count
Ciências Biológicas	2,3%	5
Educação Física	8,4%	18
Ciências Sociais	2,3%	5
Cinema	0,0%	0
Filosofia	6,0%	13
Física	7,0%	15
Geografia	0,0%	0
História	20,0%	43
Letras	17,2%	37
Matemática	4,7%	10
Pedagogia	23,7%	51
Psicologia	2,8%	6
Química	5,6%	12
	Answeredquestion	215

Figura 1

Acreditamos que a opinião dos estudantes através dos questionários nos permita conhecer seus conhecimentos e crenças sobre o assunto em pauta. De acordo com Fairclough (2001), o discurso é um instrumento para investigar mudanças sociais. É uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo em seus aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos. Para efeito de nossa análise, nos deteremos nos aspectos políticos e ideológicos do discurso de nossos estudantes, pois "o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Efetuaremos nossa análise de discurso, buscando compreender e analisar os argumentos favoráveis e contrários dos estudantes em relação às políticas de cotas universitárias, contextualizando com os fatores sócio históricos presentes em nossa sociedade.

O discurso dos estudantes sobre as questões de cotas, conforme dito anteriormente, remete a diversas lógicas subjacentes que se confrontam com argumentos favoráveis, desfavoráveis, ambivalentes e ausência de opinião ou indiferença em relação ao tema. Com o objetivo de valorizar todos os argumentos dos licenciandos, optamos por manter todas as respostas válidas, conforme categorias explicitadas.

(a) Argumentos favoráveis

Reparação de dívida histórica com grupos excluídos e baixa representatividade de negros e índios nas universidades

Esse argumento considera o aspecto histórico do processo de escravidão racial existente no Brasil, que culminou em condições socioeconômicas desfavoráveis à população negra. Nesse caso as ações afirmativas são consideradas políticas públicas e medidas de inclusão, visando à concretização da igualdade de oportunidades que se trata de um direito constitucionalmente reconhecido. Considerando que a educação é uma variável significativa na desigualdade de renda entre negros e brancos, as cotas representam diminuição das desigualdades sociais entre os dois grupos.

> Eu concordo, pois o fato de haver poucos negros, índios e deficientes nas escolas não é um mero acaso; é um problema estrutural. A política de cotas é o primeiro passo para saná-lo, mas não deve ser o último.(39)
> Sou a favor. Levando-se em consideração que a segregação de negros no espaço acadêmico ainda é grande, basta percebemos a tarefa hercúlea que é encontrar um professor negro. (56)
>
> Sou totalmente a favor, pois considero uma medida que provoca efeitos em curto prazo ajudando a quebrar barreiras sociais que impediam negros, índios e estudantes de escolas públicas a acessarem nossas universidades. (62)
>
> Acredito ser uma medida paliativa de grande importância para reparar injustiças históricas sociais. Porém seria necessário que a escola pública fosse de fácil acesso a todos e de qualidade para que não houvesse a necessidade de criar o sistema de cotas. (164)
>
> Sou favorável a elas como medidas paliativas com a função de atenuar injustiças históricas. (194)
> Apesar de estarem longe de serem ideais, acredito que ainda são extremamente necessárias as ações afirmativas para corrigir (ou abrandar) os efeitos de séculos de discriminação étnico-racial que ainda persistem.(195)

Diminuição das desigualdades sociais e

educacionais

O restrito acesso das populações brasileiras à educação básica de qualidade e ao ensino superior justifica a adoção de políticas afirmativas para minimizar o problema da exclusão educacional de minorias historicamente discriminadas e destaca a importância atribuída à Educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do País.

> Sou favorável. Vivemos em uma sociedade em que as oportunidades são desiguais e as cotas são oportunidades para que todos tenham chances iguais/semelhantes. (77)
>
> Sou a favor da política de cotas, como um meio de reparar as desigualdades sociais presentes no Brasil. (85)
>
> Acredito que a política de cotas é muito importante, já que em nossa sociedade de classes, ser negro e pobre dificulta muito o acesso a uma universidade. (87)
>
> Sou a favor do sistema de cotas, pois ainda há diferenças de ensino nas escolas de ensino fundamental e médio para as diferentes classes. As cotas são feitas para se nivelar as chances, apesar de não ser a solução real para o problema. (104)
>
> Em curto prazo é o melhor que temos a fazer. Até que melhore o ensino público e que todos tenham a mesma oportunidade. (135)
>
> Concordo com as cotas, porém esta não é a solução. Essa iniciativa deve vir acompanhada de uma reforma na qualidade da educação básica. (140)
>
> Sou a favor, mas isso deveria se tornar uma medida provisória enquanto melhora a qualidade do ensino público. (148)
>
> Apoio plenamente desde que juntamente a ela, que se trata de um meio paliativo, seja feita uma reforma educacional na

qualificação do ensino escolar público básico. (167)

Infelizmente eu devo concordar com as cotas referentes aos estudantes de escola pública e aos que possuem baixa renda pelo simples fato da falta de acesso a uma educação que o prepare para a universidade. (203)

Uma iniciativa que possibilita a democratização do acesso à Universidade, porém está sendo usada para maquiar números e desviar a atenção do problema que é a falta de investimento e sucateamento do Ensino Básico. (205)

Ampliação de diferentes culturas nas universidades

Implica no reconhecimento e na valorização da diversidade racial brasileira em contrapartida ao modelo monocultural vigente e dominante nos espaços sociais de poder. Uma sociedade democrática não pode permitir que determinados grupos permaneçam alijados de certas profissões, especialmente as mais valorizadas.

Considero um grande avanço para a integração social no âmbito universitário. (131)
Sou a favor. Considero que a política de cotas contribui de forma significativa para a ampliação de pessoas de diferentes culturas no espaço da universidade. O que é enriquecedor para trocas de experiências. (162)

Necessidade de políticas de permanência e apoio ao estudante

As políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior precisam ser acompanhadas de um programa sistemático de apoio acadêmico. É imprescindível que as

universidades proponham debates internos, visando adotar condições favoráveis e efetivas de permanência para que os estudantes beneficiados não aumentem as estatísticas de evasão do ensino superior brasileiro (Haas e Linhares, 2012).

> Eu sou a favor da política de cotas, mas que exista algum tipo de programa que não só insira essas pessoas na faculdade, mas que no caso de alunos de escola pública estadual os acompanhem, pois os professores universitários pegam pesado independente da origem do aluno. (150)

> Totalmente de acordo, porém, elas devem estar aliadas com políticas que possibilitem que os alunos de baixa renda consigam permanecer nas universidades. (154)

> A política de cotas é importante, porém deve ser dado um enfoque qualitativo, com ênfase na permanência do cotista nas universidades de modo que conclua sua graduação. (158)

Ações afirmativas justificadas por pesquisas

Os indicadores sociais brasileiros são relevantes para desvelar situações de desvantagem dos negros em relação aos brancos na maioria dos espaços sociais, o que permite compreender que as políticas de cotas são um mecanismo de combate às desigualdades raciais existentes no contexto brasileiro.

> Sou a favor, uma vez que inúmeras pesquisas historiográficas apontam para políticas de discriminação racial por parte do Estado Brasileiro, o que justifica as ações afirmativas. (215)

Destacamos que apenas um estudante justificou sua posição favorável às cotas em virtude de evidências apontadas em pesquisas e que em nenhum momento a expressão 'justiça social' foi evocada pelos respondentes. Tal silêncio ou ausência de articulação merece nossa atenção e problematização, pois parece ser reflexo de uma provável desconsideração da

problemática racial nos espaços acadêmicos e no processo de formação dos futuros professores.

(b) Argumentos desfavoráveis

Necessidade de investir em escolas públicas de qualidade

Esse argumento desfavorável às cotas raciais atribui à falta de qualidade das escolas públicas, a responsabilidade pela baixa aprovação dos negros e pobres nos vestibulares das universidades, ou seja, os estudantes de escola pública não ingressam na universidade porque competem desigualmente com alunos das escolas privadas; a solução para essa questão seria melhorar a qualidade do ensino básico público para que seus estudantes ingressem nas universidades pelo seu próprio mérito. Para esse argumento, as cotas são vistas como uma estratégia política, com baixo custo, para não melhorar o sistema educacional público, tido como principal barreira a ser solucionada para que a população negra e pobre tenha acesso ao ensino superior.

> Acho totalmente equivocada e sou contra. Pois as cotas são uma justificativa para um ensino medíocre que possuímos. O problema é bem maior e deveria ser melhorada a educação pública para que todos tivessem uma base boa e igualitária, assim não precisaria de cotas. (16)

> Sou contra a política atual por acreditar que é uma ação paliativa, falida e maquiadora da atual situação do ensino público brasileiro. A meu ver a educação pública necessita de mudanças em qualidade para promover a igualdade. (44)

> Penso que as cotas são só uma forma que o governo inventou para não admitir a falta de investimentos na educação. (48)

Medida discriminatória e sistema meritocrático

O sistema de cotas desrespeita o mérito individual e, portanto, infringe o princípio constitucional da isonomia. Essa argumentação entende que o mérito é o único instrumento que garante igualdade entre as pessoas nos processos seletivos, pois trata os indivíduos sem distinção, avaliando exclusivamente a competência de cada um. Nessa perspectiva, as cotas, ao reivindicarem critérios coletivos e não individuais, são equivocadamente compreendidas como medidas de discriminação.

O discurso meritocrático tem sido recorrente nos argumentos desfavoráveis às cotas universitárias. Na perspectiva do mérito, cada indivíduo possui a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos em sua vida, ignorando variáveis históricas, sociais, econômicas e culturais que determinam diferenciados pontos de partida.

> Não sou a favor, pois isso demonstra ainda mais como o país se encontra com alto índice de preconceito. (27)

> Acho que essa é uma forma de inferiorizar os cotistas. Nós somos todos iguais e teríamos que ter chances iguais. (41)

> Sou contra o sistema de cotas para diferentes etnias, pois todos têm a mesma capacidade de aprender. As cotas para mim são a maior forma de preconceito que existe no Brasil. (45)

> Sou contra. Realmente há uma diferença entre a qualidade de ensino entre escolas públicas e privadas, mas com esforço todos nós conseguimos chegar à faculdade. Sobre cotas para negros, indígenas, etc. sou contra, pois ser negro não é ser menos inteligente. (64)

> Discordo, defendo que todos independente das dificuldades tem capacidade de estudar e superar as expectativas. (72)

> Sou contra, pois acredito que independente de classe, cor, ou se é de escola pública, todos têm a mesma capacidade de estudar e aprender, a cota nada mais é do que uma forma de discriminação e preconceito. (73)

> Em minha opinião essa política é uma forma de discriminação, pois até o governo discrimina e acha que certas etnias são inferiores. (132)

Princípio da igualdade

Esse argumento considera que as ações afirmativas se utilizam de preconceitos (origem, raça ou cor) proibidos pela constituição em seu artigo 3º, inciso IV, infringindo dessa forma o princípio da igualdade, ao criar um privilégio que caracteriza uma discriminação. Em nosso entender, o discurso da ameaça à igualdade confunde justiça social com privilégio.

> Acho um absurdo porque todos nós temos a mesma educação básica e nível médio e então somos todos preparados para entrar na Universidade, não deveria haver essas cotas. (22)

> Discordo totalmente, acredito que a capacidade não está na cor ou raça, todos nós temos a mesma capacidade uns dos outros. (40)

> Não concordo. Pois, todos somos iguais não difere a cor. Cota para mim é um preconceito. Pois fazem a separação do branco com o negro. Somo todos iguais, de baixo da pele somos todos esqueletos. E todos são capazes de ingressar em uma faculdade. (58)

> Sou completamente contra, não deve existir vagas especiais para negros, indígenas e estudantes de escola pública, todos somos iguais perante a lei, então deveríamos entrar na universidade concorrendo todos pelo mesmo número de vagas. (149)

> Sou contra a política de cota, uma vez que com a justificativa de todos terem direitos iguais, esta mesma passa a ser um meio de distinção. (214)

Medida paliativa que provoca tensões e enfatiza diferenças entre negros e brancos

Define o sistema de cotas como uma medida que oficializa o racismo institucional, esse argumento está fortemente fundamentado na concepção do mito da democracia racial brasileira. Portanto, o sistema de cotas é entendido como uma política que institui a classificação racial de uma população que não admite a existência do racismo, ou seja, para tal argumentação, as cotas raciais tencionam transformar a nacionalidade brasileira, compreendida como beneficamente mestiça, em um sistema bipolarizado entre negros e brancos.

> Sou contra contas raciais, penso que mais dividem que unem. (59)
> Não concordo porque não será essa medida que solucionará o problema da desigualdade histórica. É apenas um paliativo que não resolve. É um problema de estrutura mais profunda que a educação sozinha não será capaz de resolver. (157)

> Contra. É preciso ampliar o acesso ao ensino superior, mas antes é preciso que o aluno seja competente para ingressar. Deveria haver cursos pré-vestibulares públicos de excelente qualidade para todos os alunos carentes que desejam ingressar no ensino superior. Somente através da melhoria do ensino público, os alunos vão ser competentes para concorrer sem desigualdades. Ingressar sem base é adiantar um atraso. (175)

> Em minha opinião, o sistema de cotas é uma forma de racismo mascarado. Pois, a meu ver, é o mesmo que dizer que tais pessoas não têm a mesma capacidade. (195)

> Incentivam a discriminação entre quem usa e quem não usa, e corre o risco de dar vagas para alunos desqualificados. (200)

> Não concordo com a política de cotas para ingresso nas universidades brasileiras, pois além de muitas tirarem vantagem de tal lei, isto só realça a temática das diferenças. (210)

A partir dos argumentos apresentados, ressaltamos que o grupo que se opõe à política de cotas, longe de ser formado exclusivamente por pessoas contrárias à chegada de grupos minoritários às posições e aos espaços de poder, possui discursos ligados ao conceito de igualdade e mérito, com base na Constituição brasileira. Alguns consideram as cotas ineficazes por conta de seu caráter paliativo e pelo risco das mesmas se constituírem em moeda eleitoral.

(c) Argumentos ambivalentes: a concordância parcial

O grupo de estudantes que manifestou concordância parcial quanto à política de cotas nas universidades, chamou a atenção quanto à ambivalência dos discursos, principalmente no que se refere à resistência de cotas específicas para a população negra. O discurso desses estudantes evidencia a possibilidade da existência de cotas para alguns grupos minoritários: pessoas com deficiência, indígenas, estudantes de escolas públicas. Todavia, refutam a ideia de que as cotas sejam medidas relevantes para a população negra, sustentados pela ideologia do mérito, pela necessidade de investimento na qualidade da educação básica e pelo processo de discriminação impresso no sistema de cotas.

> Concordo apenas com as cotas de vulnerabilidade econômica. (24)

Não sou a favor, porém como nosso país não proporciona uma educação de qualidade, essas políticas se fazem necessárias. (33)

Sou totalmente a favor das cotas sociais e totalmente contra as cotas raciais. (36)

Sou totalmente contra qualquer tipo de cota, exceto a cota social, visto que nem todos tiveram ou têm a possibilidade de um ensino básico que atenda as formas de entrada numa universidade. (53)

Sou a favor para as cotas que incluam alunos de baixa renda e oriundos da escola pública, mas discordo da questão de autodeclaração de cor para o sistema de cotas. (70)

Sou a favor somente das cotas para oriundos da rede pública, porque algumas escolas têm métodos fracos, arraigados e reprodutores. Não sou a favor dos outros tipos de cotas, pois se lutam por igualdade, devem enquanto cidadãos, terem os mesmos direitos dos demais. (81)

Creio que a política de cotas para pessoas que estudaram em escolas públicas se faz necessária nesse momento, visto a péssima qualidade do ensino dessas. As outras políticas de cotas como a de negros, em minha opinião só reforça a discriminação. (95)

A política de cotas não soluciona os problemas vivenciados pela educação. Ela é uma solução imediata a um problema que está na base da educação brasileira, todos deveriam ter os mesmos direitos e oportunidades. Sou a favor da cota por renda, não cotas para negros, filhos de PMs/Bombeiros, indígenas. (109)

Eu sou a favor das cotas, acredito ser necessário reparar os erros de uma política histórica segregadora, porém, também acredito que a cota seja uma medida paliativa e que seja necessário um maior comprometimento da sociedade em torno de uma política social melhor. (116)

Acredito que algumas cotas não são necessárias, pois, embora a educação pública seja ruim, devemos sempre ter em mente que as cotas podem prejudicar outros alunos que querem ingressar no vestibular e podem perder a vaga. Muitas vezes até perdem a vaga para um aluno que, por uma educação ruim não continua na universidade. (118)

Controverso. Se "resolve" apenas uma parte do atraso na educação. As cotas não diminuem a distância entre os alunos de baixa escolaridade e as de alta, nas universidades. É preciso melhorar a base na educação. (120)

Depende de qual tipo de cota; sócioeconômicas são válidas e justas. (122)
Parcial. Sou a favor das cotas para escola pública, pelo seu sentido social, mas racial sou contra, pois todos os seres humanos são iguais, ninguém deve ser subestimado. (141)

Eu sou parcialmente contra, pois acredito que as cotas, principalmente as raciais são uma forma de discriminação, pois não é a cor da pele que mede seu conhecimento. (147)

Esta é uma questão muito complicada e delicada. Penso que as cotas não resolvem o problema, pois encher a universidade com pessoas sem as competências básicas para os cursos, dado as deficiências educacionais, sociais e econômicas, não é o melhor caminho. Contudo, também penso que a ausência das cotas pode ser bem pior que a sua implementação. (171)

Acredito que as cotas raciais e para deficientes físicos não deveriam entrar em vigência, mas as cotas sociais, de acordo com a escolaridade, ajuda no ingresso dos alunos à faculdade. (179)

Sou a favor da política de cotas nas universidades desde que elas se baseiem no aspecto financeiro/social do indivíduo, e não da sua cor. (182)
Sou a favor de cotas para alunos de baixa renda e oriundos de escolas públicas. Porém, sou contra a cota racial. (191)

> Concordo e considero correto para pessoas de baixa renda e de escolas
> públicas. Não concordo com cotas por etnia, faz parecer que pessoas negras, pardas... são intelectualmente inferiores. (198)

> Acredito que a política de cotas deve ser relacionada à realidade socioeconômica da pessoa. Também acredito que a seleção deve ser apurada, para que não haja quem consiga vaga através de dados falsos ou falseados. (199)

O discurso ambivalente é um resultado importante, pois pode nos evidenciar a tônica do preconceito racial brasileiro, que se trata da existência de um medo da ascensão social e econômica da população negra. A afirmação de que "há relação entre as diversas formas de preconceito, mas elas guardam diferenças entre si, particularmente no que se refere às etnias" (CROCHÍK, 2011, p. 144), por analogia, pode nos conduzir a uma tentativa de explicação ou de análise sobre a resistência às ações afirmativas endereçadas à questão cor/raça, entretanto, não nos permite justificar tal posição.

(d) Ausência de opinião e indiferença: política e formação docente

A ausência de opinião e indiferença de alguns estudantes quanto à temática, nos faz questionar sobre o papel político na formação docente. Considerando que a questão da ação afirmativa vem atravessando a vida universitária na última década, esse discurso não pode ser subtraído nos processos de formação docente, visto que desde 2003, para além das cotas universitárias, temos a Lei 10.639 que obriga o ensino da história e cultura negra e afro-brasileira no sistema de educação básica.

Não se trata apenar de ter uma opinião contrária ou favor das transformações das relações de dominação na esfera

social, mas de assumir um papel político e consciente diante de desigualdades historicamente construídas naturalizadas.

> Não tenho uma posição concreta. Mas de certa forma, acho injusto e preconceituoso a ideia de cotas para negros, já que existem cotas para alunos oriundos de escolas públicas. (88)

> Não tenho um posicionamento, pois não conheço, nem nunca analisei a fundo essa proposta. (93)

> Não tenho uma opinião formada sobre esse assunto, pois acredito que é uma forma de ajudar os pobres. Porém cotas de etnia acho errado e vendo que a maioria dos alunos de cotas desiste no meio do curso, logo não tenho uma opinião formada. (138)

> Creio que seja necessário, mas meu conhecimento sobre essa questão é insuficiente para me posicionar. (172)

> Já fui a favor e já fui contra. Atualmente não me sinto seguro em afirmar nem que sim nem que não. (173)

Com o conjunto de diferentes discursos que constituem o mosaico de concepções e posições dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal Fluminense, somos impulsionados a empreender esforços no sentido de repensar o processo de efetivação da política de cotas, em termos da interdependência entre acesso e permanência com sucesso acadêmico. Acreditamos que as posições desfavoráveis e ambivalentes demonstram a permanência de uma perspectiva conservadora, que através do discurso do mérito e da igualdade busca manter as desigualdades raciais de forma naturalizada e fora do contexto de justiça social. A despeito da predominância de posicionamentos que conferem à ação afirmativa o lugar de equívoco, buscaremos evidenciar de forma sucinta algumas perspectivas indicadas por essa política no cenário educacional e social do país.

Considerações finais: perspectivas indicadas pela ação afirmativa

Este estudo teve como objetivo compreender a posição dos estudantes dos cursos de licenciatura na UFF, no ano de 2014, sobre a política de cotas. Para tanto empreendemos um questionário a 215 estudantes de diferentes cursos de licenciatura, que resultou em uma grande diversidade de argumentos e opiniões sobre o sistema de cotas adotado nas universidades públicas brasileiras.

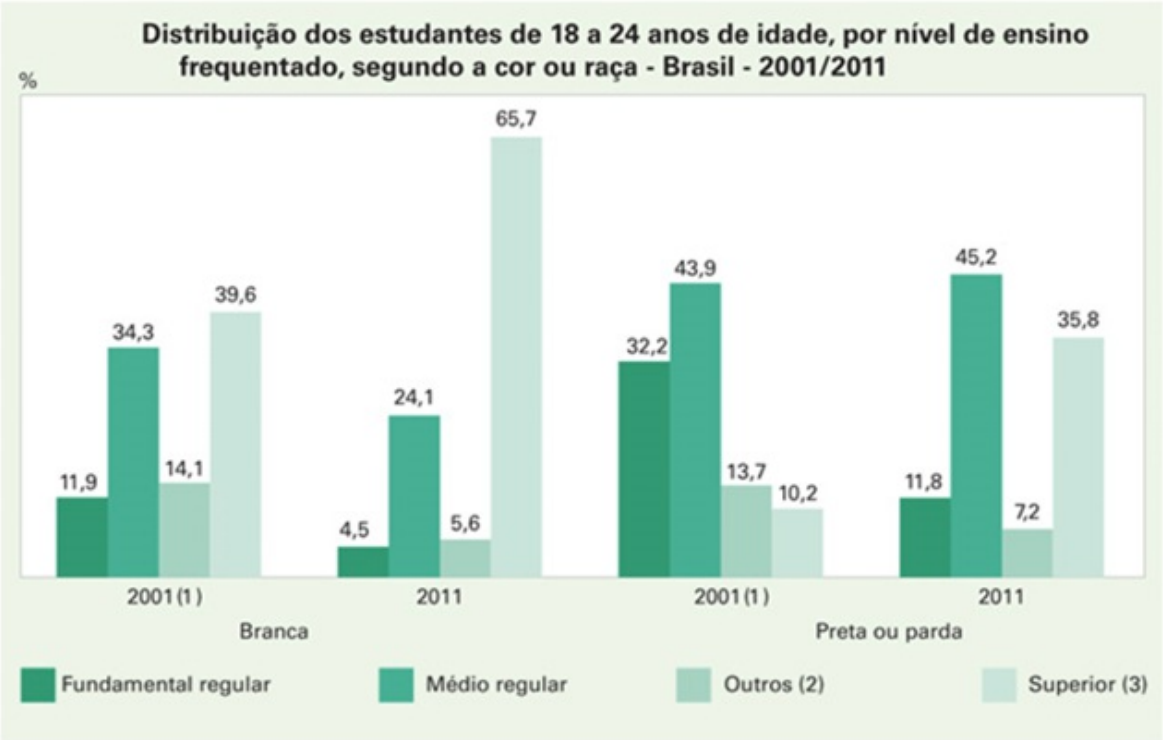
Os resultados demonstram a necessidade de lançar um debate sério na sociedade brasileira como um todo, e, particularmente nas universidades, como parte da formação de professores. Muitas vezes, a discussão sobre este tema é polêmica, mas não pode ser adiada, visto que a incidência de declarações e argumentos dos estudantes de licenciatura da UFF demonstra que é possível avançar no debate.

No que se refere às políticas de cotas, salientamos a importância de se respeitar as peculiaridades históricas, os valores sociais e a diversidade cultural e propor medidas que se ajustem efetivamente ao caso brasileiro, cuja experiência em relação às ações afirmativas (cotas universitárias) se diferencia de outros países por apresentar critérios mistos que consideram a autodeclaração de cor e/ou condição socioeconômica dos candidatos. Conforme Haas e Linhares (2012, p. 845):

> A adoção de um sistema de cotas para o acesso ao ensino superior público e gratuito como política de ação afirmativa surge como possibilidade concreta de inclusão de grupos, seja por critérios socioeconômicos ou étnicos. Registre-se que, no Brasil, devido às ocorrências da vinda do branco por opção e do negro como escravo durante o período de colonização e à miscigenação daí decorrente, torna-se difícil comprovar quem pertence ou não a determinado grupo étnico.

Em países como Estados Unidos, Índia e África do Sul a classificação racial ou étnica tem um caráter oficial. Em uma perspectiva internacional, a originalidade da abordagem brasileira para a ação afirmativa é justamente a combinação critérios étnicos e sociais. Por outro lado, sua fragilidade está relacionada ao fato dessa experiência se basear na autodeclaração dos beneficiários e excluir gênero.

No desenvolvimento dessa pesquisa, observamos a existência de diferentes produções de sentidos no discurso dos estudantes sobre a questão das cotas, mas para além dos discursos provisórios e em permanente construção, nos questionamos sobre os resultados indicados pela ação afirmativa ao longo dos últimos anos, ou seja, o sistema de cotas tem ampliado o acesso da população negra no ensino superior? O gráfico abaixo evidencia, de forma comparativa, a distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, por nível de ensino, conforme declaração de cor, nos anos 2001 e 2011.



Fonte: Pnad/IBGE, 2012

Ao compararmos os dados de distribuição de estudantes, tendo por base os critérios nível de ensino e cor, percebemos que o gráfico informa um processo de redução das desigualdades e a progressiva incorporação de grupos historicamente excluídos no ensino superior – entre 2001 e 2011, o acesso de estudantes pretos e pardos ao ensino superior triplicou.

Comparativamente à população branca, o gráfico evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem o efetivo ingresso e a permanência de negros nas universidades brasileiras.

Lázaro et al (2012) destacam que cerca de 80% dos jovens negros ainda não têm acesso ao ensino superior. É necessária a implementação de políticas que promovam um percurso escolar consistente até a chegada à educação superior. Além de garantir melhores condições de acesso à população pobre, aos negros e indígenas, o ensino médio merece atenção por se constituir, ainda hoje, em um gargalo importante para que a população negra e pobre possa chegar a disputar as vagas garantidas pela Lei 12.711/12.

A investigação sobre as posições ideológicas dos futuros professores não demonstra uma mudança significativa nas práticas de ensino dos cursos acadêmicos ou de atividades específicas de formação. Reconhecendo que a identidade profissional está associada às múltiplas experiências de vida, argumentamos a necessidade de investir em processos formativos que constituam experiências em significações culturais nos contextos educacionais diversos, visto que a implementação de um sistema de cotas numa instituição pública de ensino superior, deve passar por amplo e profundo debate no âmbito da própria universidade, com a participação representativa da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais.

Em última análise, este estudo mostra que as perspectivas multiculturais estão longe de ser uma realidade nos processos

de formação docente. A questão das quotas remete o Brasil, assim como outros países, a relações multiculturais que estão totalmente inseridas nas complexas relações de poder. Considerando que o objetivo das perspectivas multiculturais é o de contribuir para a análise e as mudanças sociais necessárias para uma sociedade mais justa e equitativa, são necessárias três condições: em primeiro lugar, compreender que as alterações legislativas são essenciais para corrigir injustiças históricas. A legislação mesmo que não aceita, introduz uma legitimidade de fato. Em seguida, promover processos de formação, informação e debate. Observamos que, mesmo em um grupo relativamente homogêneo de estudantes de licenciatura da UFF, as opiniões estão divididas. Mediante o debate conflituoso sobre a questão das cotas, o papel da educação universitária é permitir que os estudantes compartilhem suas opiniões e consolidem o pensamento crítico. Além disso, é importante ressaltar que multiculturalidade é uma prática diária. Em outras palavras, não se restringe apenas às opiniões, crenças ou conhecimento, mas também a atitudes concretas que adotamos face à alteridade, às diferenças e às desigualdades.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, André Augusto P.; TEIXEIRA, Moema de Poli (Orgs.) et al. Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso:dados preliminares. Niterói: EdUFF, 2003.

CROCHÍK, José Leon. **Manifestações de Preconceito em relação às Etnias e aos Deficientes**. In: CROCHÍK, José Leon (coord.). Preconceito e Educação Inclusiva. Brasília: SDH/PR, 2011.

DAFLON, Verônica Toste; FÉRES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto campos. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa,** v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília , v. 93, n. 235, Dec. 2012.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

LÁZARO , André; CALMON, Cláudia; LIMA, Silvio Cezar de Souza;OLIVEIRA, Leidiane. Inclusão na Educação Superior. **Cadernos do GEA**, n. 2, jul.-dez. 2012. Rio de Janeiro:FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus*:* falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (Org.). **Entre dados e fatos:** ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010. p. 75-115.

ROCHA, José Geraldo da.**O Desafio da Permanência do(a) Aluno(a) Negro(a) no Ensino Superior:** o caso da Universidade Federal Fluminense. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (org.).Acesso e Permanência da população negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTIAGO, M.C; AKKARI, A; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural:** desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SILVA, Paula Bacellar; SILVA, Patrícia da.Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. Fractal, **Rev. Psicol**., v. 24 – n. 3, p. 525-542, Set./Dez. 2012

---

14. Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

15. Doutor em Ciências da Educação Universidade de Genebra. Professor da Universidade de Genebra/Suiça.

CAPÍTULO 5

REFORMAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS: REPRESENTAÇÕES DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE A RESPEITO DO CURRÍCULO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gelta Terezinha Ramos Xavier[16]
Geórgia Moreira de Oliveira[17]

Situando significados e propósitos das reformas educacionais

Uma série de medidas governamentais baliza as mudanças adotadas pelos professores ao se constituírem no processo de formação inicial e ao longo de suas carreiras. Os parâmetros curriculares nacionais e, adiante, as diretrizes e referenciais para diferentes níveis e modalidades de ensino contêm prescrições que informam as exigências pautadas nas reformas educacionais no país.

As indicações de experiências educativas destinadas aos professores estão relacionadas a este conjunto de prescrições: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a formação de professores e Planos Nacionais de

Educação. No que se refere à diversidade, as leis 10639/2003 e 11645/2008 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, conjuntamente, serão examinadas. Estes são textos difundidos por instâncias governamentais que se desdobram em programas e projetos pedagógicos nas escolas. Geram mentalidade[18] entre tais sujeitos, ainda que conflitem com costumes e tradições, ainda que disputem ideologicamente razões, interesses e sentidos dessas mudanças.

Os parâmetros curriculares nacionais, segundo o Ministério da Educação (MEC, 1997, p.50), configuram uma proposta aberta e flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os diversos cursos de licenciatura concentram discussões e disputas quanto ao projeto de formação humana e profissional e, consequentemente, de país. As DCN para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002) aprofundam as orientações políticas para a organização curricular, trazendo recomendações genéricas quanto ao ensino e à aprendizagem, ao acolhimento e ao trato da diversidade, atividades de enriquecimento cultural, práticas investigativas, elaboração e execução de projetos nas escolas, uso de tecnologias da informação e da comunicação e de métodos, estratégias e materiais. O foco está nas competências, na ênfase aos conteúdos, na abordagem psicologizante da pesquisa e em um sentido bastante reduzido de estágio, como práticas de simulação, tornando o documento passível de críticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9494/1996) e as alterações incorporadas a partir das leis 10639/2003 e 11645/2008 determinam a valorização da diversidade étnica, incluindo no currículo das escolas a obrigatoriedade do ensino de história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena. A proposta, conforme vem sendo divulgada e defendida, é que sejam integrados aos textos curriculares, elementos que situem a compreensão da totalidade da história brasileira, constituída conforme a presença e intervenção de diferentes grupos étnicos.

O I Plano Nacional de Educação para a década 2001-2010 resultou de ampla mobilização, após a homologação da Lei 9394/96, sendo enfatizadas diretrizes, metas e estratégias, que o movimento docente acumulara durante o período de abertura política. "A proposta da sociedade brasileira" – subtítulo que acompanhava a apresentação do texto debatido e confrontado com as indicações do governo federal – permitia distinguir propósitos de sustentar mudanças substanciais no país, através do sistema educacional. Os modos de lidar com o conteúdo do artigo I da nova LDB, por exemplo, segundo os movimentos organizados, – nos termos: trabalho como princípio educativo, politecnia, omnilateralidade, entre tantos, apontavam para mudanças que visavam a atingir estruturas políticas, econômicas, sociais, educacionais...

A Lei 13.005/2014, relativa ao Plano Nacional de Educação (2014-2020), é documento que atualiza, por parte do governo, as intenções de implementar ações que correspondem ao sistema nacional de educação. Relaciona metas e estratégias a serem cumpridas durante determinado período. Prevê, de forma contraditória, uma política de destinação de dinheiro público para empresas privadas, que comercializam serviços na área do ensino, por meio de financiamento à educação infantil em creches conveniadas, a educação especial, programas de acesso nacional ao ensino técnico e emprego

(PRONATEC); o de bolsas em faculdades privadas, bolsas para estudo no exterior.

Ao analisarmos o conjunto de metas e estratégias, confrontando-as com ações políticas que situam perspectivas multiculturais, somos conduzidos à exigência de identificar nos planos, programas, projetos e experiências curriculares mais que intenções. Os textos oficiais distanciam-se absurdamente da realidade e, ao relacionar itens de cada um desses documentos, compreendemos que os significados das palavras traduzem relações de poder e relações de dominação, sob o alerta das intenções de simular e persuadir.

A perspectiva culturalista entre os enfoques curriculares

Enumeramos, ao relacionar as escolhas realizadas por professores da escola básica, modos de os mesmos se posicionarem quando solicitados a responder sobre modelos curriculares que os respaldam. Considerando a realidade educacional brasileira, sintetizada na experiência de estruturação do sistema nacional de ensino, podemos verificar que as abordagens referidas aos saberes docentes pautam-se por diferentes perspectivas: a Humanista liberal, Tecnológica, Retórica conservadora, Moderna ilustrada, Mercantilista miserabilista, Crítico-sociológica, Histórico-analítica, Culturalista, Pós-estruturalista e Político-cultural (XAVIER, 2000).

Tomamos dessa classificação a respeito de como se posicionam os professores quando realizam escolhas, realçando os referenciais para seu trabalho cotidiano, apenas duas abordagens: a perspectiva culturalista e a político cultural. A primeira delas – a culturalista – nem sempre tem sido trazida a todas as áreas. Mais comum é percebê-la entre os profissionais de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na medida em que os termos da condição pós-moderna negam a

unidade de orientações no trato com os saberes escolares. Lyotard, Deleuse, Guattari e até os temas “multiculturalismo” e “identidades” servem de suporte a essas considerações a respeito do múltiplo, a respaldar situações tais como as que figuram nos ambientes escolares, nesse momento de estímulo às elaborações de projetos político-pedagógicos. A análise crítica permite realçar abordagens referidas aos estudos culturais (Raymond Williams, 2011), aos estudos pós-coloniais (Anibal Quijano, 2000), ao que pode ser adotar a perspectiva dos subalternos (Michael Apple, 2008).

Ao considerar o currículo como política cultural, destacando as possibilidades de resistência e emancipação que a cultura como espaço de criação autônoma e crítica pode proporcionar, a perspectiva culturalista é trazida (para esta análise) pela ênfase restrita a condições de reprodução cultural. Os significados indeterminados e incertos geram questões de conhecimento cultural e socialmente produzido, anulando as fronteiras das estruturas das áreas e das disciplinas. A desconstrução desses modelos situa exemplo evidente das formas de enredar a produção do conhecimento, conforme certa crítica da prática, e propondo formulações provisórias de princípios que caracterizam um projeto progressista, baseando-se em recomendações despolitizadas e autossuficientes de uma psicologia/epistemologia da aprendizagem. São dos riscos de banalizar os debates e as escolhas que tratamos.

Diferentemente, a perspectiva político-cultural, revelada através de experiências educativas como foram a Escola Plural (Minas Gerais, década 1990) os Centros Integrados de Educação Pública (Rio de Janeiro, década 1980), a Escola Cidadã (São Paulo, Rio Grande do Sul, década 1990) confirmam resposta às incessantes buscas para a realização do projeto educacional consequente com as demandas contemporâneas, interpretadas nas vivências dos espaços públicos e democráticos que desejamos estar construindo. A defesa da atenção ao múltiplo,

assimilável ao currículo em processo constante de mudança, alcança razões alicerçadas na tradução provisória do projeto emancipatório para a educação pública a que tanto nos referimos. Reflete questionamentos e exigências dos educadores, defrontando-se com sua própria formação e qualificação.

O tempo e o espaço escolares são condições de vivências, rituais, celebrações, dimensões totais do humano, segundo idades culturais e cognitivas. E ainda relacionamos reflexões categoriais, pretendendo apontar conflito entre representantes de certas escolhas. Estabelecemos localizar/instalar debates a preencher de significados as práticas curriculares e muitas perguntas se acrescentam: de quais experiências podemos partir, no contexto do sistema educacional, de modo a evitar a curricularização da cultura? Como estão percebidas as funções estética e conciliadora da cultura? Formações culturais em vez de o clássico conceito de classe social? O que nos permite distinguir a dimensão das classes na análise do social e geração da cultura? Que conteúdos se forjam ao situar a intenção reivindicativa e o poder de distinção que a cultura promove? Como se retratam as identidades? E o reconhecimento? Estão indicados trabalho e cultura como fundamentos do projeto de formação humana?

Reformas educacionais: questões em pesquisa

Situamos, desde a história educacional recente, diversas medidas que alteraram substancialmente o fazer docente. A fase de redemocratização do país – década de 1980 – correspondeu a iniciativas políticas de movimentos que se organizaram para definir a nova Carta Constitucional. Daí, pautarmos os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação que, conforme determinaria a LDB, deveria ser apresentado no

prazo de um ano após a homologação desta lei. As mudanças que apontavam os movimentos sociais/sindicais mesclaram-se com ações governamentais capazes de redefinir o conteúdo e propor avanços de muitas perspectivas, informando significados de sistema nacional de educação, financiamento, gestão democrática, formação profissional e carreira docente.

É possível rememorar cada iniciativa, cada abordagem dos temas selecionados para instalar uma nova ordem social, as ações de resistência às estratégias governamentais para difundir e fazer incorporar modelos que não correspondiam a uma tradição pedagógica, nem vinham para ser assimilados como costumes. Assim é que os textos dos Parâmetros, Diretrizes, Referenciais, LDB e Planos de Educação funcionam como base para avaliar e justificar a adoção de práticas e mentalidade no contexto educacional no qual estamos imersos.

Quando nos referimos a reformas, as compreendemos desde diferentes perspectivas e, por isso, identificamos o quanto divergem e se distanciam de políticas educacionais, políticas que compreendem o direito à formação humana, acadêmica, profissional, correspondendo a cultura da categoria docente.

O uso da expressão “reformas educacionais” neste estudo restringe-se a orientações políticas e pedagógicas que afirmam condições e estratégias de mudanças pelos educadores e comunidade escolar, em função do enfrentamento ao diverso, nos contextos escolares. As reformas são ações visadas por governos e significados muito variados têm sido observados quando o termo *reformas* emerge nas discussões a respeito das iniciativas e programas anunciados e implementados sob propósitos diferenciados.

Ao termo reformas podemos, para iniciar, contrapor o termo revoluções. E, de igual modo, teríamos problemas semânticos, se quisermos aprofundar o conhecimento sobre sociedade e educação, educação e determinantes externos,

educação e conteúdos, estilos pedagógicos, procedimentos de gestão, organização escolar, rendimento dos alunos, entre outros. Florestan Fernandes alertou para as implicações de distinguir umas e outras expressões, particularmente quando se visou ao convencimento do que se pretendia com a mudança do regime militar nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil.

Os rótulos que enunciam propósitos louváveis e auspiciosos de transformação relacionam-se, conforme nossa experiência, a ações políticas que realmente deixam poucos efeitos no sistema educacional. Além do valor que o ritual e litúrgico revelam, o que mais frequentemente colhemos é confusão e desmobilização. É deste modo que Gimeno Sacristán (1996, p.54) analisa as reformas.

> O anúncio de reformas corresponde a inovações, mudanças, promessas de melhoria de oferta educacional, qualidade da formação dos docentes, recursos, medidas de choque. Na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional. Desta forma, algumas reformas se seguem a outras como se fossem convulsões periódicas.

As relações que a escola trava com o sistema social externo (funções que cumpre junto às famílias, à economia, à reprodução dos grupos sociais etc.) correspondem a respostas que visam à distribuição, menos que à produção, em direção à ótima satisfação das necessidades da individualidade isolada. Oculta a efetividade das pressuposições práticas e dos imperativos materiais, objetivos impostos pela ação bem intencionada das personificações do capital. (MÉSZÁROS, 2009, p.199)

As reformas voltam repetidamente porque fracassam. Não compreendem a dinâmica tão complexa do sistema

educacional, não correspondem a diagnósticos da realidade institucional e pedagógica, não extraem lições do passado, nem apontam soluções concretas frente a programas que impliquem transformações sociais. O que se distingue no discurso além do messianismo, da mentalidade burocrática tradicional e do consenso em torno de certos ideais?

Pesquisa social: escolhas para o desenvolvimento da investigação

A forma como nos dedicamos a esta investigação aponta para especificidades incomuns – presentes geralmente na pesquisa social – dependendo da abordagem adotada, quando se desenvolve considerando a combinação de determinados métodos que a fazem diferir de outros tipos de investigação. Nessa perspectiva, arriscamo-nos a discutir o conceito de metodologia, tendo em vista o forte impacto que tal conceito provoca quando tratamos das ideias, opções e práticas, a fim de esclarecer nossas escolhas para o desenvolvimento da investigação. Primeiramente, associamo-nos à defesa de Minayo (2006) e outros autores no que diz respeito à inseparabilidade entre "questões epistemológicas e instrumentos operacionais". Assim, "em face da dialética, por exemplo, o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas (...) teoria e metodologia caminham juntas e vinculadas" (MINAYO, 2006, p.45). Considerando a importância do exercício coerente da práxis metodológica, a autora inclui também como fator determinante, "a capacidade criadora e a experiência do pesquisador" que correspondem à experiência reflexiva, de análise, síntese teórica e compromisso com o objeto. Desse modo, a neutralidade científica é incompatível com a postura dialética que se realiza entre subjetivação e objetivação. Os questionamentos quanto à cientificidade das Ciências Sociais estão especialmente vinculados a este

princípio que não visa à adequação a modelos e normas padronizadas. Desse modo, pesquisa se define:

> [...] como atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota [...] (MINAYO, 2006, p.47).

Compreendemos que a investigação social e, portanto, a investigação educativa, inclui vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, da história e tempos dos sujeitos que compõem estes lugares. "Enquanto prática intelectual, o ato de investigar reflete também dificuldades e problemas próprios das Ciências Sociais, sobretudo sua intrínseca relação com a dinâmica histórica" (MINAYO, 2006, p.47).

A investigação educativa pressupõe elaborações que atingem definições de termos e experiências que a distinguem de outras iniciativas de pesquisa. Tem como fim colaborar para afirmar a qualidade das ações educativas, ou melhor, a transformação consciente das mesmas. A partir daí, os aspectos qualitativos, quantitativos ou quali-quantitativos estarão determinados conforme a necessidade apontada pela pesquisa. De acordo com a natureza do problema de cada investigação, aplica-se um método que facilitará a busca de dados tendo em vista as respostas, reflexões sobre o mesmo.

A adoção das abordagens quantitativas e qualitativas associadas auxiliará na coleta e análise de dados na medida em que a primeira assume o momento inicial da investigação quando são aplicados questionários aos estudantes que respondem à questão-problema *"Quais reformas seriam necessárias nas instituições de ensino brasileiras para desenvolver um trabalho mais qualificado sobre a temática das*

diferenças?". E, posteriormente, a abordagem qualitativa se revela como caminho a ser percorrido no que se refere à reflexão acerca das experiências vividas, assim como das ações práticas da vida cotidiana, considerando a tarefa de ampliar o caráter reflexivo e a iniciativa prática.

A pergunta, ou melhor, a questão-problema apresentada aos estudantes é também deflagradora das bases filosóficas ideológicas nas quais o(a) investigador(a) se sustenta. Ou seja, na investigação educativa, tendo em vista a abordagem qualitativa como referência primeira, não se admite a neutralidade como comportamento investigador. Estes princípios/bases encaminham o investigador para uma determinada ação metodológica e não para outra. Na medida em que a compreensão de que metodologia[19] é caminho, faz-se a escolha de que caminho se pretende percorrer.

O detalhamento, a interpretação, as idas e vindas pertinentes e necessárias ao desenvolvimento de uma investigação qualitativa são características da dinâmica dessa mesma investigação. Destacamos as "balizas filosóficas" como contribuições para pensar os primeiros passos para a elaboração científica na investigação social-educativa.

> A primeira delas é o caráter aproximado do conhecimento que se constrói a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a compreensão, a crítica e a dúvida, embora isso não se dê de forma linear e somativa. [...] A segunda baliza diz respeito ao caráter de inacessibilidade e de incontrolabilidade do objeto. [...] o objeto é sempre uma "representação" sob determinado ponto de vista, em que o investigador, a seu modo, busca reproduzir o real. [...] A terceira baliza refere-se à vinculação entre pensamento e ação. **Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática**[20]. [a quarta] enfantiza o caráter originalmente interessado do conhecimento, ao mesmo tempo em que ressalta sua relativa autonomia (MINAYO, 2006, p.172-173).

As “balizas filosóficas” anunciadas pela autora se constituem como orientações para a adoção de uma determinada perspectiva. Uma perspectiva que assume a relação com o objeto investigativo, como algo que está imediatamente condicionado historicamente, e, portanto, socialmente, culturalmente, economicamente postos. Na mesma medida, vincula-se às definições políticas do investigador e dos demais partícipes da investigação. Entretanto, vale pontuar que, de qualquer maneira, nenhuma perspectiva se desenvolve isoladamente. Seja para reafirmar, negar, contrapor ou para superar outra corrente filosófica, as diferentes perspectivas se afetam. A noção de método, portanto, está carregada de considerações e implicações metodológicas de uma perspectiva filosófica ou epistemológica particular.

Neste sentido, compreendemos a “técnica” como algo que se refere à variedade inesgotável de procedimentos teóricos e práticos (entrevista, fotografia, registro escrito etc.) que podem ser inventados e/ou aplicados para desenvolver um determinado método de investigação coerente com seus fundamentos. Esta definição é similar para o termo “procedimento” que se refere a várias regras e rotinas associadas com a prática de investigação.

A adoção ou invenção da técnica deve ser coerente com a metodologia e com o método. Ou seja, a pesquisa e seus aportes metodológicos que se fundamentam em orientações ideológicas atendendo a determinados princípios. Isto significa que, com uma estrutura metodológica que toma como referência aspectos hierárquicos de distanciamento, abstrações e neutralidade, não se faz uma investigação social crítica com pretensões de intervenção. Sendo assim, no nosso caso, tratar da realidade concreta é tarefa que nos cabe porque entendemos “a inseparabilidade dos aspectos metodológicos dos problemas encontrados em sua dimensão substantiva” (MÉSZÁROS, 2009, p. 209). E, por isso, faz-se necessário

> [...] trazer a vida de modo pleno, até mesmo os problemas mais complexos e abstratos de modo proibitivo no discurso filosófico

tradicional, e elucidando-os a partir da independência de suas dimensões fundamentais (MÉSZÁROS, 2009, p.204).

Apesar de observarmos a validade de diferentes abordagens investigativas, destacamos aqui, a abordagem qualitativa como orientação para pensarmos a investigação educativa na medida em que compreendemos que "o objeto das Ciências Sociais é essencialmente *qualitativo*" (MINAYO, 2005, p.42). Em Freire (2006), observamos a defesa de que a *realidade concreta* é o problema primeiro de quem trabalha com pesquisa social e destaca a importância desta ser encarada pelo investigador como algo mais do que o local de coleta de dados, fatos etc. A *realidade concreta* expressa também a percepção dos sujeitos envolvidos com o local, os dados, os fatos. "(...) a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre subjetividade e objetividade" (FREIRE, 2006, p.35). Ela é o que os pesquisadores clássicos chamariam de objeto.

Conferir e confrontar umas e outras intenções, compreender o que significam tais mudanças tem sido a finalidade de professores que se comprometem com o conteúdo da formação profissional dos cursos de licenciatura na Universidade Federal Fluminense. Constituindo-se como grupo, docentes da Faculdade de Educação-UFF investigam as perspectivas multiculturais delineadas no processo de formação de professores. Pretendem identificar e analisar as disciplinas curriculares oferecidas em tais cursos de licenciatura, balizadoras de reflexões e aprendizagens acerca dos diferentes contextos socioculturais existentes na educação brasileira. Do mesmo modo, empenham-se em investigar a representação dos estudantes de licenciatura sobre os aspectos multiculturais no processo educacional e, finalmente, conhecer a percepção desses mesmos estudantes sobre o processo de formação e de gestão de práticas multiculturais.

Finalmente, tomamos os passos metodológicos tendo em vista os seguintes pontos:

- Definição do problema investigativo: Necessidade de

incorporação de uma perspectiva multicultural de maneira ampliada nas universidades brasileiras. Este problema ocorre, a nosso ver, em função do reflexo social da desigualdade e discriminação racial nos currículos de formação de professores apesar da existência de Diretrizes Curriculares específicas para as questões étnico-raciais, especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio.

- Escolha do grupo partícipe da investigação: estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense.
- Elaboração de questões para a produção do questionário a ser aplicado.
- Seleção de uma questão a ser tratada de maneira aprofundada, considerando a análise das demais (22 questões no total), por outros pesquisadores integrantes da investigação que se somarão compondo um conjunto de análises e observações acerca do problema.
- Aplicação dos questionários.
- Coleta e sistematização das informações apontadas no questionário.
- Análise, registros, considerações e proposições.

Interpretações do quadro:

A metodologia, sintetizada no questionário (22 questões, sobre diferentes dimensões do tema), aplicado a estudantes de cursos de licenciatura, foca nas representações que estes manifestam sobre questões multiculturais e, então, pretendemos ampliar nossas reflexões sobre o multiculturalismo no processo de formação de professores a partir dos dados empíricos quantitativos, coletados a partir da aplicação do questionário, e qualitativos obtidos ao longo do processo da pesquisa na relação com os sujeitos e com os dados, elementos da realidade recolhidos.

Selecionamos uma entre as 22 questões do questionário para analisarmos as compreensões refletidas do conjunto das 215 respostas à questão 21 do questionário aplicado a estudantes de graduação, matriculados durante o 1º semestre de 2014 na disciplina Didática (diferentes licenciaturas) e Currículos (licenciatura em Pedagogia). As 215 respostas à questão "*Quais reformas seriam necessárias nas instituições de ensino brasileiro para se desenvolver trabalho de mais qualidade sobre a temática das diferenças?*" são examinadas observando desde a história recente a respeito da formação dos educadores, a conjuntura, medidas concretas, repercussões e processos de mudança cultural da categoria docente. Ao focalizar as representações dos estudantes de licenciaturas distintas pretendemos indicar modos de abordar no currículo reflexões, conteúdos e atitudes sobre o multiculturalismo.

Sobre as representações, Minayo (2006) destaca que estas se associam aos costumes, cultura e história de um grupo social. Desse modo, a representatividade de um grupo na fala de um dos seus integrantes acontece em função tanto de um comportamento social, quanto individual que carrega modelos culturais interiorizados, ainda que ocorram variações individuais que possam conflitar com as tradições. Por isso, considerando as contribuições de Lukács (2003), a autora afirma que as consciências individuais expressam a consciência de um coletivo que, por sua vez, integra o conjunto da vida social a partir de uma classe. Assim, cada individualidade se manifesta como parte do viver total.

> [...] é preciso buscar o que há de comum no grupo e o que há de específico do discurso individual. [...] cada ator social se caracteriza por sua participação, no seu tempo histórico, num certo número de grupos sociais, informa sobre a cultura e sobre uma "subcultura" que lhe é específica e tem relações diferenciadas com a cultura dominante (MINAYO, 2006, p.206-207).

Contando com as contribuições de Gramsci, a autora afirma que "o *senso comum* deve ser levado em conta, compreendido, avaliado, recuperado criticamente [...] (MINAYO, 2006, p.230)" na medida em que carrega uma visão de mundo que, na realidade, reflete os ideais da classe dominante conjugado às resistências da classe oprimida. Isso significa que, mesmo que haja a opressão, sempre haverá a resistência e é através do senso comum – conforme mencionado por Gramsci e reafirmado por Minayo (2006) – que se observam esses elementos conflitando nas ações cotidianas reveladas pelas representações sociais que não serão reveladas, necessariamente, de maneira consciente. Estas se configuram como "visões sobre a realidade, marcadas pelas contradições devidas ao lugar que os diferentes atores ocupam no modo de produção" (MINAYO, 2006, p.233). Ou seja, trata-se de um fundamento científico essencial quando se considera sua função histórica, bem como a função histórica das classes. Constituindo-se, portanto, um elemento central para a pesquisa qualitativa, marcado pela contradição.

> *Representações sociais*[21] [são] uma expressão filosófica que significa a reprodução de uma percepção anterior da realidade ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais, são definidas como categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. As percepções são consideradas consensualmente, por todas as correntes de pensamento, como parte da construção da realidade (MINAYO, 2006, p.219).

A análise dos dados do questionário permite-nos constatar que além de os estudantes que revelaram desinformação, desinteresse (não apresentaram opinião ou afirmaram que não haviam dedicado tempo a elaborar sobre o tema), outros grupos de respostas podem ser abordados.

O quadro abaixo situa tendências quanto aos modos de os estudantes posicionarem-se em relação às reformas. São destacadas cinco tendências, a frequência das respostas e a caracterização de comportamentos e argumentos que os sustentam.

Tendências	Frequência	Caracterização
Intencional	23 respostas	Zelo para com as reformas e acentuam o poder das leis. Ênfase nas prescrições oficiais. As leis determinam como devem proceder os professores.
Estrutural	69 respostas	Referem-se a como se apresenta o sistema, aceitando ou criticando as medidas em pauta. Situam mentalidades, acordos tácitos, tradições, compromissos com políticas "inclusivas", além da "zona de conforto" das salas de aula.
Curricular	41 respostas	Realçam costumes, mudanças quanto às interpretações dos textos curriculares e à valorização de determinados aspectos que constituem a seleção regulada de conteúdos e práticas. Implicam crença nas mudanças, indicando como discriminações e preconceitos têm sido tratados.
Pedagógica	39 respostas	Situam experiências implementadas no âmbito da escola e da sala de aula, atingindo famílias e o entorno. Expõem as ações reais, razões básicas, forte envolvimento pessoal e iniciativas para racionalizar a prática.
Avaliativa	15 respostas	Afirmam compreensões de como o processo de reformas ocorre, guiando e dirigindo formas e conteúdos de consciência. Está estabelecida como fato ontológico em um movimento real do desenvolvimento social.
Nenhuma resposta	26 respostas	O alheamento e a desinformação constituem elementos para a análise. Poderiam estar aproximadas da tendência avaliativa na medida em que revelam afastamento do debate constante na sociedade e na escola.

As respostas estão identificadas com as seguintes tendências: intencional, estrutural, curricular, pedagógica e avaliativa[22]. São transcritas abaixo algumas dessas respostas, objetivando elucidar a caracterização pretendida. Algumas vezes, confundem-se as tendências ou complementam-se.

Duas respostas acentuam a polarização do debate sobre o conteúdo das reformas:

- "Só podemos reformar o que já tem FORMA, talvez a palavra correta seja REVOLUÇÃO, isto é, dar uma "re" e partir para uma evolução: REVOLUÇÃO" (68).

- "Inúmeras [reformas]. Principalmente as de cunho ideológico. Qual o projeto político de educação no Brasil? É preciso repensar isso de todas as reformas" (97).

Quanto à caracterização da primeira tendência considerada – a intencional – observamos conformidade ao que está proposto através da legislação.

- "Já foi proporcionado nas leis. Basta cumprir" (32).

- "Melhoria da educação básica, onde todos tivessem oportunidade" (33).

- "Deveriam ser feitas mais campanhas de conscientização" (69).

- "Seria necessário uma escola que se aproximasse da sociedade através das propostas de extensão" (76).

- "Talvez aulas específicas de cultura indígena, cultura afro, etc." (77)

Atentamos para os modos como é percebido o sistema educacional e como são realizadas as políticas relacionadas às reformas. Refletem a tendência estrutural as respostas abaixo:

- "As reformas são necessárias, mas é necessário que as pessoas tenham sua mentalidade transformada sobre as diferenças". (1)

- "Deveríamos dar mais oportunidades de qualificação para os professores e melhores salários". (5)

- "Bastam ser colocadas em prática todas ou algumas teorias". (10)

- "Mais atenção a políticas inclusivas para pessoas com necessidades especiais e, além disso, a prática fora da 'zona de conforto' (sala de aula) é muito importante". (15)

- "Uma reforma na educação básica. Mais tempo dos alunos em sala de aula. Tempo integral na educação básica". (23)

- “Qualificação dos professores, dando maior acesso a diversos cursos para seu crescimento profissional, assim melhorando ainda mais o que é pensado para seus alunos.” (27)

- “Capacitação dos professores para lidarem com situações como bullyng, homofobia, racismo. As instituições de ensino deveriam promover mais debates sobre esses temas e convidar toda a comunidade acadêmica”. (38)

- “A melhor formação de professores para aceitarem as diferenças, sem discriminação”. (44)

- “Maior contato e entendimento sobre o passado e fatos históricos sobre algumas dessas minorias”. (50)

As reformas implementadas a partir da década de 1980 tornaram óbvio o currículo, particularmente acentuando a potencialidade reguladora e instalando abordagem simplificada do tema. Quando se pretende desvendar suas origens, implicações, agentes, aspectos que o condicionam ou são por ele condicionados, aí a complexidade se instala. As respostas relacionadas à tendência curricular explicitam compreensões do campo.

- “Uma mudança no currículo das instituições de ensino, onde a maioria não tem condições de atender pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE), gêneros (raça, sexo etc.), diversidade religiosa etc.” (11)

- “Na minha opinião, as reformas necessárias seriam, principalmente, as curriculares, que dão uma base para entendermos o mercado de trabalho. Também a proposta pedagógica, que é muito importante nas escolas”. (13)

- “Considero que um importante passo seria repensar os currículos conteudistas e fragmentados, buscando construir propostas cada vez mais transdisciplinares e que tenham por base um diálogo efetivo. Também uma discussão profunda sobre a formação história deste país, de forma a refletir sobre o que está por trás de todos esses preconceitos que vivenciamos cotidianamente” (25).

- “Acho que a temática deveria ser abordada e colocada em prática em todos os cursos de licenciatura. Não sei, porque sou de curso de exatas, mas sinto que em duas realidades dentro da universidade. Assim, não sabemos que tipo de professor estamos formando”. (53)

- “Acredito que para melhorar essa temática devemos conviver mais com disciplinas ligadas a esse tema, e fazer algum material didático que envolva esse convívio”. (72)

- “Mudança de posicionamento e pensamento principalmente dos professores que ficam presos ao conteúdo que eles terão que ‘dar conta’ e esquecer que os mesmos podem e devem estar atrelados à temática das diferenças”. (84)

- “Acredito que deveria haver mais debates, acrescer mais disciplinas que pudessem girar em torno das diferenças culturais”. (113)

- “Desapostilização da educação”. (122)

- “Precisaria tentar implantar diferentes culturas durante o cotidiano das aulas e promover atividades extracurriculares”. (125)

A tendência pedagógica reflete o currículo em ação, o que implica a superposição de múltiplos contextos, oferecendo significado real às práticas, explicita fatos pedagógicos, contextos profissionais e contextos sociais.

- “Bem, reformas são diversos pontos e teorias que precisam ser bem elaboradas, pesquisadas. Uma simples sugestão é utilizar o espaço da escola como um espaço de diálogo e atividades que envolvam uma sociabilidade verdadeira com o objetivo de todos participarem.” (3)

- “A temática das diferenças deve ser trabalhada no cotidiano das escolas, quando um professor tiver oportunidade e não em um dia específico”. (7)

- “Os professores deveriam estar mais abertos a essas experiências diferentes e tentar se colocar no lugar do outro, para aí, sim, buscar essas reformas”. (16)

- “Conversas e atividades culturais. Acredito que a cada dia a discriminação e o preconceito diminuem. Ao que parece, já estamos progredindo”. (21)

- “Seriam tantos, mas uma questão muito importante seria a valorização da cultura de meu aluno, não querendo obrigá-lo a seguir outra, mas valorizando a deles e mostrando outras”. (29)

- “Culturas de outros lugares deveriam ser introduzidas desde a infância, para que desde cedo, as crianças se conscientizassem de que existem muito mais coisas no mundo a serem respeitadas”. (40)

- “Trabalhar o meio social, convívio, seria uma delas; propor tarefas/trabalhos que motivem a participação de todos, bem como a ajuda simultânea entre os participantes...” (52)

- “É um trabalho de longo prazo, porque os alunos vêm de uma sociedade excludente por natureza, ou seja, para que haja uma melhora, as escolas têm que mostrar para esses alunos que todos são iguais a todo o momento”. (109)

A tendência avaliativa pressupõe identificar funções da consciência na reprodução e ressalta o lugar decisivo do trabalho na constituição do ser social, como totalidade concreta e dinâmica. Todo ser é dotado de continuidade, todo ser é histórico. E a relação entre o movimento real do desenvolvimento social, entre o processo geral e sua continuidade na consciência é algo gradual, processual e contínuo. Estágios do desenvolvimento da sociedade e do ser podem ser observados nas respostas abaixo transcritas.

- “São muitas reformas a serem feitas. Uma delas é fazer com que a própria faculdade não tenha preconceito com os próprios alunos”. (57)

- “O senso de igualdade e o desprendimento de preconceitos, assim como o respeito à laicidade do Estado”. (58)

- “Poder-se-ia começar por alguns professores que negligenciam seu trabalho, no caso das escolas públicas, pelo motivo de a turma ser constituída por alunos moradores de comunidades e de baixa renda”. (59)

- “Acho que a maior reforma já está em curso, que a democratização do ensino superior nas universidades públicas e privadas, o que possibilita a convivência entre as diferenças. Porém, acredito que é necessário trazer para o seio da sociedade um debate sobre grupos que ainda permanecem marginalizados”. (61)

- “Investimento decente na educação. Reforçar a base para colhermos os frutos e não essa ‘falsificação’ da educação que vivemos hoje”. (181)

- “A integração de pessoas com diferentes culturas, raça e problemas deveria ser feita de forma completa e satisfatória”. (182)

Ao interpretar as respostas, o ponto de partida são os números referidos à frequência associada a cada tendência. Situando as tendências intencional e avaliativa, registramos respectivamente, 23 e 15 respostas que realçam a compreensão das leis e a crítica aos modos como se realizam as decisões, seja de adesão ou rejeição ao sistema educacional. Em nenhuma das 215 respostas coube menção explícita a LDB ou mesmo às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que a alteraram. A lei 12.288 – Estatuto da igualdade racial – e o Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino da história e culturas afro-brasileira e africana são incluídos entre as considerações relativas a reformas.

Quanto à frequência de respostas associadas à tendência estrutural (69 respostas), constatamos a força das tradições nas práticas e os acordos tácitos verificados, mesmo que críticas sejam mencionadas. Apontam para o âmbito político administrativo em torno do qual cada sistema de ensino se estrutura, sob diferentes esquemas de intervenção. Neste caso, acentuando limites e margens de autonomia dos professores frente aos determinantes exteriores à escola. A estrutura de níveis, modalidades, especialidades que ordenam o sistema

vincula-se a práticas econômicas de produção e distribuição de materiais.

Considerações finais:

Os propósitos de realizar investigação como esta têm alcance político, no sentido de intervir nas reflexões e aprendizagens acerca dos diferentes contextos socioculturais observados na educação brasileira. Visando obter diagnóstico sobre como a temática das diferenças socioculturais tem sido abordada no currículo da UFF, estendemos o alcance das intervenções ao conjunto das escolas de educação básica que, por sua proximidade ou por influência acadêmica quando a produção acadêmica circula, alcança outros coletivos.

O quadro político instalado sob as pressões das crises econômicas, desde 2008, permite-nos observar o impulso reformista, acentuando as demandas por reformas sociais. A partir da crítica ao processo de mercantilização o que se pretende é alcançar a efetivação de direitos sociais e obter respostas às reivindicações em torno do Estado social.

O debate sobre as reformas, crises e contratendências inclui as constatações reveladas pelos movimentos sociais desde a forma como se articulam, o repertório, a cena política, o limite e o confronto com o espaço estatal. Neste sentido, é preciso considerar o universo da economia, atentar para o patamar em que se localiza a revalorização da agenda do trabalho, as formas de mercantilização excludente, o valor de uso de mercadorias fictícias, como são os serviços educacionais.

Observamos que sob propagandas, acordos, cooptações, rótulos, muitas situações escapam à análise. As ofertas, por exemplo, de maior número de vagas nas universidades (REUNI, 2007) e as medidas de privatização do ensino que integram esse pacote de reformas (PROUNI e FIES) remetem à privação de conhecimento. A privatização permite a inclusão de maneira desigual, realçando que no âmbito do trabalho e da

formação, os jovens estudantes/trabalhadores brasileiros estão inseridos em relações precárias de acesso ao conhecimento e consequente formação profissional.

A extensão e intensidade da abordagem temática contêm potencialidades e limites, visando ao sentido, isto é, direção, horizonte com que se lida com este debate. A análise da conjuntura internacional e nacional permite realçar acontecimentos que revelam a emergência de reivindicações desde o 1º semestre de 2013, projetando para o ano de 2014 o conteúdo das mudanças pretendidas. O alcance das respostas aproxima-se das formas como são assimiladas as medidas governamentais ou revelam comportamentos/atitudes/projetos em função das perspectivas multiculturais?

Referências Bibliográficas:

APPLE, M. (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos.* Tradução: R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed.

ARROYO, M.(2000). *Oficio de mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei 9394.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Introdução. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.*

LUKÁCS, György (2003). *História e consciência de classe:* estudos sobre a dialética marxista. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da e GENTILE, P. (org). *Escola*

SA. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE.

MÉSZÁROS, I. (2009). *Estrutura social e formas de consciência*. A determinação social do método. Tradução: L. Pudenzi, F.R. Cornejo, P.C. Castanheira. São Paulo: Editorial Boitempo.

_____ (2013). *O conceito de dialética em Lukács.* Tradução: Rogério Bettoni. 1º ediçao. Editorial Boitempo.

MIGNOLO, W. (2008). *Desobediência epistêmica:* a opção e o significado de identidade em política. Niterói, RJ: Cadernos de Letras da UFF.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2006). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa social em Saúde. São Paulo: HUCITEC.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Unesco-Clacso.

---

16. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

17. Doutorado em Crise de la legitimidad del pensamiento y práctica pela Universidade de Valencia, Espanha. Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

18. Tal temática emerge da "história das mentalidades", envolve a constatação de que existem expressões culturais, manifestações de pensamento, relações entre costumes e vida material, análises de sistemas históricos que se revelam entrelaçados em questões econômicas, políticas, sociais. Implica o estudo das mediações, das condições objetivas dos homens e a maneira como eles as narram ou mesmo as vivem.

19. A palavra método tem sua base no termo grego *hodos* que significa caminho e metodologia significa o *logos* (estudo) do método (caminho). Ou seja, metodologia significa *"búsqueda del*

conocimiento". Y en la noción de "método" queda implícito un determinado "modo" de investigación (MANEN, 2003, p.46).

20. Grifo nosso.

21. Minayo (2006) toma referência em autores como Durkheim, Weber, Schutz, Lukács, Marx e outros autores marxistas para elaborar o conceito.

22. Elliot Eisner (1996), em "Educational reform and ecology of schooling" (Teachers College Record. Vol 93. Number 4. Pages 610-627), toma esses termos quando menciona aspectos diversos de comportamentos manifestados por estudantes no momento de transição de um nível de escolaridade a outro. Apud José Gimeno Sacristán.

2ª Parte: Diálogos transversais com a pesquisa

CAPÍTULO 6

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

Tânia Mara Pedroso Müller[23]

Discutir a formação docente para as relações étnico-raciais implica pensar sobre as razões que motivam essa proposta. Assim, faz-se importante localizar historicamente os debates e demandas que envolvem a temática étnico-racial. Propomos então caminhar refletindo sobre as normas legais e os motivos que levaram à construção de um projeto específico para a formação docente dirigida às relações étnico-raciais. Trazemos aqui questões que vimos alinhavando nos últimos anos a partir de pesquisas, debates e encontros com professores, e aquecidas, principalmente, no completar dos dez anos da Lei n °. 10.639/2003. Contudo, não podemos deixar de expressar nossa estranheza pela insciência e resistência dos profissionais da escola no que tange à Lei[24].

A política pública de educação para as relações étnico-raciais e de combate ao racismo (GOMES, 2009; GONÇALVES e SILVA, 2000) tem como protagonista principal o Movimento Negro por sua longa trajetória de luta pela inclusão de conteúdos relativos à história do negro no Brasil e da história da África nos currículos escolares; pela denúncia sobre os índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar de crianças e jovens negros; e da invisibilização e do tratamento

discriminatório não só por parte de professores e gestores com relação aos alunos negros no cotidiano escolar bem como pelo próprio sistema de ensino.

Desde o período anterior ao fim da escravidão, registra-se o desempenho político de ativistas, grupos e entidades em defesa da população negra[25]. Lutava-se, e ainda é pauta reivindicatória, contra a discriminação e o preconceito; pelo desvelamento do mito da democracia racial; e pela igualdade de direitos entre a população negra e a não negra, principalmente na defesa do direito à educação. A abundância atual de pesquisas historiográficas demonstra e revela o modo como historicamente essa população, junto ou não de movimentos de resistência e enfrentamentos, foi ativa na luta pela valorização do negro e para a conquista e defesa de seus direitos, de igualdade e de cidadania. Cabe dizer que a discussão acerca da democracia racial demonstra, historicamente, que seu conceito é um elemento definidor para a nacionalidade brasileira que se pensa como um país desprovido de preconceito e segregação racial. (GUIMARÃES, 2001).

Na atualidade, o Movimento Negro, particularmente desde pelo menos a década de 1970, reivindica organizadamente uma política educacional que ofereça escola verdadeiramente democrática, que seja um espaço de promoção da igualdade e combate ao racismo. Esta trajetória de luta, nomeada por Amauri Pereira (2003) “Guerrilhas na Educação”, se coaduna com os embates no campo educacional ocorridos na década de 1980 que pleiteavam, entre tantas outras demandas, o ensino obrigatório e gratuito para todos. Esse momento de intensa pressão contribuiu para a formulação de leis que tornassem obrigatória a inclusão da história e da cultura negra no currículo escolar e na educação para as relações étnico-raciais.

Embora tenha havido diferentes disputas e enfrentamentos, a Constituição Federal (CF), aprovada em 05 de outubro de

1988, estabeleceu alguns princípios que intencionavam atender parte de pautas antigas do Movimento Negro:

> Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...].
>
> Art. 242. § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988).

No entanto, o Movimento Negro persistia na luta pela inclusão de suas propostas, como a alteração do art. 242 da CF com efetivo foco na História e Cultura do Negro e da África no currículo escolar. Mas isso só poderia ser contemplado através de uma lei específica que regulamentasse os artigos constitucionais e, especificamente, educacionais. A nova CF promoveu a reforma do Estado Brasileiro e, por consequência, estabeleceu um conjunto de políticas e programas educacionais, resultando na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

O Movimento Negro defendia que na Lei houvesse obrigatoriedade, em todos os níveis educacionais, do ensino e da inclusão curricular da "História das populações negras do Brasil". A proposta foi negada "com justificativa de que uma base nacional comum para educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia exclusiva para a temática". (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.357).

Os formuladores da LDB/1996 achavam desnecessário o tratamento especifico da temática. Contudo persistia a luta do Movimento Negro pela contemplação de suas reivindicações, que se pautavam no ideal igualitário e no fortalecimento de uma educação antirracista. Lutava-se pela alteração do artigo 242 da CF que mantinha a ideia do mito das três raças formadoras da nação brasileira, sem o necessário destaque para a inclusão da História e Cultura do Negro e da África no

currículo escolar. O resultado deu-se, em parte, com a edição do artigo 26, em particular em seu §4º:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
> [...]§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, LDBEN, 1996).

Porém ativistas e intelectuais negros reivindicavam a alteração do artigo por não se sentirem contemplados com o texto aprovado. Apenas em 2003 houve a promulgação da Lei nº. 10.639, que amplia os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 -, determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
> § 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Posteriormente, houve a aprovação do Parecer do CNE/CP nº. 03/2004, dando origem à Resolução CNE/CP nº. 01/2004 e estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na expectativa de promover "fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores". (BRASIL, 2004, p.32).

A promulgação da Lei nº. 10.639/2003 e a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 01/2004 devem ser entendidas como resultado da luta pelo reconhecimento das diferenças étnico-raciais, na construção da identidade nacional, e pela implantação de projeto de educação com base nas relações entre negros e brancos, o que se denomina relações étnico-raciais, que preveja romper com a hierarquização e privilégios entre raças e hegemonias de saberes, através de uma política pública. Entendemos, porém, que uma política ao ser implantada deve considerar também seu processo de implementação. Portanto, deve conter "um conjunto de ações cuja articulação permita sua implementação, e que contemple medidas que visam à resolução de problemas identificados no decorrer das ações" (MÜLLER e COELHO, 2014, p.56).

Com o passar dos anos, após diferentes avaliações realizadas por pesquisadores, ativistas, intelectuais, e pelo próprio Movimento Negro, constataram-se as dificuldades de implantação da Lei e a efetividade das ações. (BRASIL, 2008; GOMES, 2009). Assim, em 31 de janeiro de 2007, aprovou-se o Parecer CNE/CEB nº 2/2007 que dispõe sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e reitera a inclusão da Educação Infantil. Justifica-se a normatização, uma vez que o Conselho Nacional tenha compreendido que:

> Em um país com metade da população negra e com um histórico de quase 400 anos de escravidão – a contar do início do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, em 1500 –

> o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo ímpar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível. (BRASIL, 2007, p.5).

Em seguida, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 7 de abril de 2010, documento normativo oficializado pela Resolução CEP/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que torna obrigatório o ensino da história e cultura negra em todos os níveis e modalidades de ensino. Justifica-se:

> (...) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2010, p 50).

A legislação é entendida como requisito para a escola de qualidade[26] e atendimento igualitário à população negra historicamente excluída, e destaca a consideração sobre "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade." Além disso, considera que o combate a todas as formas de violência e de

discriminação deve estar presente tanto nas relações sociais do cotidiano escolar quanto nas estruturas e ações institucionalizadas da escola - projeto político-pedagógico, organização curricular, modelo de gestão e avaliação, produção de materiais didático-pedagógicos e formação dos profissionais da educação.

Outras medidas legais vieram se apor para melhor definição dos contornos da nova determinação.

A Resolução CEP/CEB 04/10, em seu Capítulo II, art. 14, alínea "c", definiu que integram a base nacional comum o estudo da História e das Culturas Afro-brasileira e Indígena. **(**BRASIL, 2010).

A Lei nº. 11.645, aprovada em 2008, incluiu no texto da LDB a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Abaixo, o artigo 26 original, já citado, e sua versão atualizada:

> Art. 26. § 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº. 12.287, de 2010).
> § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura Afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política,

pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...].

Isso posto, é preciso analisar as implicações e propostas decorrentes da Lei nº. 10.639/2003. Partimos do entendimento, como ensinou Célia Souza (2006, p.40), que "analisar políticas públicas significa, muitas vezes, estudar o governo em ação", a partir das demandas locais reivindicadas e problemas constatados.

A formação docente e a Lei nº. 10.639/2003

Na LDB, os artigos referentes à formação de professores sofreram várias atualizações ao longo dos anos, como aquelas promovidas pela Lei nº 12.014/ de 2009, que incluiu fundamentos com relação à Educação Básica. Atualmente, a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A mesma lei determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica se faça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Art.62).

Procura-se, dessa forma, zelar pela melhor formação do professor, para que ele seja capaz de, tendo em vista o tema proposto, desenvolver seu trabalho no sentido de promover ações afirmativas.

O estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, art. 1º, inciso VI, define Ações Afirmativas como "programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades". (BRASIL, 2010, p.1).

Portanto, a Lei nº. 10.639/2003 é entendida como parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa a reparar erros históricos cometidos contra a população negra, desinvibilizando-a na história nacional.

A partir das diversas avaliações e experiências realizadas até hoje sobre a implantação da Lei nº. 10.639/2003, podemos ver que novas propostas, resoluções e reflexões surgiram e que medidas foram tomadas para efetivar sua implantação, entre elas projetos voltados especificamente para a formação docente.

Devemos ressaltar que a Lei, ao determinar a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras na educação, visava a direcionar o conteúdo curricular e as práticas pedagógicas para o enfrentamento do preconceito e da discriminação na escola e, consequentemente, na sociedade, além de colocar o racismo na pauta de discussão nacional. Está-se diante, portanto, de um avanço considerável, se tomarmos como referência as políticas educacionais anteriores (GOMES,2009; DIAS, 2005).

Ademais, a Lei nº. 10.639/03 deve ser vista como uma oportunidade de se repensar a questão da inclusão sob uma nova perspectiva, uma vez que, normalmente, as discussões sobre inclusão estão relacionadas aos alunos com

“necessidades especiais” – ou deficientes. (COELHO, 2009; MÜLLER e COELHO, 2014). Assim, ela amplia a categoria “inclusão”, e passa a considerar outros segmentos da sociedade brasileira, ausentes nas representações da nacionalidade.

Algumas questões de mérito podem ser destacadas na Lei e seus aportes. A Lei agencia o debate de conteúdo inédito na Educação Básica, embora pouco conhecido, mesmo na Educação Superior, ao eleger a África como uma das matrizes de formação da história e da cultura nacional, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa história e cultura. E, também, por obrigar ao abandono o mito da *democracia racial*, base de nossa formação sócio-histórica. Com isso, a Lei permitiu a criação de outras estratégias educacionais e pedagógicas para a oferta de uma educação que proíba a reprodução do preconceito e da discriminação.

Quanto aos aportes legais, podemos ressaltar que o Parecer CNE/CP nº. 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 01/2004 detalharam os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº. 10.639/2003. Estabeleceram as orientações curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – DCNERER.

Essas normatizações determinam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, DCNERER, “devem ser observadas pelas instituições, em todos os níveis de ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”, e que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Ou seja, não somente, uma formação inicial e continuada, mas também permanente promovida pelos

sistemas de ensino e instituições formadoras e de responsabilidade dos gestores. E complementa:

> (...) a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2010, p.54).

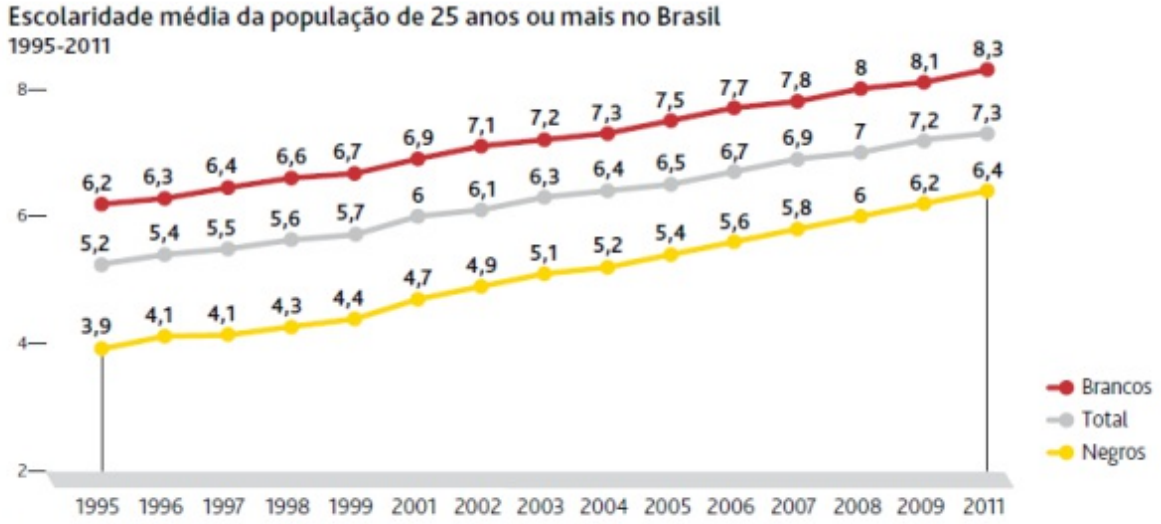
O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº. 12.288/2010) define como responsabilidade do governo federal o incentivo às instituições de ensino superior, públicas e privadas, para que nas "matrizes curriculares dos cursos de formação de professores (estejam presentes) temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira" (BRASIL, 2010, art. 13, inciso II).

A partir daí, e considerando a não universalização (conhecimento, formação, implantação, etc.) nos sistemas de ensino da Lei nº. 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº. 01/2004, houve uma mobilização para produção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2012).

O Plano foi elaborado pelo governo federal em conjunto com UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), e com a contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Tem como propósito "orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei nº. 10.639/2003" e "desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores," entre outros, mas

ressaltando entre os seus eixos norteadores a **formação docente**.

Com base no Decreto nº. 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação[27], o Plano avança ao instituir que qualquer projeto de formação docente deve qualificar o professor e profissionais da educação para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no cotidiano educacional e ter como meta a superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. Como podemos observar no gráfico abaixo, a escola continua excluindo um grande contingente de alunos do sistema, a cada ano. Um dos motivos está no fato de que esses alunos não se reconhecem no espaço escolar; outro, no de sua invisibilidade pelos professores. (MULLER e COELHO, 2014).



Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação.
Nota: Em 2004 a área rural da região Norte foi incorporada no plano amostral da Pnad. Assim, até 2003, os dados da região Norte são referentes apenas à área urbana. A partir de 2004, os valores apresentados se referem à área urbana e à área rural do Norte.

O Plano Nacional pressupõe, também, a ampliação de matrículas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior, e oferta de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, na modalidade presencial e semipresencial, por meio, também, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e pela Rede Nacional de

Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR”[28] com apoio da CAPES.

Maria Inês Bonfim chama atenção para fatos desconsiderados pelo decreto que devem ser observados e ser objeto de nossa reflexão e embate:

> Não há como dissociar a formação do trabalhador docente das suas condições de trabalho e carreira, o que faz do referido Decreto uma tentativa restrita de enfrentar a questão. O fato de não serem resolvidas as demais faces do problema, isto é, a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para a flexibilização de vínculos, a baixa remuneração, a ausência frequente de concursos públicos e a expansão da contratação de temporários é revelador não só de um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga das políticas da área, como da preservação das ações emergenciais. Os professores terão tempo para estudar? Serão liberados de suas turmas? Serão atendidos dentro das suas preferências ou terão que cursar o que “for possível”? As estratégias de formação continuada incluirão, de fato, o mestrado e o doutorado, ou apenas o mestrado profissional? A formação que sonega ou distribui de forma desigual o conhecimento enfraquece o trabalhador docente e é compatível com o lugar ocupado pela educação pública no Brasil, em que pesem os veementes discursos sobre a importância de valorizar o magistério. (2010, p.8).

Acrescente-se a todas essas questões e demandas históricas que, de acordo com o estabelecido na Lei nº 10.639/2003, as instituições de ensino devem contar com instalações e equipamentos e com professores atualizados para enfrentar a diversidade no cotidiano; praticar a educação que valorize negros e brancos e que seja capaz de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem preconceito e discriminação. Para tal, é preciso que os professores tenham acesso à formação continuada e atualização dos conteúdos a serem abordados, e que possam participar de grupos de estudos permanentes. Essa

formação deve envolver não só professores, mas também coordenadores pedagógicos, gestores e todos que compõem a unidade escolar. A formação é fundamental para que os profissionais da educação possam lidar com as questões étnico-raciais propostas pela Lei e presentes no cotidiano. Essa é uma proposta possível?

Considerações finais

Podemos afirmar que a Lei nº 10.639/03 não é somente um instrumento de reparação de erros históricos contra a população negra, mas também resultado de lutas históricas, processos reflexivos e cotidianos de ativistas e pesquisadores negros e não negros, revelando-se, como disse Lauro Rocha (2005), um "salto qualitativo" do ponto de vista de seu aparato legislativo e educacional.

Não estamos esquecendo as dificuldades para o enfrentamento pedagógico e político da ação educativa, tais como a sobrecarga docente, a precariedade das condições de trabalho, a ausência de projetos político-pedagógicos e suporte acadêmico aos professores, a ausência de formação específica para atendimento das diretrizes estabelecidas, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, a resistência de colegas de profissão em relação à temática racial para evitar conflitos, as deficiências da escola para promover adequadamente a aprendizagem na população de baixa renda, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a "crueldade" do racismo e da violência entre crianças e jovens, bem como a intolerância cultural, particularmente, a religiosa. (MÜLLER, 2013; OLIVEIRA, 2010).

A superação dos problemas que a implantação da Lei produziu implica num grande esforço pessoal do docente, mas principalmente de toda unidade escolar e dos gestores do sistema de ensino. Esse esforço se refere, especialmente, à consciência dos problemas existentes como impeditivos da

efetivação da política de ações afirmativas, da prevalência do discurso eurocêntrico nas fontes bibliográficas disponíveis para formação docente e discente, e a persistência do racismo e preconceito existentes na escola e na sociedade.

A implementação de políticas públicas que venham a garantir a legitimidade desses novos conhecimentos e práticas, e a formação continuada dos educadores e seus formadores para uma educação antirracista demandam um grande esforço político para a atualização histórica menos raciológica ou ideológica. Podemos acrescentar, ainda, a política de incentivo a uma formação docente que priorize a inclusão curricular e pedagógica e a realização de práticas que propiciem a desconstrução dos estereótipos que subjazem aos materiais didáticos, resgatando as omissões e recuperando o papel da população negra como construtora e formadora da História do Brasil, bem como da África na História da humanidade.

Há, portanto, uma associação direta entre os desafios de implementação da Lei n°. 10.639/2003 e a formação de professores. Mas não somente. É preciso ratificar o relevante papel da consonância de atuações entre as diversas entidades: sistemas de ensino; agências de financiamento de pesquisas, órgãos de regulação e avaliação, e instituições de formação inicial e continuada. Esse consenso é o que possibilitará a efetividade de ações estruturais, consubstanciadas por investimentos reais e rigorosos por todos esses setores.

Com isso, talvez, nós não precisássemos reafirmar essas questões de forma tão recorrente em nossos textos e cotidianamente. Poderíamos trabalhar, ainda mais, para que os princípios que condicionaram a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 servissem de base e condução de nossas ações nas escolas e na formação docente, bem como no desmonte do racismo, que, como disse Nelson Mandela, é a mais perigosa aberração produzida pela mente humana.

O alerta de Nilma Lino Gomes não pode ser esquecido: “o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de

qualquer pertencimento étnico-racial, embora seja muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Por isso, a reação antirracista precisa ser incisiva". (GOMES, 2009, p. 48).

É importante observar que a formação para o ensino da História e Cultura Negra e da África seja consolidada na graduação e nos cursos iniciais de formação docente, e que haja oportunidade permanente de formação continuada, inserida no projeto político-pedagógico da escola, para os professores já atuantes no sistema de ensino. Enquanto os professores não aprenderem a reconhecer a discriminação e o preconceito, não se conscientizarem de seu próprio racismo e não assumirem sua desinformação e desconhecimento sobre as diversidades históricas e culturais, ainda teremos práticas contrárias ao que espera a Lei; estaremos diariamente reforçando as ideologias dominantes e hegemônicas. Ou como argumenta Wilma Baía Coelho: "parte da responsabilidade pela reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve a lacunas na formação docente", pois segunda a autora "os cursos de formação de professores não preparam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas". (COELHO, 2009, p. 108).

Contudo, devemos agradecer àqueles professores e às escolas que persistem em desenvolver ações inovadoras e reflexivas, apesar das adversidades. Como também parabenizar a todos os professores que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, continuam a realizar com dedicação e empenho suas práticas e acreditam na possibilidade de fazer a diferença, ou seja, propiciar uma educação de qualidade e a realização de uma prática pedagógica antirracista. É preciso ressaltar que, apesar das diversas tentativas de negação do racismo, do desconhecimento da Lei e/ou desventuras na sua implantação podemos apontar que o grande mérito da

legislação foi ter conseguido pôr o racismo como pauta obrigatória nas reflexões sobre a escola e a formação docente.

Referências

BOMFIM, Maria Inês. *Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo?* In *Trabalho Necessário*. Ano 8, Nº 11 – 2010. Niterói, UFF. p. 1-11. http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN11%20MIB.pdf

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acessado em 23 de agosto de 2013.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acessado em 23 de agosto de 2013.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acessado em 23 de agosto 2013.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acessado em 23 de agosto de 2004.

_____. Grupo de Trabalho Interministerial. *Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003*: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília, 2008.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf. Acessado em 23 de agosto de 2013.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. acesso. 2/9/2013.

_____. *Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866. acesso 09 de junho de 2014.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#. Acesso 02/08/2013.

_____. PORTARIA MEC Nº 1.328, DE 23 DE SETEMBRO DE 2011. *Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.*

_____. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em 23 de agosto de 2013.

_____. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileria e Africana*. Brasília, Ministério da Educação, 2004. (www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 15 jun 2014.

_____. CNE/CB. *Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007*. Brasília: MEC, 2007 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf> Acessado em 23 de agosto de 2013.

_____. Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. disponível em:* http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10651144/inciso-iii-do-artigo-11-do-decreto-n-6755-de-29-de-janeiro-de-2009, *acesso em 10/05/2014.*

_____. CNE/CB. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf> Acessado em 23 de agosto de 2013.

_____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03*. Brasília: MEC/ Secad, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da Educação do Negro e outras histórias.* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B.G Silva, BARBOSA, Lucia Maria

de Assunção (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões disciplina movimento negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, p.17-30, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____.; SILVA, Petronilha B.G. *Movimento Negro e Educação*. Classes, raças e democracia, Set/Out/ Dez, nº 15, p. 134-157, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*, São Paulo, Editora 34, 2002.

_____. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma. *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: EdUFF, 2014.

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Luiz F. *Histórias da África e dos Africanos na Escola:* as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. In: *Revista Educação em Debate*. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, n°. 46, 2003, p. 26-35.

ROCHA, Lauro C. A formação de educadores (as) na perspectiva etnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Mistério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 201-218.

SANTANA, Jair. *A lei nº 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais:* políticas afirmativas e folclorização racista. 2010. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, PR, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JR. Hédio. *Discriminação racial nas escolas:* entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TELES, Jorge Luiz; Mendonça, Patrícia Ramos (org). *Educação na diversidade*: experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

---

23. Pós-Doutoranda em Antropologia Social da USP. Doutora em Educação. Professora da UFF. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da FE/UFF. Professora de Pós Graduação em Relações Etnicorraciais no CEFET/RJ.

24. ver MULLER, Tânia e COELHO, Wilma. Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: EdUFF, 2014.

25. De acordo com a *Lei nº.12.288/10*, art 1º, inciso IV, a população negra é definida como "o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga".

26. Para uma discussão da construção do conceito de qualidade da educação Cf. GUSMÃO, Joana Buarque. A construção da noção de qualidade da educação. In. *Ensaio*. V. 21, n 79, p. 299-322. RJ, Fund. Cesgranrio, 2013.

27. PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA–PARFOR O Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

28. Sobre a Formação de Professores ver as análises de: MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. *Ensaio*, 74, v. 20 jan/mar/2012, p. 165-184, RJ, Fund. Cesgranrio, 2012; GATTI, Bernadete. (coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf.; BOMFIM, Maria Inês. Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo? *NEDDATTE* : UFF, 2010.; _____. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. *B. Téc. Senac: a R. Educ. prof*. RJ, v. 38, n. 1, jan/abr/2012.

CAPÍTULO 7

SOCIOLOGIA ESCOLAR, CONHECIMENTO E INTERCULTURALIDADE: PROBLEMAS E PROPOSIÇÕES.

Paulo Pires de Queiroz[29]
Fagner Henrique Guedes Neves[30]

Ausente dos currículos escolares brasileiros por décadas, nos últimos anos a disciplina de Sociologia tem gradualmente passado a frequentar essas instâncias. Após a reivindicação de diversos setores acadêmicos e sindicais, foi garantida a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as redes de ensino médio do Brasil, por força da Lei Federal n° 11.684/2008. Desde então, um rol cada vez maior de políticas tem-se desenvolvido em torno da disciplina no país. Paralelamente, diferentes aspectos da construção da Sociologia escolar adentram a pauta dos debates acadêmicos. Neste âmbito, porém, o conhecimento escolar permanece como problema ainda pouco explorado. Este quadro necessita ser alterado.

Nesse sentido, o presente artigo abordará o conhecimento escolar no tocante aos seguintes problemas:

A construção *intercultural* do conhecimento escolar e;

(B) O desenvolvimento do *olhar sociológico*, papel central a ser cumprido pela disciplina na formação dos estudantes da escola básica.

A construção intercultural do saber sociológico escolar é necessária ao cumprimento do papel da Sociologia na educação básica. Especificamente, procuraremos defender que são através de encontros dialógicos as culturas de referência dos estudantes e as teorias sociais, que ideias e atitudes críticas perante o senso comum e os fatos sociais vivenciados podem ser criadas.

Este trabalho está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, será realizada uma breve reconstituição do debate a partir do qual se fundamenta a perspectiva interculturalista acerca do conhecimento escolar e de seus termos constituintes. A segunda seção delineará o argumento em favor da construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. Por último, os aspectos de uma atividade pedagógica coerente com essa finalidade serão abordados: a visitação dos Museus da República e do Folclore, no Rio de Janeiro.

O Conhecimento Escolar como campo de debates teórico-conceituais: o embate entre as visões conteudista e interculturalista.

O conhecimento escolar é um campo *polêmico* da pesquisa educacional contemporânea. São várias as correntes teórico-conceituais a marcá-lo atualmente. Abordamos neste artigo uma das discussões características desse conjunto de problemas e debates: o embate entre as visões *conteudista* e *interculturalista* acerca da constituição do saber escolar. Trata-se da oposição entre argumentos em defesa do conhecimento como, por um lado, um fator fundamental de inclusão social; e, por outro lado, como um espaço ou instância de coexistência dialógica entre os diferentes referenciais culturais existentes na sociedade, um *lócus* de construção intercultural.

De um lado do debate acima enunciado estão aqueles que afirmam que a escola deve prover conhecimentos necessários ao desenvolvimento cognitivo e à inclusão de seus estudantes na sociedade do conhecimento. Esta é proposição comum a pensadores educacionais contemporâneos de diversos países, dentre eles o sociólogo inglês Michael Young e o filósofo brasileiro José Carlos Libâneo.

Tanto Libâneo quanto Young sustentam seus argumentos na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Ambos afirmam que escola é "lugar de se aprender conceitos, e que estes são fundamentos do desenvolvimento intelectual" (Libâneo, 2012: p. 26; Young, 2011: p. 7). A influência do pensador russo é também perceptível nas seguintes sentenças de Libâneo e Young:

> conceitos são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que [...] Vygotsky se referiu como 'formas elevadas de pensamento' (YOUNG: 2011, p. 8),

formas as quais possibilitam aos alunos se apropriarem

> da cultura e da ciência acumuladas historicamente", condição necessária à "reorganização crítica" das mesmas (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Sob instrumentais teórico-conceituais propostos por Vygotsky, Young e Libâneo têm criticado os impactos negativos das reformas educacionais em seus países. O que os une neste processo é a defesa da importância social do conhecimento na formação discente. Ambos partem da premissa de Vygotsky de que existe *um* conteúdo de saber, um patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade, a ser adquirido e reelaborado pelos estudantes, com o necessário auxílio do sistema escolar.

Nas visões de Libâneo e Young, o conhecimento é considerado o cerne da educação escolar, uma vez que é elemento fundamental à justiça social. A produção de conceitos a partir da experiência vivida seria um instrumento de capacitação do sujeito a ser incluído na sociedade de modo crítico, contestador e transformador da realidade social estabelecida. Entretanto, estas proposições têm sido criticadas por autores que compreendem as necessidades e as possibilidades de a escola e seus conhecimentos tornarem-se espaços *interculturais*. Esta perspectiva começou a ganhar repercussão na Europa nos anos 1990, sobretudo seguindo as trilhas teóricas e conceituais abertas pelos trabalhos de Forquin (1993) e Pérez Gómez (1998), bem como na América Latina, na última década, com as produções bibliográficas de Moreira e Candau (2003) e Walsh (2005a e 2005b), por exemplo.

No ponto de vista dos autores comprometidos com a educação intercultural, é consensual o entendimento de que não só a reorganização crítica da experiência e a produção de conceitos são objetivos fundamentais da educação escolar, como também é necessário que os estudantes compreendam que todo conhecimento é historicamente construído a partir de diversos referenciais sociais e culturais. Nesta ótica, os saberes denominados como patrimônios da humanidade não seriam senão produto de uma construção ocidental disseminada pelo avanço global da economia capitalista industrial no mundo, e da aceleração do processo de racionalização da vida social, a partir do século XVIII. E propor a aprendizagem de um conhecimento sem discutir suas origens e seus processos de legitimação social, e curricular, inclusive, seria *considerar conhecimentos que se originaram na civilização ocidental*[31] *como universais*, em prejuízo da conservação da memória e dos patrimônios culturais e científicos acumulados por outros povos.

Está subjacente à perspectiva intercultural a ideia de que não há culturas superiores nem inferiores: elas são diferentes. Elas desenvolvem seus conhecimentos tendo em vista experiências e contextos histórico-sociais distintos. Por isso, *nenhuma cultura pode pretender a universalidade*, pois nenhuma cultura conheceu e vivenciou todos esses contextos. Não pode haver uma cultura que possa se afirmar como conhecedora da totalidade do mundo e não tenha nada a aprender com povos que vivenciaram outros cenários e lidaram com outras demandas. É neste sentido que sociólogos orientados por olhares interculturais como Santos (2002) e Lander (2005) consideram que a adoção das ideias ocidentais como cânones universais em várias esferas sociais *leva ao desperdício de conhecimentos e experiências socioculturais* (passadas e presentes) caras a outros povos, e que seriam fundamentais à compreensão e enfrentamento a muitos problemas sociais contemporâneos. De fato, esse desperdício se efetivou na escola básica, em suas rotinas características e na construção de seus conhecimentos.

A escola básica que conhecemos é uma instituição social moderna e ocidental por excelência, constituída coerentemente com os ideais políticos, econômicos, culturais e epistemológicos da modernidade ocidental. Na ótica de Moreira e Candau (2003), essa instituição "sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (Moreira e Candau, 2008, p. 161)". A escola tende, pois, a desconsiderar diversos referenciais epistemológicos e socioculturais não ocidentais nos processos de construção de seus conhecimentos. Com efeito, nossa experiência escolar fornece evidências de que os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles de cunho científico, é que marcam presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e

estudantes como os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Contudo, ao mesmo tempo em que a escola permanece assentada em suas certezas monoculturais, as sociedades que as rodeiam são multiculturais e intensamente perpassadas por encontros entre culturas. Esses encontros são muitas vezes conflituosos, desencadeando preconceitos e discriminações em todas as partes: racismo, machismo, homofobia, intolerância religiosa, estigmas relativos a certas comunidades regionais e locais, entre outros. Tendo presente que tais relações são decisivas à construção de identidades e visões de mundo, esse cenário exige uma *mudança de postura* da instituição escolar que a possibilite fomentar ideias e atitudes que sejam capazes de questionar e combater essas violências, colaborando assim à democratização da sociedade. Estas necessidades exortam a escola a reestruturar sua cultura de referência, fazendo de seus processos pedagógicos, espaços propícios a relações *interculturais*.

Entendemos a interculturalidade como um processo que pressupõe a satisfação de cinco condições: (1) a *Inclusão* de grupos identitários culturais nos processos pedagógicos escolares; (2) o *Respeito* às suas manifestações; (3) a garantia da *Igualdade* de oportunidades; (4) o *Diálogo* e (5) o incentivo à *Troca* de experiências e ideias entre esses grupos. Ou seja, práticas interculturais nas escolas demandam a promoção articulada destes movimentos.

Parte-se da ideia de que as culturas não são hierarquizáveis nem autossuficientes: elas necessitam do intercâmbio com outras culturas a fim de desenvolver-se. Logo, torna-se imprescindível e preciso trazer todas as culturas ao cotidiano escolar, conferindo igual espaço e importância às suas manifestações. Há também que se promoverem diálogos entre as culturas, que favoreçam trocas de ideias e experiências. Consideramos que providências semelhantes a estas podem colaborar à construção de mais aprendizagens sobre a

diversidade cultural e formas de gerenciá-la democraticamente nas diversas instâncias e momentos da vida social. Em virtude destes efeitos, práticas pedagógicas interculturais são projetos cuja realização nas escolas não pode esperar.

Frente à demanda acima desenhada, firmamos o argumento de que são complementares os processos de reorganização crítica da experiência e de produção de conceitos sobre o real e a construção intercultural do conhecimento escolar. De fato, o desenvolvimento de conceitos e do senso críticos são dois dos principais objetivos da educação básica. Porém, esses objetivos são alcançáveis com apoio de saberes que dialoguem com os referenciais culturais que perpassam os processos de socialização dos estudantes. Estas ideias serão discutidas na próxima seção.

A Construção do Olhar Sociológico através de práticas pedagógicas interculturais

A construção intercultural do conhecimento escolar é um passo fundamental ao desenvolvimento discente do olhar sociológico – a maneira sociológica de pensar – diante das experiências sociais e culturais. Esta habilidade pode ser compreendida a partir das reflexões de Charles Wright-Mills e Octávio Ianni sobre o sentido do ensino das Ciências Sociais na educação básica, através da disciplina de Sociologia.

É significativo ao debate sobre a Sociologia escolar o conceito de "imaginação sociológica", proposto por Wright-Mills (1975) na década de 1950. Segundo o autor,

> Imaginação sociológica é (...) a qualidade específica de espírito que ajuda as pessoas a utilizar as informações e desenvolver uma razão para perceber com clareza o que está acontecendo no mundo social e que pode estar acontecendo dentro de si (Wright-Mills, 1975, p. 11).

A imaginação sociológica é um meio que capacita o desenvolvimento de uma investigação racional da sociedade. Essa investigação pode propiciar a identificação tanto dos aspectos que estruturam e transformam o mundo social quanto dos significados que construímos, internalizamos e cotidianamente reiteramos ao buscar entender os fenômenos sociais vividos, ou seja, o senso comum.

Dialogando com as ideias de Wright-Mills (1975), nos anos 1980, Ianni defendeu que a escola deve proporcionar aos estudantes meios de crítica do senso comum. Para o autor,

> Um dos desafios que o professor (de Sociologia) tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. (Ianni, 2011: p. 329) (...) É preciso fazer a crítica do senso comum, das noções estereotipadas e dos esquematismos que acabam naturalizando os fatos, dando-lhes aparência de prontos, acabados e certos (idem, p. 332).

Nos termos de Ianni, cabe ao professor de Sociologia incentivar seus estudantes a "desenvolver uma visão crítica do senso comum". Isto significa que a experiência e as visões ordinariamente disseminadas sobre a mesma devem ser postas em questionamento. Este exercício leva a compreender que *os* fatos sociais não são fenômenos naturais, tal como o senso comum os faz aparentar: são fenômenos produzidos e transformados por relações sociais, em que significados e funcionalidades de instituições e atores são constantemente definidos e redefinidos. E, por certo, um dos desafios postos aos/às professores/as de Sociologia é promover este exercício em suas atividades pedagógicas.

Em suma, conforme Wright-Mills, as Ciências Sociais são importantes ferramentas de investigação da realidade social. Ianni adiciona que essas ciências podem prover meios ao *questionamento* do senso comum, buscando a produção de um

olhar *desnaturalizado* sobre essa mesma realidade. Em vista destas contribuições, a Sociologia constitui-se em uma disciplina imprescindível à formação básica.

No entanto, diante do debate sintetizado acima, afirmamos que o desenvolvimento do olhar sociológico está necessariamente articulado à construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. Se diálogos entre teorias sociais e os referenciais sociais e culturais dos estudantes não ocorrerem no ensino de Sociologia, a construção discente de uma abordagem sociológica de suas experiências sociais e culturais não será possibilitada.

Por certo, a maioria das teorias sociais que sustentam a construção do saber sociológico escolar diz respeito a questões e problemas relativos a sociedades modernas e ocidentais [sobretudo europeias], bastante diversas dos contextos sociais e culturais nos quais nossos estudantes constroem suas experiências, identidades e visões de mundo. Diante deste quadro, pergunta-se: como incentivar o estudante a estranhar sua realidade social, se muitas de suas experiências sociais e culturais não são levadas em conta na construção do saber a ensinar? Além disso, se não colocamos em questão o que vivemos em sociedade, como podemos questionar as concepções naturalizadas que aprendemos, desde o início de nossa socialização? Posicionar-se a favor da imaginação sociológica e da desnaturalização da experiência, sem a consideração das origens ocidentais dos conhecimentos sociológicos e da tendência da escola em tomá-los como referenciais privilegiados, na construção de seu conhecimento, resulta em uma *contradição*: busca-se a elaboração de um senso crítico sobre uma realidade que não é, todavia, significativamente tornada objeto de conhecimento sociológico na escola.

Com efeito, como pode a Sociologia escolar engendrar uma perspectiva desnaturalizada sobre diversidade, preconceito e discriminação cultural quando tópicos como identidades

raciais, religiosas, sexuais ou comunitárias, por exemplo, estão excluídos de seu debate? Frente a questões semelhantes a esta, afirmamos que *qualquer teoria social deve ser abordada no quadro de questões e vivências concretas*, as mesmas que chamam os estudantes brasileiros contemporâneos à construção de olhares sociológicos. É preciso que as teorias com as quais os/as professores/as escolhem utilizar e as diferenças culturais entrem em diálogo no conhecimento escolar, pois somente deste modo poderão acontecer os encontros, as conversações, as negociações e as trocas que caracterizam a concepção de interculturalidade que se desenha nesta reflexão. Por meio desta configuração, a Sociologia escolar poderá cumprir sua finalidade.

Faz-se necessário, portanto, promover na construção do conhecimento escolar em Sociologia: (1) o reconhecimento do caráter histórico-social das teorias sociais, (2) interlocuções entre estas teorias e os contextos socioculturais de referência dos estudantes e (3) diálogos interculturais. Pensar alternativas pedagógicas coerentes com a viabilização dessas medidas é fundamental, conforme se expõe a seguir.

Visitações a Museus como Práticas Pedagógicas Interculturais

A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar pressupõe a ruptura com as rotinas escolares padronizadas, no que se refere a espaços, tempos e linguagens pedagógicas. Esta proposta requer a configuração de práticas de ensino ativas e dialógicas, que se processam dentro e fora dos espaços e tempos da sala de aula e do ano letivo, com o auxílio de vários formatos linguísticos presentes nas sociedades contemporâneas. Nesta seção, importa identificar esse escopo de práticas, discutindo as potencialidades educativas da visitação a museus.

Um importante referencial à inovação pedagógica na/da Sociologia escolar são as *Orientações Curriculares Nacionais* ao ensino de Sociologia (Brasil, 2006). O documento afirma a Sociologia como disciplina capaz de favorecer a produção de ideias e atitudes investigativas, questionadoras e desnaturalizadoras dos fenômenos sociais, indo ao encontro das proposições de Wright-Mills (1975) e Ianni (2011). Para tanto, o documento indica diversos recursos pedagógicos com os quais estes objetivos podem ser atingidos. Esses recursos incluem (Brasil, 2006, p. 125 –132): o uso de livros didáticos, entrevistas, análises de documentos escritos, de imagens (fotografias, charges e tiras), análises de conteúdos audiovisuais (filmes, programas de TV, músicas), excursões a espaços extraescolares (parques, museus, centros culturais, monumentos e outros), assim como o emprego de tecnologias da informação e comunicação – TICs.

As *Orientações* defendem um emprego docente crítico dos recursos pedagógicos à disposição. De nenhuma maneira, a construção do olhar sociológico pode ser perdida de vista. Neste sentido, o uso de variadas linguagens de ensino não pode se resumir a coletas de representações de senso comum sem termos que discriminem o que, por que, como, onde e com que atores sociais essas visões devem ser coletadas e como serão analisadas. Essas linguagens também não são meros dispositivos de ilustração do saber enunciado pelos professores, ou, ainda, de "quebra da rotina" das aulas expositivas. São, de fato, ferramentas de construção de problemas, leituras e debates acerca da realidade histórico-social.

Todos os movimentos propostos pelas *Orientações* certamente *são necessários*, porém argumentamos que *não são suficientes* ao pleno desenvolvimento do olhar sociológico. A reestruturação dos espaços, tempos e linguagens pertinentes ao ensino e à aprendizagem tem de andar à mesma direção da compreensão do conhecimento como resultado de uma

construção intercultural na qual todas as culturas tenham espaço garantido como interlocutores das teorias sociais. O conhecimento sociológico escolar não pode estar à margem destas questões, caso contrário estará sendo constituído em sentido contrário ao alcance dos objetivos da Sociologia escolar.

Nas próximas linhas, discutiremos uma possibilidade pela qual o saber sociológico escolar pode ser elaborado sob a perspectiva da educação intercultural acima defendida: através de visitações a museus, ambientes onde leituras do social podem ser problematizadas e postas em choque com o senso comum. Museus, certamente, são espaços nos quais há documentos que podem apresentar perspectivas dos processos histórico-sociais comumente não expostas pela escola básica.

Os Museus da República e do Folclore [Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular], situados na mesma vizinhança, no bairro do Catete, Rio de Janeiro, são exemplos da potencialidade pedagógica de espaços alternativos ao *lócus* escolar. O Museu da República seria um espaço da memória cívica e política, dominante na construção do Estado Republicano Brasileiro. O Museu do Folclore, ao contrário, seria um espaço de experiências populares, sistematicamente estigmatizadas ou ocultadas nos currículos escolares.

Uma primeira problematização da existência de uma hierarquização de conhecimentos conforme suas origens pode ser proposta aos alunos já ao chegar à rua onde os museus estão situados. O edifício no qual o Museu da República está instalado, sede do Governo Federal por décadas, é de arquitetura imponente e de fácil reconhecimento e acesso. O Museu do Folclore, por outro lado, é de arquitetura bem mais singela e seu acesso se dá por uma minúscula e pouco evidente passagem localizada a cerca de cinquenta metros da entrada do Museu da República. Pensamos que esta configuração espacial *não* é aleatória. Ela exprime a relevância que os administradores do patrimônio histórico e cultural nacional

conferem aos conjuntos de experiências sociais e culturais representadas pelos citados museus: maior importância às experiências cívicas e republicanas, nas quais a participação das elites é valorizada; e menor, às experiências provenientes das culturas populares.

Os objetos no interior dos dois museus sugerem o contraste entre diferentes perspectivas sobre a construção da Nação, desde que os professores incentivem o aluno compreender os modos pelos quais os objetos estão situados no tempo e no espaço e quais são as significações socioculturais que eles possuem e que justificaram suas presenças nos locais. No Museu da República, os documentos legais, as fotografias, as coleções bibliográficas, as esculturas e as telas, *todos* esses objetos se remetem à memória da constituição e da hegemonia do Estado Republicano Brasileiro, dos papéis dos governantes e das elites na construção da grandeza e da soberania nacional e do alinhamento do Brasil a valores da modernidade ocidental como o progresso, a ordem e a racionalidade técnico-científica, como princípios diretores de sua organização social. No Museu do Folclore, são vistos elementos como fotografias, utensílios, itens de artesanato em geral, vestimentas, músicas populares, obras em cordel, etc., que representam diversas experiências [modos de saber, de fazer, códigos linguísticos] que, porém, *não* são lembradas pelo museu vizinho. Ao invés disso, estas experiências tendem a ser conhecidas pelos estudantes apenas dos pontos de vista cristalizados pelo senso comum e pelos currículos escolares tradicionais. O Museu do Folclore é um espaço que possibilita outros olhares acerca dessas experiências e a produção de questionamentos.

A visitação a dois museus marcados por termos e objetivos tão diferentes pode proporcionar um significativo exercício de questionamento dos conhecimentos e concepções comumente presentes nos currículos escolares. Todas as experiências populares brasileiras são abordadas no ensino de Sociologia?

Ao se visitar o Museu do Folclore e se deparar com universos culturais comumente alheios ao saber escolar, pode-se perguntar: por que geralmente são ensinados conhecimentos sociológicos de origem europeia sem um diálogo destes com o universo de referências culturais dos educandos? Por que os estudantes das classes populares não são levados a refletir sobre muitos valores de origem popular que, em alguma medida, fundamentam as suas identidades culturais? Visitações a museus, acompanhadas de atividades pedagógicas em que estes [e outros] problemas sejam evocados e debatidos, podem suscitar questionamentos dos conhecimentos sociológicos geralmente presentes na escola básica brasileira, e de reconhecimento dos processos sociais que envolvem a seleção dos saberes a ensinar. Portanto, o que *conta* para ser ensinado e aprendido deve ser objeto de problematização no ensino de Sociologia.

Visitações pedagógicas a museus colaboram ao diálogo entre as teorias sociais com o conjunto de experiências que atravessam os processos de socialização dos estudantes. Por meio de práticas como essas, pode-se lograr a inclusão de culturas e sua valorização como interlocutoras do saber escolar. E, uma vez presentes nesse âmbito, abrem-se brechas ao diálogo entre suas especificidades, à aprendizagem mútua e à negociação de seus conflitos. Assim, seria possível problematizar e criticar fenômenos usualmente ausentes dos currículos e naturalizados pelo senso comum, em favor da plena formação dos estudantes. Contudo, há grandes obstáculos ainda a serem superados nessa finalidade.

Não se pode perder de vista que elaborar práticas de ensino e aprendizagem em ambientes, tempos e linguagens alheias às rotinas tradicionais da instituição escolar, continua, em geral, a esbarrar em recorrentes entraves como: falta de recursos materiais das/nas escolas, excessiva burocratização das instituições educacionais e escolares e/ou a conhecida

indisposição da escola em questionar os conhecimentos e práticas que apresenta aos estudantes.

Por outro lado, é também verdadeiro que, ainda hoje, vige no país um *modelo tecnicista de formação docente* que conduz professores à função de meros executores de programas curriculares elaborados por "especialistas" (Queiroz, 2012: p. 109). A substituição desse desenho por outro, de caráter crítico e intercultural, é tão importante quanto à própria reestruturação das práticas pedagógicas escolares na mesma direção. Neste outro modelo objetiva-se que o docente em formação desenvolva as mesmas atitudes que os estudantes devem desenvolver. Não se pode exigir a um professor de Sociologia que seja capaz de mediar a construção discente do olhar sociológico, por meio de processos pedagógicos interculturais, se o próprio docente é acostumado, desde a sua formação inicial, a reproduzir saberes sociológicos sem questionar suas origens, lógicas de legitimação e relevância social, e sem se preocupar com questões e conflitos culturais. Nestes termos, mudar a educação básica também passa por mudar a formação de professores no mesmo sentido. O entendimento que se busca incentivar nos educandos, tem de ser construído pelos professores em suas trajetórias de formação profissional.

Concluindo sem concluir ...

A escola não deve educar apenas para se apreender e reproduzir um conjunto de informações relativas a teorias sociais e passar de ano. Educa-se, sim, com vista à formação do senso crítico, tanto com ao que se ensina e se aprende, quanto com relação ao reconhecimento das injustiças cognitivas e sociais e ao desenvolvimento de diálogos entre experiências sociais e culturais e os conhecimentos sociológicos. O conhecimento sociológico escolar, construído coerentemente

com tais objetivos, pode favorecer a constituição de olhares críticos e desnaturalizados sobre a realidade social.

Por certo, a escola é lugar de se aprender conceitos e, de posse desses, elaborar juízos críticos sobre a experiência vivida. Porém, como alcançar tais feitos com uma concepção de conhecimento escolar na qual não se põe em questão *qual* saber se ensina e aprende? Defensores da escola como *lócus* do saber e da inclusão social enfatizam o valor do conhecimento como ferramenta transformadora da sociedade. No entanto, não enfatizam o caráter histórico-social do conhecimento e a importância da interculturalidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Decerto, o conhecimento escolar é campo no qual a produção de conceitos e a reorganização crítica da experiência devem ser possibilitadas aos educandos. Porém, o que se buscou argumentar neste trabalho é que o alcance destas finalidades é possibilitado através do reconhecimento do caráter histórico-social das teorias sociais e a promoção de interlocuções entre estes saberes e todo o conjunto de referências sociais e culturais familiares aos estudantes.

Ademais, os espaços, os tempos e as linguagens pedagógicas devem ser coerentes com a proposta acima reiterada. Não obterá as finalidades da Sociologia escolar o professor que não reestruturar suas práticas de ensino no sentido de trazer à tona o diferente, e a partir disso, favorecer a produção do pensamento sociológico e da crítica. Para tanto, aulas monolíticas e atividades pedagógicas que valorizem não mais do que memorização, não são compatíveis com a educação intercultural. Visitações a museus, nos termos apresentados neste trabalho, foi um exemplo dos vários expedientes que os professores podem utilizar no sentido da construção intercultural do saber sociológico escolar.

Não é menos importante compreender que um projeto como esse enfrenta muitos obstáculos, representados por mazelas históricas da sociedade e da educação no país.

Escassez de recursos, burocratização em excesso das rotinas educacionais e escolares, resistência de diversos atores à mudança nas práticas, na configuração dos espaços e dos tempos escolares, resistência à concepção do conhecimento como produto histórico-social e um modelo dominante de formação docente que ainda prepara professores reprodutivistas e acríticos. Estes são fortes apelos ao conformismo de educadores e educandos com as injustiças cognitivas e sociais. Contudo, apelos passíveis de serem enfrentados através dos termos epistemológicos, culturais e pedagógicos propostos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais:** Ciências Humanas e suas tecnologias – Conhecimentos de Sociologia**.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDAU, V. M. **A Didática hoje:** uma agenda de trabalho**.** In: CANDAU, V.M. (Org.) Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação – RBE, n.23, p.156-168. 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade**.** São Paulo: EdUSP, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A, 2011 (11ª Ed).

HUNTINGTON, S. **Choque de Civilizações.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

IANNI, O. **O ensino das Ciências Sociais no 1° e 2° graus.** In: Cadernos CEDES, v.31, nº. 85, set/dez 2011.

LANDER, E. **Colonialismo, Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**.** In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, F. H. **Conhecimento, Escola e Cultura/s:** ensino de Sociologia e educação intercultural. Dissertação de Mestrado. Orientação: Vera Maria F. Candau. Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

QUEIROZ, P. P. **A pesquisa e o ensino de História:** espaços/processos de construção de identidade profissional. In: NIKITIUK, S. Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 2012 (8ª ed.).

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002. Disponível em < www.boaventuradesousasantos.pt >. Acessado em 15 de outubro de 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (3ª ed.).

WALSH, C. **Interculturalidad em La Educación**. Gobierno de Perú/Ministério de La Educación: Lima, 2005a.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial:** reflexiones latinoamericanas. Quito: Editorial Universidad Andina Simón Bolívar, 2005b.

WRIGHT-MILLS, C. **Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 (4ª Ed.).

YOUNG, M. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa do currículo**

centrado em disciplinas. In: Revista Brasileira de Educação, v.16, n º48, set/dez 2011.

---

29. Cientista Social. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University/USA. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

30. Cientista Social. Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO/Brasil.

31. Consideramos aqui o conceito de civilização ocidental proposto pelo cientista político estadunidense Samuel P. Huntington em *Choque de Civilizaçõe*s, como conjunto de saberes e experiências que historicamente estruturaram as sociedades da Europa Ocidental, de parte do Leste Europeu, e da América Anglo-saxônica. O Brasil faria parte da civilização latino-americana para o citado autor.

CAPÍTULO 8

DESAFIOS À ESCOLA BRASILEIRA E AOS SEUS PROFISSIONAIS: DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Rejany dos S. Dominick[32]
José Carlos da Silva Garcia[33]
Camila Matheus Rodrigues da Silva[34]
Luiz Marcelo André Fontes[35]
Daise dos Santos Pereira[36]
Lindiane Faria do Nascimento[37]
Iolanda da Costa da Silva[38]
Carolina Guerra Martinez[39]
Doracy Pereira de Mesquita[40]
Paola Labelle[41]

Introdução

Escolhemos a imagem acima para iniciar o texto por perceber nela uma grande contribuição para explicitar nosso pensamento sobre como vivemos e compartilhamos a vida em sociedade. Fazemos parte de uma rede onde tramamos, enlaçamo-nos, seguramos uma ponta e, a cada movimento dos muitos que estão a ela conectados, temos que nos transformar e reorganizar nosso corpo, nossos sentimentos e, mesmo, nossas certezas, pois o outro é aquele que nos faz desequilibrar. Tal desequilíbrio pode ser entendido como um desafio e, assim, dependendo das concepções e vontades de poder, que carregamos em nossas memórias, geramos ações mais democráticas e interativas com o outro ou mais defensivas para nos mantermos em um ponto da rede no qual os riscos são menores.

Essa opção, que inicialmente aparece dentro da lógica binária, do tipo ou isso ou aquilo, nem sempre está tão clara para todos, pois vamos nos mexendo nas tramas da vida e nossa tendência é a de buscarmos ficar em equilíbrio. Contudo, nem sempre o equilíbrio deve ser estático, mas dinâmico e incorporar outros sujeitos, gerando desconfortos para alguns. Para que tal equilíbrio dinâmico possa acontecer é necessária uma vontade política, que supere o impulso imediato de "salvar a própria pele", e deixar que cada um busque se equilibrar como pode e quem não conseguir que saia da brincadeira!

Temos uma vontade política que é a de propor que todos os humanos são sujeitos de direito e devem permanecer e ter mediações para que o desequilíbrio dinâmico aconteça, sem eliminar alguém do jogo. Buscamos explicitar e criar tensões para o leitor, apresentando algumas narrativas sobre as realidades escolares, que precisam dialogar com uma concepção de ciência aberta. Buscamos estabelecer um diálogo inter e transdisciplinar para superarmos uma razão dicotômica e pouco complexa de mundo para abordar democracia, diversidade, multiculturalismo, diferenças e inclusão.

Os autores que aqui se propuseram a pensar sobre a complexa rede da atual sociedade brasileira buscam, no diálogo com a Habermas, Edgar Morin, Boaventura Santos e com Foucault entre outros, caminhos para tecermos uma visão crítica à sociedade capitalista sem fixar limites dogmáticos e que produzam novas exclusões.

Os caminhos para a construção da escola brasileira, algumas vezes, cruzaram-se com perspectivas europeias ou norte-americanas, mas não podemos esquecer de que somos fortemente marcados pelas escolhas de uma elite que assumiu o Estado de forma privada, mobilizando suas forças repressivas para silenciar os divergentes em diferentes épocas. Desejamos contribuir para a construção de um olhar sobre a diversidade humana e a inclusão no Brasil, problematizando e propondo caminhos instituintes, de forma pouco dogmática, a partir de nossas vivências com a diversidade. Assim, a discussão e a construção científica e cultural do outro e a relação da diversidade com a democracia e o Estado Democrático de Direito entram para nos ajudar a retramar as imagens que temos sobre o que foi e o que poderá vir a ser uma escola multicultural.

Narrativa 1

Sou licenciada em Letras e trabalho no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC), que foi fundado em 1854 pelo imperador D. Pedro II, com o objetivo de oferecer educação a pessoas cegas no Brasil. Atualmente o IBC é referência em assuntos relacionados à deficiência visual no Brasil e não somente oferece a educação “primária”, como na sua fundação. Hoje capacita profissionais, assessora instituições, produz e adapta material didático, realiza atendimento oftalmológico e reabilita.

O setor de reabilitação é o espaço que recebe o sujeito que, quando adulto, perde a visão ou a vem perdendo

progressivamente. Trabalhamos também com aquele que nasceu com a deficiência e não teve oportunidade de um atendimento especializado. Entre nossos objetivos, está ensinar o Sistema Braille e habilidades para a vida, pois o atendimento especializado inclui atividades que irão proporcionar a inclusão deste sujeito na sociedade.

Trabalhamos com pessoas de diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade, condições sociais, regiões do Brasil, sexualidade e religião. Todos buscam uma nova forma de interagir com o mundo sem o sentido da visão, porém cada um possui uma história de vida e leva para a sala de aula as suas bagagens culturais. Para trabalhar com esses "estudantes", o professor precisa de um saber específico para entender as muitas causas que levaram as pessoas à perda da visão (alguma doença, como a diabetes, ou um acidente) e também a outras limitações físicas destes alunos.

As atividades oferecidas obedecem a um planejamento individualizado e realizado junto com o aluno. Em uma turma de Sistema Braille é possível encontrarmos alunos graduados, alunos que não são alfabetizados, alunos com comprometimentos neurológicos, alunos em momento depressivo devido à perda da visão, e cada um apresenta uma demanda de aprendizado. Um quer aprender a ler a Bíblia, outro quer retornar aos estudos de graduação, alguns buscam apenas conhecer este sistema de leitura e escrita em alto relevo.

No setor oferecemos formação continuada para os professores, que se espantam quando descobrem a pluralidade em uma escola especializada em deficiência visual. Os docentes apresentam, em sua maioria, sentimento de incapacidade no trabalho dentro da sala de aula, pois não foram preparados na sua formação acadêmica para lecionar com esta diversidade.

Narrativa 2

No Estado do Rio de Janeiro, as Escolas Estaduais do Sistema Prisional contemplam mais de 3 mil alunos em 32 unidades escolares. Na Diretoria Regional de Unidades Prisionais e Socioeducativas (DIESP) encontra-se o Colégio Estadual Evandro João da Silva, localizado na penitenciária Dr. Serrano Neves, Bangu 3. Neste espaço estudam aproximadamente 150 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e eu sou um dos professores.

A educação no sistema prisional acontece de forma quase que imperceptível, no que tange às modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), sendo tratada, por aproximação, como Educação de Jovens e Adultos. O sistema penitenciário tem o dever de reinserir o detento na sociedade e, nesse contexto, a escola é tida como a mais importante ferramenta de ressocialização e reinserção social, além da óbvia e não menos significativa reeducação; esse tripé configura novos preceitos e também institui novos objetivos a serem alcançados através da escolarização.

Os detentos são alocados nos presídios não pelo tipo ou gravidade do crime cometido, mas de acordo com seu pertencimento a uma facção criminosa. Os apenados são, em sua maioria, homens negros entre 18 e 30 anos, pobres, trabalhadores informais e grande parte não completou o Ensino Fundamental. A diversidade do grupo pode ser percebida quando os indivíduos constroem discursos e vocabulários próprios, sendo obrigados a reconstruírem suas identidades diariamente, modificando seu modo de agir e seus valores. Inicialmente, buscam a escola como meio para diminuição de pena, alguns procuram aprender a escrever cartas para se comunicar com a família e com o mundo exterior, alguns pensam em melhorar sua escolaridade para quando saírem do presídio.

Há um concurso específico para exercer a função de docente neste tipo de escola, contudo não recebi qualquer preparação durante a graduação para atender a essa situação específica e à pluralidade que frequenta as minhas aulas de matemática, onde preciso dialogar sistematicamente com o par inclusão-exclusão. Vale ressaltar que há poucas pesquisas desenvolvidas nessa área, talvez pela dificuldade de acesso a esse ambiente onde a segurança está em primeiro lugar e os professores têm que recorrer a estratégias diferenciadas para atender e acolher da melhor forma possível ao que se pode chamar, sem perda de generalidade, de realmente excluídos, não só socialmente e economicamente, mas também do direito à cidadania[42].

Narrativa 3

Também sou licenciada em Matemática, mas trabalho no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), instituição de ensino público fundada em 1835 com objetivo de formar professores primários.

Durante a faculdade não tive disciplinas voltadas para a diversidade e inclusão, tampouco para a educação especial ou EJA. Quando, em 2005, comecei a lecionar para as turmas do ensino regular desta escola, tive meu primeiro contato com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Já era complexa a realidade das turmas para aprender matemática, mas com alunos especiais foi um desafio. Foi muito difícil no início, já que as metodologias e os teóricos trabalhados durante a graduação não bastavam. Senti que era preciso ser repensado o currículo de formação de professores e incluir o enfoque da diversidade, pois na escola pública de hoje há alunos com diferentes idades, de diferentes origens culturais e religiosas.

Não aceitava a ideia de ter alunos que não aprendessem os conteúdos matemáticos básicos. Não compreendia como trabalhar os conteúdos matemáticos com esses alunos, mas os diálogos com professores e um processo de pesquisa ajudaram para que eu refletisse sobre minha prática e minha ideia de "turma homogênea". Apesar de o Instituto possuir sala de recursos, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e professores de apoio para alunos com NEEs, era preciso que eu conhecesse esse mundo educacional, que, até então, estivera distante de minha formação.

Com os estudos e formação continuada, dialogando com professores mais experientes e realizando algumas experiências didáticas em minhas aulas, aprendi a conduzi-las de maneira a entender melhor a diversidade presente e como dar contribuições para estudantes que precisam de abordagens que levem em consideração a sua cultura.

A diversidade humana fica mais evidente na EJA, pois os alunos são aqueles que vão de quinze até setenta e cinco anos. A realidade de conhecimento é muito diversa e existem vários níveis do saber numa mesma sala de aula. Existem aqueles que saíram do ensino regular direto para a EJA, e aqueles que não estudam há mais de trinta anos. Existem alunos que deixaram de estudar por questões familiares ou de trabalho, mas existem aqueles que nunca aprenderam, mesmo estando na escola. Contudo, o mais gratificante é saber que eles querem aprender.

Mesmo lecionando sete anos no ensino regular, essa experiência não me formou para dar aulas em EJA, pois os alunos da EJA não são iguais a outros que estão nas escolas ou universidades. Desta forma, o trabalho para a construção de conhecimentos matemáticos passa a ser diferenciado daquele presente no ensino regular, que tem uma proposta de aprender para ajudar no futuro. Os alunos da EJA tem o enfoque do presente.

Foi preciso reformular a metodologia de ensino e propor um diálogo com a realidade de trabalho dos alunos e com a vivência de cada um.

A diversidade de sala de aula pode nos ajudar a repensar nossas metodologias, concepção de mundo e de sociedade ou nos colocar no lugar daqueles que reafirmam que a escola está toda errada. Opto pela reflexão que nos permite ampliar nossa capacidade de aceitar e ser aceito pelo outro de mãos dadas com as nossas diferenças.

Narrativa 4

Hoje sou Pedagoga e professora de apoio em uma escola municipal em Niterói. Comecei a estagiar e a pesquisar em escolas, logo no início do meu curso de licenciatura, e a perceber que a diversidade presente neste espaço não se refere apenas aos estudantes: há uma diversidade de sujeitos e de formação no cotidiano do trabalho docente.

O professor é uma pessoa de grande destaque no processo de ensino e de aprendizagem escolar de uma forma geral e especialmente quando se trata da inclusão de um aluno com necessidade educacional especial. Quando pensamos no trabalho a ser realizado; no acolhimento ao aluno com NEE; nas adaptações necessárias; no respeito às suas limitações, estamos pensando neste sujeito na relação com todos os outros alunos e profissionais da escola. Pensamos também no necessário trabalho de aceitação do outro e de si mesmo, de autoconhecimento. Silva e Reis (2011) explicitam que o educador escolar "é um agente fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva" (p. 11).

Quem deve/pode dar esse apoio ao professor, quando há uma tendência em visualizarmos a inclusão como algo naturalizado? Houve momento em que eu me revoltava e me

esquecia das dificuldades que os professores estavam tendo para lidar com as situações para as quais ele não havia recebido formação profissional ou mesmo humana. Passei a notar que o docente também tem dúvidas, receios de não estar fazendo a coisa certa e medo de prejudicar o aluno. Será que as equipes pedagógicas das escolas estão preparadas para ajudar o professor e incluí-lo em um processo de formação continuada, que o ajude a compreender-se como um sujeito que faz parte da diversidade e que não precisa apenas reproduzir velhos esquemas pedagógicos? Sem que haja espaço para o diálogo, tão necessário, sobre as dificuldades para lidar com a diversidade, não há como abrir portas para que o docente venha a sentir-se com potência para essa caminhada que é cheia de desafios e obstáculos, mas encantadora e gratificante, da educação inclusiva.

Percebemos que a escuta sensível e o olhar atento que devemos direcionar aos alunos, também devem ser direcionados para as mesmas demandas do docente. Precisamos aprender a ouvir o "eu não consigo", "eu não levo jeito", "eu não gosto" e até o "eu não quero" e perceber o que, verdadeiramente, significa cada fala dessas, pois é só com um novo olhar, mudanças de ações e de mentalidade que a escola se tornará um espaço de diálogo da diversidade.

Narrativa 5

Para quem trabalha em escolas, o convívio com a diferença e a luta pela igualdade é diário. Hoje sou Pedagoga, mas fui bolsista por dois anos. Meu primeiro contato com a inclusão escolar de forma especializada foi quando estagiei em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Minha primeira aluna com necessidades educacionais especiais (NEE) foi identificada, em seu laudo médico, como tendo múltiplas deficiências.

Em 2013, passei a ser bolsista PIBINOVA[43] e foi durante as experiências no projeto que comecei a me interessar pelo

tema diversidade. Elaboramos proposta que nasceu do nosso desejo em compreender como estava acontecendo o trabalho especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a inclusão dos alunos com NEE. No ano seguinte, procuramos dar ênfase ao estudo e ao ensino sobre a inclusão nas turmas regulares e frisar a importância da diversidade presente na escola, além de trabalhar o preconceito. No início focamos nos problemas de exclusão que identificamos haver com os alunos com NEE.

Na proposta, o principal foco foi promover a compreensão de que a escola precisa ser um espaço de diálogos entre as pessoas e as múltiplas culturas e identidades. Identificamos que os educandos não compreendiam o tratamento diferenciado ou o que acontecia com os estudantes com NEE. Para além das crianças especiais, percebemos haver uma dificuldade geral de aceitação do outro e autoaceitação por motivos estéticos e devido ao nível ou à diferença de cognição. Foi necessário ampliar nossa perspectiva sobre todos aqueles que por qualquer diferença estavam se sentindo excluídos, aqueles que eram alvos de “brincadeiras”.

Dentro da perspectiva metodológica interativa, buscamos valorizar as potencialidades dos alunos, respeitando suas limitações e sensibilizando-os sobre o lugar do outro por meio de vivências. Queríamos refletir juntos sobre o preconceito e a aceitação pessoal e social das diferenças.

Deparamo-nos com crianças negras que não se viam como negras e que achavam feio ser negras. Deparamo-nos com crianças que achavam que a baixa visão era falta de vontade do outro de enxergar. Percebemos que não é possível valorizar o outro se não valorizamos quem somos.

Narrativa 6

Somos alunas de graduação do curso de pedagogia da UFF e bolsistas de um projeto de pesquisa interativa onde

dialogamos com estudantes e docentes em uma sala de recursos multifuncionais (SRM), em uma escola da rede municipal de Niterói. Trabalhamos com alunos entre 7 e 12 anos, majoritariamente negros e moradores de duas comunidades (favelas) próximas que formaram-se, inicialmente, devido à movimentação de famílias de presidiários. Na localidade, algumas vezes, as aulas são suspensas por disputa entre facções ou porque a polícia entra nas comunidades.

Segundo o MEC[44], as SRM surgem com o intuito de consolidar um sistema educacional inclusivo e de qualidade, oferecendo atendimento educacional especializado e visando dar condições de acesso, participação e aprendizagem para alunos que necessitam de educação especial. Na SRM são propostas atividades visando o desenvolvimento do aluno e cada escola pode estruturar tal espaço de forma diferenciada.

Encontramos crianças que têm diagnósticos médicos como "síndrome de Down" e "transtornos mistos do desenvolvimento das habilidades escolares" (na escola são identificados como alunos com deficiência intelectual). Também encontramos aquelas que são avaliadas pela equipe pedagógica como tendo dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, mas que não foram ainda avaliadas por equipe médica. Segundo pessoas da equipe pedagógica da escola, a falta de diagnóstico médico para que se possa fazer um trabalho mais bem direcionado, deve-se à dificuldade que os pais encontram para o atendimento em hospitais ou postos de saúde públicos.

Nesta escola, as atividades pedagógicas especializadas acontecem, normalmente, uma vez por semana, individualmente ou em pequenos grupos, durante 40 minutos. O aluno realiza as atividades propostas pelo professor, de acordo com suas possibilidades e necessidades e realizam atividades de coordenação motora, com pintura, desenho, recorte e colagem, visando desenvolver a leitura e a escrita.

Observando e convivendo neste ambiente concluímos que a maior dificuldade está na lógica excludente que ainda está presente na escola. É perceptível que, mesmo havendo a matrícula de crianças com NEE, estas frequentando a escola, havendo algumas tecnologias disponíveis e um profissional formado para o trabalho especializado, nem sempre as atividades para as crianças especiais são identificadas como tendo o mesmo grau de importância que as oferecidas para as consideradas "normais". Matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e inseri-los no ambiente escolar, por si só não basta para que possam desenvolver conhecimentos necessários para a vida ou para educar os « educar os que não apresentam NEE explícitas a conviver respeitosamente com as diferenças.

Pensamos que uma escola inclusiva deva assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem para todos, oferecendo atividades pedagógicas especializadas de forma sistemática e com avaliação do desenvolvimento dos estudantes com NEE, e incorporá-los ao ambiente escolar como pessoas que têm direito à qualidade educacional, principalmente, na sala de recursos multifuncionais.

Narrativa 7

Sou Pedagoga e trabalho como professora dos Anos Iniciais da Educação Básica no Município de Magé. Já trabalhei em outras escolas, mas somente há um pouco mais de dois anos me encontro como profissional da escola pública. Há algum tempo venho questionando os sentidos que uma educação para as relações étnico-raciais podem ganhar quando tratada reflexivamente também nos anos iniciais, pois não são poucas as situações de discriminações raciais, objetivadas em eufemismo para se referir à etnia das crianças. Visão exótica dos afrodescendentes, silenciamentos ao referendar religiões

de matriz africana, entre outras, instigaram-me a propor estratégias metodológicas que tratem positivamente a diversidade cultural presente no meu dia a dia.

Essa iniciativa foi e tem sido um desafio, já que propor ações *instituintes* e interdisciplinares para integrar um currículo pautado na homogeneidade e na fragmentação requer um repensar de valores não só profissionais, mas pessoais que foram construídos ao longo da vida e que estão fortemente gravados em mim e em meus colegas de profissão, mas não podemos reforçar falas discriminatórias e estereotipadas, que são proferidas de forma quase naturalizada no dia a dia: *"Fulaninho é macumbeiro", "Claro que ele sabe o nome dos instrumentos musicais. Tá sempre no centro tocando tambor", "Fulaninha não pode ser a protagonista porque é muito pretinha".*

Acredito que ações e falas têm o poder tanto para manter o racismo e desqualificar a importância da etnia africana, quanto para valorizar a diversidade presente na constituição da identidade brasileira. Assim, apesar de não identificar na região onde trabalho uma preocupação com o tema, apesar de a maioria dos estudantes das escolas serem negros, tenho proposto atividades pedagógicas baseadas na Cultura Afro-brasileira. Tais atividades têm sido pensadas no intuito de elevar a autoestima dos estudantes, desvelar conhecimentos até então não explorados e romper com a ideia de que a cultura afro-brasileira tem que ganhar visibilidade apenas no mês de novembro, quando se comemora o mês da Consciência Negra. Relacionar o assunto ao cotidiano das práticas escolares é reconhecer que a luta contra o racismo precisa ser diária e não pontual.

Minhas ações, enquanto professora-pesquisadora no trato de uma educação antirracista, estão no início, mas vislumbrando avançar na medida em que articulo meus saberes com os dos atores da escola. Importante ter clareza que para que essa ação seja um ato político para a garantia da

inclusão da diversidade, ela precisa estar sustentada por uma reflexão-ação entre docente e discentes.

UMA FORMA DE INTERPRETAR O MUNDO

Ver reconhecido o direito de ser diferente de certo padrão hegemônico é uma questão que entra no debate político no século XX. Sabia-se das diferenças entre os seres vivos, mas foi Darwin, ao estudar a Origem das Espécies e publicar seu livro, em 1859, quem apresenta argumentos científicos para explicar as diferentes e variadas espécies e raças presentes no mundo.

Foucault (1987: 135) também nos ajuda a compreender *que a racionalidade científica disciplinar realizou uma organização do mundo dentro da lógica dos "quadros vivos" e que tal tecnologia foi ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber*. As multidões confusas e sua movimentação desorganizada nos espaços franceses, especialmente, precisavam ser compreendidas e a racionalidade organizou sistemas para colocar cada coisa em seu lugar e dar um lugar para cada coisa. Durante o século XVII, o problema científico, político e econômico dirigiu-se para arrumar jardins de plantas e de animais; já no século XVIII, a racionalidade científica foi sendo apropriada como uma tecnologia para a classificação também de humanos. Afirma o autor:

> observar, controlar, regularizar a circulação das mercadorias e da moeda e estabelecer assim um quadro econômico que possa valer com princípio de enriquecimento; inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência, e constituir um registro geral e permanente das forças armadas; repartir os doentes, dividir com cuidado o espaço hospitalar e fazer uma classificação sistemática das doenças: outras tantas operações conjuntas em que os dois constituintes – distribuição e análise, controle e inteligibilidade – são solidários. (Foucault, 1987: 135)

Quando a arte da produção de quadros vivos é dominada pelo grupo que hegemoniza o espírito europeu do século XIX, tal forma de organizar o mundo assume o ver-se e o ver o outro de uma maneira que transborda a razão de se compreender na ordem do mundo. O olhar classificatório dirigido para a natureza é incorporado como elemento singular no processo educacional de jovens e crianças europeias e também daquelas que fazem parte das elites nas novas terras. As marcas nos corpos se tornam identificadores do lugar social do indivíduo, do lugar de cada cultura na evolução. Nesta época, a Antropologia se constituirá como o lugar do estudo da diferença, tanto étnica como cultural. Sua fundamentação se baseia nos processos de observação, nomeação e exibição das diferenças. Dias (1996), a partir de um estudo na França, afirma que esta área do conhecimento, ao buscar legitimidade científica, tomou como modelo de referência a medicina, agrupando todos os conhecimentos em torno dos fatos mais certos, os fatos anatômicos.

Na segunda metade do século XIX, a antropologia, tal como a arte, estavam confrontadas com questões semelhantes relativas ao problema da construção de representações realistas (Dias, 1996: 35), sendo para isso necessário apresentar os objetos de uma maneira considerada "agradável aos olhos" e perceptível num "golpe de vista". Tais ideias guiavam o modo de representar a realidade e um estudo das coleções e exposições de ossos humanos, realizadas na segunda metade do século XIX, possibilitou que fossem identificados alguns dos pressupostos de uma determinada concepção da natureza humana. A aparente diversidade das coleções exibidas apenas servia para delinear melhor as fronteiras entre o homem e o animal e entre o homem ocidental e o outro; servindo também para definir melhor o *normal* e o seu duplo, o patológico.

No Muséum d'Histoire Naturelle, o modo de apresentação começava com "as raças humanas fósseis", depois os materiais relativos às variedades fisiológicas e patológicas do esqueleto e

do corpo, e finalmente as raças humanas atuais (classificadas segundo uma ordem geográfica).

> Este modo de apresentação procurava evidenciar a unidade da espécie humana no tempo – dos homens fósseis aos homens atuais – e no espaço (as diversas raças eram apenas variedades no seio de uma mesma espécie). Percorrendo as diferentes salas e indo de uma vitrina à outra, o visitante era convidado a seguir um percurso cronológico e geográfico, "começávamos pelos negros de cabelos lisos; acabávamos nos brancos". (Verneau, 1898: 334)[45], percurso que fornecia um acesso visual e conceptual à longa história da vida humana na Terra. (Dias, 1996: 39)

O estudo da diferença racial e a constituição de coleções e de espaços reservados ao exercício do olhar datam também do século XIX, quando a noção de diferença se constitui. Será sobre o outro – raças inferiores, mulheres, idiotas, anormais – que se debruçarão os estudos antropológicos, procurando os caracteres diferenciais do crânio e da face nos grupos humanos, objetivando colocar cada qual no seu lugar da série dos seres vivos.

Tal maneira de pensar entranha-se como verdade não apenas no mundo científico e no final do século XIX e início do XX entranhou-se na cultura popular por fios tais como os zoológicos humanos[46], *freak shows*[47], espetáculos em circos, feiras e teatros ou mesmo em Exposições Universais de Ciências, deixando-nos uma herança ainda muito presente na vida cotidiana e nas escolas, mas nem sempre trabalhada como um *imprinting*[48].

Contudo, a partir de 1929, com a revista da Escola dos *Annales*, as inscrições sócio-culturais nos corpos ganharam espaço como temática de estudo e os corpos dos humanos deixam de ser analisados apenas por suas características "pitorescas", pelas marca da ausência ou do excesso e tornam-se parte da construção que é feita nas relações sociais de

grupos. Essa nova perspectiva rompe com uma concepção extremamente excludente, mas tal visão é silenciada pelas disputas econômico-político e ideológicas das duas guerras que sacudiram o mundo ocidental no século XX.

Nos três séculos iniciais da Modernidade, foi criado um discurso racional que justificou e naturalizou as segregações e exclusões, mas nos anos pós-1950, nos Estados Unidos da América e em boa parte da Europa, há uma politização do corpo e do subjetivo. Entra em cena a diversidade como parte da ampliação do conceito de Democracia: a biodemocracia ou democracia da/na diversidade. O gênero, a sexualidade, as diferenças etárias, geracionais e étnicas, o direito das pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental, as disposições sobre o corpo (uso de drogas, tatuagens, aborto) mobilizam pessoas que se reúnem em grupos e geram tensões políticas para governantes eleitos ou não e que precisam não apenas dialogar com tais demandas, mas produzir políticas públicas que geram conflitos com a diversidade religiosa e política. As questões multiculturais e interculturais ganham relevância nos estudos e na gestão dos países. Podemos dizer que na interação dos saberes do *bios* com os do *socius* está a diversidade e reconhecê-la não basta, é preciso trazê-la para a esfera pública[49], debatê-la por diferentes meios, em diferentes linguagens e línguas.

Retomando a nossa imagem de abertura, afirmamos que no corpo se produz a complexa rede que vai de mensagens que estão nos nossos gens, a mensagens que vão sendo apreendidas e produzidas no tear das múltiplas relações sociais, diferenciando-nos dos outros animais e nos fazendo para além de seres biológicos, seres bioculturais. Buscamos na contribuição de Maturana e Varela (1995) ajuda para afirmar que *não há uma descontinuidade entre o social e o humano e suas raízes biológicas* (p. 69). O fenômeno do conhecer é um todo integrado, pois

> o produzir do mundo é o cerne pulsante do conhecimento, e está associado às raízes mais profundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que nos pareça nossa experiência. E, já que essas raízes se estendem até a própria base biológica [...] esse gerar se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser. (idem, ibidem).

Assim, se criamos conhecimentos que nos levaram a segregações e exclusões, hoje as ciências comprometidas com a vida debruçam-se sobre outra forma de pensar o humano. Tomando como ponto de partida a eficácia operacional do ser vivo em seu domínio de existência, que busca manter vivo não os indivíduos isoladamente, mas o grupo, Maturana e Varela identificam que a linguagem humana nunca foi inventada por um sujeito, mas produzida pela interação, pelo desejo de compreender e fazer-se compreender em um acoplamento estrutural entre seres da mesma raça.

Na linguagem dos biólogos, o acoplamento estrutural é o resultado da interação de dois seres vivos ou mais, com suas histórias de transformação em um determinado meio. Nos acoplamentos sócio-estruturais a estrutura do indivíduo se mantém, embora sejam produzidas adaptações para a convivência. Quando não há acoplamento estrutural não há convívio possível e um dos indivíduos pode ser desestruturado, transformando-se em outra coisa ou morrendo. Assim, para os autores, a linguagem humana é o liame que possibilitou tanto gerar as regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano – produzindo, entre outros fenômenos, as identidades pessoais em cada um de nós –, como a constituição de uma dinâmica recursiva do acoplamento sócio-estrutural e afirmam:

> A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor – ou se não quisermos usar

> uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. (Maturana e Varela: 1995: 263)

Igual na diferença, mas aceitando o outro ao nosso lado na convivência. A esse ato os autores denominam de aceitação do outro como legítimo outro e *tudo que limita a aceitação do outro – seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica – destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera* (idem, ibidem). Destrói a espécie, a cultura humana.

Assim, afirmamos que toda forma de ditadura, de bloqueamento, de opressão, de silenciamento das diferenças e de desqualificação daqueles que não são identificados ao padrão cultural ou biológico hegemônico é uma forma de destruição da vida social e biológica. Sendo assim, a estruturação e manutenção de sociedades democráticas são essenciais para mantermos a espécie humana no planeta e hoje temos discutido o que é democracia.

DEMOCRACIAS

Mas o que caracteriza a democracia? O que é democracia? Estas perguntas acompanham o debate democrático desde suas mais remotas origens na Antiguidade, e muitos séculos depois que começaram a ser formuladas, dificilmente poderíamos dizer que haja um consenso razoável em torno delas. Norberto Bobbio, no dicionário que organizou com Mateucci e Pasquino, apresenta um esboço da longa e controvertida trajetória no verbete *Democracia*, partindo de persas e gregos antigos para desaguar nos debates em torno da Guerra Fria e das polarizações norte-sul. Nem assim o autor arrisca elementos consensuais sobre o que seja ou o que caracterize uma democracia, sem mais uma democracia desadjetivada:

> Considerando, de um lado, o modo como doutrinas opostas a respeito dos valores fundamentais, doutrinas liberais e doutrinas socialistas, consideraram a Democracia não incompatível com os próprios princípios e até como uma parte integrante do próprio credo, é perfeitamente correto falar de liberalismo democrático e de socialismo democrático, e é crível que um liberalismo sem Democracia não seria considerado hoje um "verdadeiro" liberalismo e um socialismo sem Democracia, um "verdadeiro" socialismo. Olhando, por outro lado, o modo como uma doutrina inicialmente hostil à Democracia, como a teoria das elites, se foi conciliando com ela, pode concluir-se que por Democracia se foi entendendo um método ou um conjunto de regras de procedimento para a constituição de Governo e para a formação das decisões políticas (ou seja, das decisões que abrangem a toda a comunidade) mais do que uma determinada ideologia. A Democracia é compatível, de um lado, com doutrinas de diverso conteúdo ideológico, e por outro lado, com uma teoria, que em algumas das suas expressões e certamente em sua motivação inicial teve um conteúdo nitidamente antidemocrático, precisamente porque veio sempre assumindo um significado essencialmente comportamental e não substancial, mesmo se a aceitação destas regras e não de outras pressuponha uma orientação favorável para certos valores, que são normalmente considerados característicos do ideal democrático, como o da solução pacífica dos conflitos sociais, da eliminação da violência institucional no limite do possível, do frequente revezamento da classe política, da tolerância e assim por diante.

Na teoria política contemporânea, mais em prevalência nos países de tradição democrático-liberal, as definições de Democracia tendem a resolver-se e a esgotar-se num elenco mais ou menos amplo, segundo os autores, de regras de jogo, ou, como também se diz, de "procedimentos universais". Entre estas: 1) o órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau; 2) junto do supremo órgão legislativo deverá

haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas); 3) todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores; 4) todos os eleitores devem ter voto igual; 5) todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional; 6) devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condição de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada); 7) tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre; 8) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial, o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições; 9) o órgão do Governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez, eleito pelo povo. (Bobbio, 1998: 319-29).

Ainda assim, mesmo consideradas todas as inúmeras vicissitudes e divergências nos vários conceitos de democracia na modernidade, podemos dizer que ao menos até meados do século passado, a esfera tradicional da democracia sempre foi a da relação da pólis com o indivíduo, a relação entre Estado e cidadão na definição geral das políticas e das normas jurídicas que lhe correspondiam. Seriam tendencialmente democráticos os regimes políticos em que certos níveis mínimos de participação política fossem reconhecidos aos cidadãos – como nos critérios acima elencados por Bobbio, ainda que tais critérios, como ele mesmo ressalta, jamais tenham sido integralmente atendidos por qualquer país no mundo. Podemos dizer que, em termos contemporâneos, dificilmente

se consideraria uma dada sociedade como democrática se ela não estendesse o pleno gozo dos direitos políticos a indivíduos de todas as etnias, ou se tolerasse ou estimulasse a segregação racial, ou ainda se vedasse a participação das mulheres na vida pública.

No segundo pós-guerra ganharam força pressões pela ampliação do conceito de cidadania e pelo reconhecimento deste estatuto a pessoas que não o ostentavam originalmente em muitos dos países ditos democráticos. Basta lembrar que o marco característico da cidadania – a capacidade de votar – era restrito a homens adultos proprietários. Desde o século XIX, havia em vários países, movimentos pelo reconhecimento do direito de voto às mulheres e pelo voto universal, sem critério censitário. Os anos 1950 e 1960 radicalizam estas pressões e inserem na agenda política ocidental os temas da exclusão racial, da emancipação feminina e dos direitos de juventude, e mais tarde dos homossexuais, dos idosos, das pessoas com deficiência e dos imigrantes. O foco geral da democracia expande-se da relação pública entre cidadãos abstratos e universais com o Estado e projeta-se para o reconhecimento de identidades específicas, que qualificam diferentemente as pessoas que as reivindicam – e, com isso, o reconhecimento de que estas pessoas têm o direito de ser como são e de demandar ações ou omissões do Estado e dos demais cidadãos como decorrência desse reconhecimento. Estas dimensões da vida passam a ser *politizadas*, no sentido de serem tematizáveis publicamente em termos políticos, exigindo posicionamentos e decisões do Estado e reconhecimento pelos demais cidadãos.

Santos (1995) aborda a questão democrática visualizando quatro espaços estruturais nas sociedades capitalistas: o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço mundial e o espaço da cidadania. Apesar de em todos eles ser possível identificar relações de poder e formas institucionais correspectivas, somente o último, constituído pelas relações sociais da esfera pública entre cidadãos e o Estado, é aceito como espaço

propriamente político pela teoria política liberal que, segundo o autor

> transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social - o espaço da cidadania - e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. O autoritarismo e mesmo o despotismo das relações sociais "não-políticas" (econômicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas) pôde assim conviver sem contradição com a democratização das relações sociais "políticas" e sem qualquer perda de legitimação para estas últimas (pp. 270-1).

No contexto do debate contemporâneo acerca de democracia, podemos, portanto, dizer que ela não se refere a um conteúdo previamente determinado, ou a um objetivo fixo predefinido, mas, ao menos no âmbito dos discursos em torno das democracias ocidentais de tipo mais ou menos liberal (ou mesmo de sua crítica), ao estabelecimento de regras gerais sobre procedimentos quanto a decisões, mais do que quanto ao conteúdo das próprias decisões. De cunho normativo, estas regras não se apresentam como requisitos formais sem cuja observância integral a democracia não existiria, mas antes como um referencial que indica o caráter mais ou menos concretizador das promessas democráticas de uma determinada sociedade. E que, dentro deste contexto normativo, a maior ou menor amplitude de reconhecimento de demandas sobre formas específicas de vida, ligadas à sexualidade, ao gênero, à etnia, à cultura, à religião ou a condições peculiares de existir, realizar e viver, igualmente amplia ou restringe a aptidão democrática de uma determinada sociedade concreta.

Há transformações de compreensão sobre o fenômeno democrático ao longo do tempo e a identificação de uma dada sociedade como democrática ou não pode ser muito diferente

entre diferentes épocas ou lugares. Mas não invalidam o fato de que ao mencionarmos a expressão *democracia*, ou *democrático*, podemos querer dizer inúmeras coisas distintas em um mesmo tempo e lugar. Quando dizemos que a democracia caracteriza-se mais pela definição geral de regras mínimas do que de conteúdos específicos, muitas compreensões distintas, ou até mesmo antagônicas, de democracia podem estar contempladas nesta definição mais procedimental que essencial, mas esta se distingue profundamente de um Estado Ditatorial.

Uma democracia mais identificada com os credos liberais estará contemplada naquela definição abstrata, mas ela tenderá a reduzir as regras procedimentais gerais a regras mínimas formais, como as eleições periódicas livres e a liberdade de manifestação – entendidas como um conjunto de liberdades negativas, de liberdades que exigirão uma abstenção do Governo e dos demais cidadãos ou coletividades como forma de assegurar seu conteúdo democrático mínimo. Diferentemente, conceitos calcados em outros pressupostos político-ideológico poderão sugerir que este rol de liberdades negativas não seja suficiente em geral – não atenderão convenientemente, por exemplo, as determinações da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, porque sua implementação pressupõe um conjunto de prestações e ações positivas por parte do Estado e dos demais agentes públicos e privados para que aquela parcela da sociedade, que é destinatária principal da Convenção, possa efetivamente ser integrada socialmente e ter seus direitos fundamentais de cidadania reconhecidos; poderão ainda considerar que ele não seja suficiente em sociedades marcadas por profundas e ancestrais relações de desigualdade social e econômica e de subordinação de boa parte da população a camadas mais elitizadas. Precisaríamos, então, de um conjunto mais forte de medidas e liberdades positivas, de demandas concretas dirigidas ao Estado e à sociedade, de redução destas

desigualdades e subordinação como condição para um pleno desenvolvimento democrático, no qual a ampla participação social possa derivar da ação e reflexão livres e conscientes de cidadãos bem informados que tenham condições dignas de vida.

Há muitas formas de justificar ou compatibilizar estas demandas com os pressupostos procedimentais que mencionamos antes. Aqui trabalharemos com um conceito referenciado na noção de *democracia deliberativa* como integradora deste leque de possibilidades, por entendermos que ele permite resgatar e ampliar elementos presentes nas chamadas democracias liberais sem, contudo, reduzi-las a este estoque mais ou menos determinado de liberdades negativas, remetendo o núcleo dos pressupostos de legitimação das estruturas jurídico-políticas do Estado a procedimentos discursivos que deverão integrar ao menos potencialmente todos os concernidos pelas normas jurídicas aplicáveis.

Neste sentido, quando abordamos *democracia deliberativa,* referimo-nos a uma forma específica de procurar superar os limites liberais e de ampliar o espaço democrático, que não se limita às instituições estatais deliberativas formais, mas abrange ainda as ações e discursos, racionais ou simbólicos, de sujeitos individuais ou coletivos na esfera pública, nos momentos que *antecedem* as deliberações formais a serem tomadas naquelas instituições e que conformam uma opinião pública participativa e engajada na defesa de um sentido determinado destas deliberações. As ações e os discursos destes sujeitos identificam ou produzem novas questões sociais a serem integradas na pauta política a ser enfrentada pelas instituições democráticas, delimitam polêmicas, demarcam campos de opinião e interesse, geram propostas e criam as condições para a formação de consensos sobre estes temas, ainda que precários e passíveis de revisão a qualquer tempo.

Sob este enfoque, precisamos então considerar ao menos duas modificações básicas em relação a outras formas de democracia: a participação democrática se amplia da esfera estritamente institucional para abranger as ações, práticas e discursos, na esfera pública não institucionalizada, e ela implica a geração de condições de participação ativa dos interessados (educação, informação, transparência, acesso a dados e versões múltiplas e a avaliações diferenciadas) na formação da opinião e da vontade políticas. Como já disse Felipe Gonçalves Silva (2008: 299-300), *esse princípio de legitimidade procedimental é defendido como uma radicalização do pensamento democrático.*

Quando mencionamos neste texto um conceito tão específico e tão vinculado à Teoria Crítica como o é o de *democracia deliberativa*, firmamos, apenas, nossa convicção no sentido de que as limitações da teoria democrática liberal demandam seu enfrentamento a partir de vários aspectos, entre os quais aqueles que sublinhamos – ampliação da democracia para sua dimensão não institucional e pré-deliberativa, necessidade de participação ao menos potencial de todos os concernidos pela deliberação e preservação das condições de participação livre e qualificada através de uma esfera pública desbloqueada, bem informada e que não sofra manipulações ou coerções externas.

Articulado ao conceito de democracia, hoje está o dos direitos individuais e da pessoa humana, que se expressam em indivíduos concretos e históricos, em pessoas determinadas, mas pessoas que não poderão ser vistas exclusivamente nesta sua dimensão puramente individual, senão como sujeitos deliberativos que articulam suas autonomias pública e privada na esfera pública na perspectiva de gerar conjuntamente agendas políticas e demandas por reconhecimento e por geração de políticas públicas consequentes com as questões lá apresentadas e debatidas. E quando estas pessoas ou grupos de pessoas, por variados motivos, não obtenham a devida atenção

da mídia ou da opinião pública, poderão praticar atos de protesto de variada envergadura, inclusive de contestação às ideias da maioria ou das deliberações já tomadas, desde que o façam por meios não violentos e como um apelo à rediscussão do tema e a novas deliberações.

Tais questões nos suscitam, então, outras indagações: se a vida democrática em sociedade implica a possibilidade de geração permanente de demandas e agendas a serem enfrentadas pela comunidade política, ou mesmo de ações de protesto ou denúncia ou reivindicação em larga escala, e se esta participação essencial à democracia pressupõe sujeitos bem formados e informados, capazes de participar ativamente de tal procedimento, que impactos estas condições geram nas políticas de educação? Que escola poderá dar eco a tais pressões e necessidades e poderá ir-se conformando de modo a preparar a cidadania para a difícil e cada vez mais complexa tarefa da participação democrática e do exercício da autonomia? E que papel poderá assumir, neste quadro, o desenvolvimento de mecanismos de reconhecimento da diversidade e de inclusão de indivíduos ou grupos discriminados ou marginalizados?

A DIVERSIDADE NA ESCOLA BRASILEIRA

Na história do Brasil há, assim como na história de outros povos, casos de desestruturação de grupos étnicos e de indivíduos, sob o comando dos órgãos governamentais ou não. Há violências explícitas e simbólicas contra o outro que só recentemente passamos a mirar com atenção pesquisadora para tais *imprintings,* embora tenhamos grandes pesquisadores que, de formas muito diversas entre si, procuraram lançar seu olhar sobre as origens, alguns aspectos e possíveis desdobramentos destas violências[50].

Poderíamos citar fatos históricos com mulheres, gays, índios e negros. Poderíamos cotejar uma enormidade de vivências

com estudantes especiais “incluídos” nas escolas públicas e na Universidade, bem como a mais recente reação, em uma rede social na internet, de certa “elite” que acusou os nordestinos brasileiros de serem os “culpados” pela reeleição da atual presidente brasileira, que pertence ao partido que criou e paga a bolsa família[51]. Os nativos e moradores daquela região foram desqualificados por palavras irrepetíveis. Contudo, as narrativas que iniciaram nosso texto são excelentes exemplos de como ainda não incorporamos a diversidade como tema relevante a ser discutido nos cursos de licenciatura no Brasil.

As questões da diversidade, do multiculturalismo, da interculturalidade ou outro conceito que venha sendo trabalhado pelos pesquisadores e que busque lidar com aquilo que aqui chamamos de “diversidade”, chegou a roçar as costas brasileiras, mas não aportou no Brasil dos anos de 1960 e 1970. Vivemos, a partir de 1964, um Estado Ditatorial Militar onde ocorreram perseguições políticas, prisões e assassinato dos discordantes. Ser discordante não era necessariamente ter uma opção de esquerda ou ser comunista. Liberais democratas também foram perseguidos, a esfera pública e os movimentos sociais arrefeceram-se.

Enquanto na Europa Ocidental e nos EUA, a esfera pública fervilhava, obviamente com formas diferenciadas e com resistências dos governos; no Brasil, as questões da diversidade eram tratadas como um jogo político de perseguição (moral) e de intolerância (cultural) aos jovens, aos gays, às prostitutas, à população pobre e majoritariamente negra, às rodas de samba e aos capoeiras – embora se respeitassem os terreiros de Umbanda e as Mães de Santo.

Nas contradições de uma forma política autoritária, o Estado incluiu na LDB (Lei 5.692/71[52]) a educação especial, coisa que na Lei 4.024/61[53] aparecia apenas como um atendimento educacional à pessoa com deficiência, sendo o Título X denominado “Da educação de excepcionais”.

A Lei 5.692/71 determinava que “a escola especial era o destino certo para as crianças especiais” e afirmava no Art.9º. que

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em breve levantamento sobre a palavra “cultura”, identificamos que esta aparece dez vezes no texto da Lei 5.692/71, sendo que sete delas referem-se ao MEC[54] (Ministério da Educação e Cultura). As outras cinco aparições foram encontradas nos artigos 4.º, 29 e 51, nos quais a palavra aproxima-se da ideia de cultura letrada e dominante. Não obstante, no art. 29 identificamos que poderia haver uma flexibilização conceitual para o que temos hoje identificado como diversidade. Porém, observamos que há também a preocupação em garantir que a formação de professores e especialistas seja “feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se **às diferenças culturais** de cada região do País”. Em 1971 já havia uma distinção educacional muito grande entre as grandes cidades do Sudeste e as demais regiões brasileiras, levando o governo militar a criar, em 1970, o programa MOBRAL com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Buscavam, por meio de alfabetização funcional de jovens e adultos que não haviam tido acesso à escolarização ou que tinham abandonado a escola, que os estudantes adquirissem técnicas de leitura, escrita e cálculo. O material didático empregado era idêntico para todas as regiões do Brasil e não havia qualquer preocupação com a formação humana. Dessa forma, é possível identificar que no citado artigo da lei também predomina a ideia de cultura letrada e dominante, muito diferente da perspectiva que Paulo Freire (Padilha, s/d)[55], cassado pela

ditadura, propunha em seus círculos de cultura para a alfabetização de adultos.

Realizando uma busca pelas leis acima, identificamos que as palavras “índio” e “negro” não aparecem. Com relação a “adulto”, a palavra somente aparecerá no capítulo de Ensino Supletivo da Lei 5.692/71. Sobre a questão religiosa, a mesma lei afirma no parágrafo único do artigo 7º que este é “de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.”

A legislação de 1961 dava destaque à questão já no artigo primeiro:

> Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
> g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Também em seu artigo 25, § 3º, alerta que “não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social”. O tema não é abordado em nenhum dos artigos da Lei do período não democrático.

A lógica dos governos militares ainda é um *imprintig* social, apesar de o processo de redemocratização do Brasil, nos anos 80 e 90, ter sido tocado, sobretudo, pelo movimento dos trabalhadores, estudantes universitários, pelos artistas e intelectuais que haviam criado mecanismos para resistirem ao que muitos brasileiros denominam como “Anos de Chumbo”.

No ano de 1988, é promulgada a nova Carta Magna, considerada um marco na democratização do país. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta-se como um caminho de desafios para todos, mas vem sendo alterada pelo debate na esfera pública, no sentido de potencializar a inclusão de todos na educação básica e no ensino superior. O

Brasil tem assumido diversos compromissos internacionais que trazem para dentro de suas instituições, especialmente escolar, desafios para os quais as décadas anteriores não haviam preparado professores e gestores. A universalização e obrigação de matrícula escolar para crianças de 6 a 14 anos, a criação da educação de jovens e adultos como um direito de todos e a educação inclusiva como um dever das escolas, desafiam os cursos de licenciatura para repensar suas práticas e estruturas curriculares.

O diálogo efetivo sobre as questões relativas ao multi, ao pluriculturalismo ou à diversidade vai chegando às escolas não apenas por força das leis, mas toda uma estrutura política foi sendo montada, incluindo órgãos governamentais, visando reverberar nas unidades escolares as demandas sociais e políticas dos excluídos. O polêmico termo "diversidade" passa a ser incorporado no debate educacional nacional.

No Ministério da Educação, em julho de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que a partir de 2011 passou a incorporar também o I da inclusão, sendo criada a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Segundo a página do MEC[56], seu papel é:

> em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Efetivamente trata-se de um conceito polêmico que, na visão de Rodrigues e Abramowicz (2013), pode ser uma inflexão no pensamento social ou simples elogio às diferenças e pluralidades esvaziando no discurso das políticas públicas as diferenças e desigualdades sociais.

Contudo, para Lázaro (2013)

> O termo "diversidade" tem o sentido de afirmar, positivamente, diferenças. Quando o termo é utilizado em educação, já não se trata de quaisquer diferenças ou de diferenças em geral. Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levem em conta a natureza dessas diferenças e as desigualdades que, por processos históricos, políticos, sociais e culturais, foram impostas aos grupos que agora se reconhecem como diversos. Diversidade tornou-se um conceito político por excelência e distintos grupos sociais e identitários advogam o termo para afirmar, positivamente, suas diferenças (p. 265).

Defendendo esse mesmo ponto de vista, temos diferentes autores que participaram de grupo de trabalho junto ao MEC, e que Gomes (2007) sintetiza:

> A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. (p.41).

No MEC da democracia há um setor que dialoga com os movimentos sociais para a elaboração e produção de políticas públicas no sentido de estimular a matrícula e a manutenção da diversidade nas escolas. Nos anos recentes, não apenas o MEC, mas também o poder Legislativo e outros órgãos do Executivo vêm criando mecanismos que estimulam a

matrícula em escolas públicas e privadas, para cursar o ensino fundamental, de: índios, brancos, pardos e negros; homens, mulheres, gays, lésbicas e outros; idosos, adultos, jovens e crianças; gente da cidade, da favela, acampado e morador do campo; nordestinos, gaúchos, goianos; gente de toda fé; pessoas com alta habilidade ou com deficiências.

Devido aos estímulos gerados por políticas públicas como a bolsa família, as crianças e jovens até 14 anos ficam na escola e outras faixas etárias retornam à escola. O que está a desafiar a todos nós, professores, é como lidar com o direito democrático desses sujeitos de estar na escola básica e de aprender, sendo respeitados em suas potencialidades e limites. Até período recente da história brasileira, a escola era para poucos, a universidade era um espaço quase exclusivo de uma elite cultural e econômica.

Hoje, a diversidade está de corpo presente na educação básica e aos poucos vai chegando à Universidade, especialmente aos cursos de licenciatura, que não estão produzindo as necessárias transformações em seus currículos para que o futuro professor possa refletir ainda em seu processo de formação inicial sobre os saberes necessários para dialogar com o que alguns denominam de caos, mas que preferimos denominar DIVERSO.

A diversidade brasileira já frequenta os bancos escolares como lemos nas narrativas, mas a escola brasileira ainda está constituindo-se biodemocrática para se tornar um espaço onde a diferença faz parte do processo do conhecer. Acreditamos que nesse processo de nos tornarmos democráticos, não podemos nos contentar que as instituições de ensino sejam apenas espaços destinatários das políticas de inclusão, como qualquer outro espaço social. A escola precisa se tornar uma instituição difusora e fomentadora da cultura inclusiva, da cultura do reconhecimento e do diálogo com as diferenças, ser um espaço de acoplamento sócio-estrutural que produz *imprintings* multiculturais.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. Verbete *Democracia in* BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. V.1. 11 ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998, pp. 319-329.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Disponível em http://tinyurl.com/ConstituicaoFed1988. Acesso em 06/02/2015.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://tinyurl.com/Dec6949-2009. Acesso em 06/02/2015.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em 10/12/2014.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www010.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm. Acesso em 20/01/2015.

DIAS, Nélia. "O corpo e a visibilidade da diferença". In: ALMEIDA, Miguel Vale de (org.). **Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta, 1996.

GOMES, Nilma Lino. "Diversidade e Currículo". In: GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Organização do documento J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia entre faticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 2, p. 92.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **A diversidade, a diferença e a experiência da Secad**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Consultado em 20/01/2015.

MARTEL, Letícia de C. V. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática constitucional inclusiva. Sur. Rev. Internacional de Direitos Humanos (Impresso), v. 08, p. 89-113, 2011. Disponível em http://tinyurl.com/MartelAdaptacaoRazoavel. Acesso em 30/01/2015.

MORIN, Edgar. **O método.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1992. V. IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização.

PADILHA, Paulo Roberto. O "Círculo de Cultura" na perspectiva da intertransculturalidade. Documento do Centro de Referência Paulo Freire. Disponível em http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1646#page/1/mode/ Consultado em 20/01/2015.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino e ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 15-30. ISSN 1517-9702. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez. 1995.

SANCHEZ-GOMEZ, L. « Human Zoos or Ethnic Shows? Essence and contingency in *Living* Ethnological Exhibitons ». **Culture & History Digital Journal**, *2*(2): e022 doi: 10.3989/chdj.2013.022. Disponível em http://cultureandhistory.revistas.csic.es/index.php/cultureandhistor

SILVA, Fernando Gonçalves. Democracia deliberativa. *In* NOBRE, Marcos (org). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008. pp. 298-300.

SILVA, Lívia R. de S.; REIS, Marlene B. de F.. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576 – v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17. Disponível em: http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/28 Acesso em 23/06/2013.

TEXIER, Jacques. **Revolução e democracia em Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

32. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

33. PUC – Rio – JFRJ

34. UFF – IEPIC

35. UFF – DIESP

36. UFF – SMEC Magé

37. UFF – Instituto Benjamin Constant

38. UFF – PIBIC/CNPq – FME Niterói

39. UFF – PIBINOVA

40. UFF – PIBIC/CNPq

41. UFF – Licenciatura

42. O art. 15, III, da Constituição, determina que a suspensão dos direitos políticos é um dos efeitos da sentença criminal condenatória transitada em julgado. Independentemente das controvérsias sobre a adequação ou não desta norma, a expressão "cidadania" é aqui utilizada em sentido amplo, como a capacidade do apenado manter reconhecidos seus direitos impassíveis de suspensão ou supressão e não como sinônimo de titularidade dos direitos políticos.

43. Os Programas PIBIT e PIBINOVA visam estimular alunos do ensino superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação, incentivando o desenvolvimento do pensar tecnológico e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa aplicada. (Edital UFF 2014/2015)

44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em 03/03/2015.

45. VERNEAU, R. (1898) "Les nouvelles galeries du Muséum. La galerie d'Anthropologie". **L'Anthropologie**, t. IX: 327-336.

46. Para saber mais acesse: www.quaibranly.fr/en/programmation/exhibitions/last-

exhibitions/human-zoos.html e http://cultureandhistory.revistas.csic.es/index.php/cultureandhistory/a

47. Show de horrores que exibiam humanos ou outros animais considerados anormais.

48. A palavra em português significa impressão. Morin afirma que Há, [...] sob o conformismo cognitivo, muito mais do que conformismo. Há um imprinting cultural, cunhagem matricial que dá estrutura ao conformismo, e há uma normalização que o impõem. O imprinting é um termo que Konrad Lorenz propôs para traduzir a marca inapagável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal (como o passarinho que, ao sair do ovo, faz como a mãe e vai atrás do primeiro ser vivo que passa ao seu alcance (1992: 25).

49. *Esfera ou espaço público é um fenômeno social elementar, do mesmo modo que a ação, o ator, o grupo ou a coletividade; porém, ele não é arrolado entre os conceitos tradicionais elaborados para descrever a ordem social. (...). A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos. (...) A esfera pública constitui principalmente uma estrutura comunicacional do agir orientado pelo entendimento, a qual tem a ver com o espaço social gerado no agir comunicativo, não com as funções nem com os conteúdos da comunicação cotidiana* (Habermas, 1997: 92).

50. Vale sempre lembrar estudos, como **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro (Raymundo Faoro); **A revolução burguesa no Brasil** (Florestan Fernandes); **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal (**Gilberto Freyre); **Raízes do Brasil (**Sérgio Buarque de Holanda) **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil** (Victor Nunes Leal); **Formação do Brasil contemporâneo** (Caio Prado Júnior); e **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil** (Darcy Ribeiro).

51. Em http://www.mds.gov.br/bolsafamilia podemos ler que *O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em*

todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

52. Disponível em http://www010.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm; consultado em 20/01/2015.

53. Disponível em http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf; consultado em 10/12/2014.

54. Era essa a denominação do órgão do poder federal responsável pela geração e gestão de políticas públicas na Educação e na Cultura.

55. Texto disponível para leitura em http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1646#page/1/mode/1u

56. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290 &Itemid=816, consultado em 20/02/2015.

CAPÍTULO 9

Diálogos interculturais e pedagogia social: novas perspectivas à formação docente

Margareth Martins[57]
Adriana Frossard Borges[58]
Fátima Alzira Brandão[59]
Floriano José Martins[60]
José Lúcio da Silva[61]

INICIANDO A CONVERSA: DE ONDE FALAMOS, SOBRE O LUGAR E O CAMINHO.

Trazemos para conosco trabalhar atores sociais de nossa pesquisa, suas famílias e educadores em seus espaços de ação e convivência. Dialogamos, portanto, com a escola, e não sobre a escola. Ousamos assumir na própria tessitura textual uma postura intercultural e nos apoiamos no samba, expressão máxima do povo brasileiro, para discorrer sobre o diálogo entre o chão de duas escolas: a de samba e a educacional.

Diferentes caminhos em 2014

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
É Uma ginga em cada andar (Arlindo Cruz)

Como resultado do processo vivido, obtivemos principalmente: um forte encontro entre pessoas com histórias, memórias e aprendizados profundos, compartilhados de forma viva, interativa, lúcida e feliz, confirmando a aforismo egípcio: *Todos os que estão ao nosso redor são nossos mestres*.

A escrita a muitas mãos foi uma metodologia de produção textual que se traduziu em um exercício intercultural, ao colocar em diálogo múltiplas vozes e culturas. Como todo processo inovador, é desestruturante, provocador de caos e, ao mesmo tempo, fascinante; por gerar uma nova ordem, um novo fazer e um novo compromisso, coerentemente marcados pela provocação primeira: o interculturalismo. Logo de saída

instalou-se o estranhamento e a curiosidade intelectual venceu, fazendo de nós um grupo, com múltiplas ideias em pleno exercício de humildade, uma vez que o importante não é a minha visão ou o meu ponto de vista, e sim, nossa visão e nosso ponto de vista. O próprio processo de tessitura textual se transformou em um exercício multicultural de escrita, intimamente ligado à identidade de cada uma das pessoas envolvidas, potencializando-as individual e coletivamente. Trata-se, portanto, de um fazer que constrói identidades, fortalece personalidades e, acima de tudo, altamente revolucionário; justamente por romper com a lógica vigente de competição altamente imbricada nos sistemas acadêmicos da atualidade.

A passagem do "eu" para o "nós" exigiu aprendermos e reaprendermos, permanentemente, a aceitar o outro enquanto legítimo o outro (...) *sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social*, como nos ensina Maturana (1998, pág. 24). Exigiu também colocarmos em prática o aprendido com a dinâmica que se instaurou no interior do grupo de trabalho, onde falar, ouvir, escrever e produzir coabitaram de forma dialógica e integrada. Durante o processo vivido, a composição do grupo formado por discentes e docentes em diálogo permanente, também contribuiu para novas experiências de aprendizagem cooperativa. Estivemos às voltas em um pleno e permanente exercício de autoria coletiva no qual singularidade e pluralidade foram fundidas e se transmutaram em nós. Inúmeras foram as vezes em que funções-títulos se hibridizaram dando voz e vez a uma nova forma de ser e estar autor, através do respeito às relações de produção intelectual que, acima de tudo, são humanas e, como tal, precisam produzir humanidades.

Aceitação do outro em sua legitimidade se revelou também nos momentos de acolhimento ético das ideias, reflexões e pontos de vistas díspares, quando através de intensos e densos processos de negociação nos recriamos ao aprender. É lindo

não é? É potencializador perceber o quanto é possível aprender com a multiplicidade da vida cotidiana, acolhendo-nos, considerando nossa cultura, história e memória, colocando em diálogo a complexidade da nossa existência. Aprendemos, sobretudo, a não hierarquizar as pessoas, em suas percepções e nas relações que estabelecem consigo, com o outro e com o mundo. Não classificamos, não hierarquizamos, não excluíamos ninguém. Este era o nosso lema: aceitar todos e cada um.

Como opção metodológica para alinhavar as várias partes do presente texto, trazemos estrofes do samba: O meu lugar, composto por Arlindo Cruz, integrante convicto da escola de Samba Império Serrano, que nos brindou com a composição que se traduz em experiência intercultural, cantada em prosa e verso. Trata-se de uma composição utilizada na abertura da apresentação do trabalho do nosso grupo, durante o seminário: Formação de professores e multiculturalismo, coordenado pelos professores: Mylene Santiago e Abdeljalil Akkari, em dezembro de 2014, no âmbito da FEUFF.

Entre luta e suor, esperança em um mundo melhor.

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar (Arlindo Cruz)

O samba nasce em nosso país como espaço-forma de resistência e fonte de perpetuação das tradições africanas. Sofreu inúmeras formas de perseguições ao longo dos anos, até chegar ao status assumido hoje. É preciso reconhecer que todo esse processo o fez voltar-se para outros interesses, fato que não se traduz em foco de interesse para o presente texto, pois nos remeteria a outro lócus reflexivo, no qual as

comunidades com suas formas de ser, pensar e estar no mundo são desconsideradas, relegadas ao último plano. Edgar Morin (1996):

> *Qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência.* (p. 105-106).

O desenvolvimento conjunto das autonomias individuais afeta diretamente o fazer docente que passará a ter a necessidade de pensar cada educando em si e para si, e não em relação ao outro, ao externo, ao ranking classificatório desumano, que coloca, já em tenra idade e, em plena formação, os educandos uns contra os outros, fazendo-os crer que são melhores que os demais, apostando em uma sociedade que decai ao ver seus filhos se digladiarem na arena social.

Com suas múltiplas expressões, o samba se traduz em espaço de criação e convívio intercultural, disciplinar e intelectual, pois ao seu redor se aglutinam, por ele e com ele, inúmeras pessoas com várias formações e, portanto, com visões diferenciadas de sociedade, homem e mundo. Nele e com ele dialogam muitas culturas e formações. As regras que o compõem são, acima de tudo, a disciplina pelo seu fazer, independente de formação ou hierarquizações econômicas, raciais, religiosas ou acadêmicas. Hoje em dia, é possível afirmar que múltiplas culturas o formam e, por esse motivo, ele se traduz em um elemento aglutinador de identidades, histórias e memórias.

Essa percepção deixa para os educadores outras pistas reflexivas, como a necessidade de um projeto aglutinador a nos nortear à medida do aprendido com Paulo Freire: algo que nos guie. Percebemos nesse momento que, na perspectiva intercultural, o pensar a partir do nosso ponto de vista pode coincidir com o pensar partir do ponto de vista do outro, pois trazemos o outro em nossa própria dimensão. Trata-se,

portanto, de um processo de autoconhecimento a partir do conhecimento do outro, confirmando o dito Boaventura de Souza Santos (1995): *Todo conhecimento é autoconhecimento*.

Para além de ser uma percepção do quanto há do outro em nós, é uma mudança paradigmática que caminha do eu para o tu de forma avassaladora, irremediável e urgente. Reveladora de uma assertiva até certo ponto surpreendente: a saída da humanidade do precipício em que se encontra passa pela consideração, pela aceitação cotidiana da existência do outro em nós. Passa pela compreensão do pertencimento a uma comunidade de destino, a humanidade. Se à beira do abismo nos crescem asas, pois somos marcados frequentemente pela e para superação, nossas asas se constituem no desenvolvimento que, ao mesmo tempo é individual e coletivo, singular e plural, da nossa humanidade.

Outra pista importante é a compreensão da existência de várias lógicas no interior de uma sala de aula. Fato que exige dos educadores um exercício permanente de humildade, para abrir mão da percepção de ser a sua lógica, a única. Se considerarmos que, na relação pedagógica, o outro é o aluno e que ele se coloca no mundo a partir de uma determinada lógica, de um determinado ponto de vista; logo o educador compreenderá a necessidade de, além de considerá-la, colocá-la em permanente diálogo com as demais lógicas. Precisará repensar a escola, a educação, a formação de educadores. Formar educadores a partir da perspectiva intercultural se traduz urgente e conclama os formadores de educadores a repensar suas posturas e criar outro currículo, outra metodologia, outra didática.

É um convite para passar a limpo a história da educação brasileira. Cabem aqui, algumas questões: Queremos fazer isso? Estamos dispostos a fazê-lo? Seremos responsáveis por essa mudança paradigmática? Vontade, disposição e responsabilidades são categorias-chave para um fazer pedagógico necessário e urgente, pois está cada vez mais

profundo o fosso existente entre educador e educando. Tal fosso tem se traduzido, ao longo dos últimos anos, entre outras coisas, em altíssimos índices de reprovação, crescente população de analfabetos funcionais e causa de adoecimento docente, através da síndrome do pânico, por exemplo. Alertamos que somos, todos, parte deste processo reflexivo e permanente em busca do saber. Processo este que está atrelado ao outro direta e incondicionalmente.

A hierarquização faz parte de outra pista, passemos para algumas considerações: a concepção de hierarquia, fortemente marcada pelo modelo positivista de pensar o homem, o mundo e seus fenômenos, se traduziu, historicamente, em forte aliada à formação de professores. Ela apontou para um sucesso escolar respaldado em uma pseudo-organização, na qual se acreditou o aprender a partir da organização e exclusão da diferença e dos diferentes. Dentro dessa concepção, o aproximar-se de um modelo preestabelecido se traduzia em sucesso garantido, ou seja, quanto mais perto do modelo, maior a nota, o inverso também se aplica. Eis um ponto gravíssimo da nossa formação e que merece atenção especial. Quem sabe se traduza em uma das maiores armadilhas com a qual o educador se defronta.

A partir do conceito de hierarquização, surge outra armadilha, o mito da homogeneidade. Ao omitir o movimento constante ao qual estamos expostos, desconsiderou o devir e passou a enxergar o educando como pronto e acabado. Fato que emprestou ao processo educacional certa rigidez; ele neutraliza múltiplas formas de concepções humanas, emprestando ao fazer docente a falsa ideia de que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Fato que ainda se constitui em uma máquina de exclusão permanente, das mais variadas formas.

Ainda dentro do tema hierarquização, importa ressaltar as marcas indeléveis que deixam nos excluídos e suas famílias, sejam emocionais, intelectuais ou ainda pessoais, com reflexos

profundos ao longo da vida dos por elas vitimados. Freire (1996), nos alerta que: *Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem.* (pag.138).

Uma das marcas mais comuns é o sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, ao grupo que lá habita com sucesso e, junto a isso, a certeza que ao longo dos anos de sucessivas reprovações é introjetada em cada um. Observem a fala de Maura, mãe de Fabrício, aluno do segundo ano do ensino fundamental, da Rede Pública do Município de Niterói, ao se referir ao filho e sua vida escolar:

> *Olha, dona, ele não dá para o estudo, cabeça dura mesmo, acho que vou desistir, não tem jeito, não entra na cabeça dele. Até sonhei de ele ser alguém na vida, mas sem o auxílio da escola, não dá. Tenho medo que aconteça com ele o que aconteceu com o irmão, não passou do segundo ano também; aí, já viu. Sempre falo com ele: com estudo está difícil, imagina sem ele*. (Mãe de dois filhos excluídos pela escola)

O que D. Maura não sabe é o fato de o ocorrido com Fabrício também ocorre com muitas crianças e jovens que frequentam nossas escolas. Não se trata de uma questão hereditária. É uma construção histórico-político-social, através da qual se exclui cada vez mais os já excluídos da nossa sociedade. A escola não o faz de caso pensado, também ela, ainda não percebe que ao se preparar para ensinar, através de seus rituais pedagógicos, pautados em um paradigma positivista, acaba excluindo o ensinar. Enfim, escola dificulta a possibilidade de aprender em razão do conteúdo não dialogar com os saberes culturais dos discentes. É necessário, portanto, evoluir em termos educacionais e perceber o quanto teremos que lutar para superar tudo o que é feito nela e contra ela em nosso país. Como já foi dito, temos que nos indignar e buscar através da superação, um novo caminho.

As escolas pautadas no paradigma positivista, em nome da disciplina e da ordem, interditam o corpo, engessam a mente, colocando nas mãos do docente a responsabilidade social de reproduzi-lo, deixando de lado a sensibilidade para com a dor e o sofrimento do outro, além de desprezar o cuidado e a atenção às suas necessidades.

Fica para nós educadores a compreensão da necessidade urgente de voltar nossas reflexões e ações para um fazer docente, que inspire novos rumos educacionais. Retirando de suas costas o peso crescente, o sentimento de impotência, por não conseguir ensinar. Vejam a esse respeito o que diz a Luiza, professora do terceiro ano do Município de Niterói:

> *Percebo que já não consigo mais ensinar como antes. Tento, tento, faço de tudo, mas eles não aprendem. Acho que não sei mais ensinar. Sinto-me fracassada, desestimulada, cansada.* (Professora há 12 anos)

Falas como a da professora Luiza, têm se tornado cada vez mais comuns. O clima emocional da escola passou a ser angustiante, sem saber o que fazer, sem um rumo a seguir. O que fazer?

A escola também não percebe a dimensão do seu feito, não se organiza conscientemente para que tudo ocorra. Embora seja a instituição responsável por tudo "isso", não carrega em seu âmago a intenção. Os reflexos do paradigma positivista funcionam como pano de fundo onde se projetam suas ações. Ao pensar-se de forma diferente, será capaz de mudar suas práticas e incorporar em seu fazer uma pedagogia que concebe a diferença como força, potência e não como fraqueza, falta ou algo menor; desconsiderando o aluno por princípio. Sabemos ser tarefa prolongada e para muitos, porém, ao habitar o chão da escola como o fazemos, é possível perceber práticas que já apontam para a direção intercultural.

Trata-se de trabalhar na contramão do instituído e comunicar, cada vez mais e melhor, a todos e a cada um. É um

desafio a ser enfrentado. Nesse sentido, torna-se imprescindível o paradigma intercultural, pois ajudaria a colocar em diálogo a singularidade e a pluralidade do educando, sem hierarquizá-lo, classificá-lo ou excluí-lo.

Essas práticas partem de educadores comprometidos com o seu fazer, que se ocupam com seus educandos e por eles se responsabilizam. Partem para uma viagem insólita de conhecer cada um de seus alunos, suas famílias, histórias e memória. De posse desse conhecimento buscam aproximar, despidos ao máximo possível de preconceitos, o conhecimento a ser veiculado ao aprendido junto a eles. Mais uma vez, questões como autoconhecimento através do conhecimento do outro, pertencimento, aceitação e legitimidade atravessam nossas reflexões como parte integrante de um todo, a valorar o fazer da educação.

Fica evidente, para nós educadores, o quanto a mãe de Fabrício, representante simbólica de muitas famílias, acredita na escola. Ao contrário do dito historicamente, ela insiste e investe em manter, como pode seu filho nessa instituição. Sabedora que sem ela sua luta para educá-lo torna-se algo dificílimo. As famílias brasileiras em situação de vulnerabilidade apostam na escola, vendo nela uma forte aliada para retirar seus filhos das mãos do tráfico. Eis outra vertente que se impõe aos educadores, sem ser chamada. Questiona e desafia o nosso saber-fazer, defrontando-nos, diariamente, com questões antes não vistas ou até mesmo consideradas.

À primeira vista o fazer docente intercultural pode parecer mais uma tarefa a ser incluída no rol das já existentes, sobrecarregando ainda mais a escola e seus atores. Pensar dessa forma é um ledo engano e posterga uma transformação que urge no interior da escola. Nossas reflexões apontam na direção de uma mudança de paradigma, através da qual, muitos obstáculos existentes atualmente, no processo de ensinamento e aprendizagem, poderão ser superados. Nossas

reflexões convidam os educadores a abandonarem o monólogo e abraçarem o diálogo, o encontro e os movimentos de interação e interlocução como metodologias de trabalho, transformando a exclusão em inclusão.

A escola passará a ser um espaço de exercício de alteridade, de afirmação de identidade e superação. Não apostamos em mudanças apenas de conteúdos, mas principalmente em uma forma diferenciada de fazer o já feito. Trata-se de uma mudança de paradigma que traz consigo a exigência da tomada de decisão de hibridizar a convivência do antigo educador, que habita em nós, com o novo educador, gestando a sociedade que desejamos ver: mais íntegra, solidária, e participativa. Não se enganem; essa construção passa por nós, pelo nosso trabalho, pela nossa opção.

Os dias atuais exigem que voltemos nosso olhar e o nosso fazer para o que há de diverso em nós, para a superação de conceitos e preconceitos, e hierarquização cultural. Nesse momento contamos com Fleuri (2003) quando se referir ao olhar intercultural:

> *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 reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. 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.* (P.31)

Caminhar no sentido da especificidade diferenciadora pode, a princípio, parecer tarefa que nos fragiliza, pois sairemos do cenário onde atuamos como atores principais e adentramos em outro no qual seremos um com os demais, sem subjugar, sem nos apoderar do que há de melhor no outro, sem tirar

vantagens. É também um processo no qual não podemos cooptar o outro, precisamos acima de tudo, respeitá-lo em sua inteireza. Também nos convoca a não excluir a diferença.

Educar: um fazer de paz, sorriso e prazer.

O meu lugar
É sorriso é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureiraaa, lá laiá,
Madureiraaa, lá laiá
(Arlindo Cruz)

Ao refletirmos um pouco mais sobre o samba com seus componentes antropológicos, trazemos o riso, expressão tão vastamente valorizada nessa esfera e altamente recriminada na escola por evidenciar desatenção ou até mesmo falta de seriedade; postura aprendida a partir de um paradigma onde a alegria e o riso não fazem parte da cultura dominante. As crianças e jovens com os quais trabalhamos trazem consigo muitos sorrisos que enfeitam seus rostos em alguns momentos e se traduzem em sinais de resistência em outros. Lembramo-nos de Bakhtin (1996), em sua obra: "A cultura popular na Idade Média e o Renascimento – O contexto de François Rabelais", ao estudar o riso:

> Ao proibir que o riso tivesse acesso a qualquer assunto oficial da vida e das ideias, a Idade Média lhe conferiu em compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade desses limites: na praça pública, durante as festas, na literatura recreativa. (p.93).

Porém concordamos com a afirmação de Montaigne na mesma obra, página 60, ao afirmar: *Só consigo ver o riso como algo sério*. Por que não tornar aprendizagem e prazer caminhos para a escola?

Retornando a Bakhtin onde a praça aparece com categorias muito semelhantes ao de uma Roda de Samba e ao recreio escolar, como por exemplo: espaço de resistência, de denúncia e anúncio, e como tal, altamente revolucionário. O riso é permitido. O riso trazido pelas crianças e jovens, dentro da perspectiva intercultural, assume novos caminhos, diferentes contornos, aproxima pessoas, coaduna ideias, propaga novos tempos para a educação. Ele denuncia antigas práticas e anuncia novas possibilidades de um fazer pedagógico mais lúcido e coerente com a atualidade.

As crianças e jovens com os quais convivemos, em situação de pesquisa, nos revelaram, através das posturas corporais, formas de comunicar o vivido e dinâmicas de convívio coletivo que aprendem com o corpo inteiro, levando-nos a considerar o aprendizado advindo da prática, pois esta é formadora. Muitas outras formas de expressão e, principalmente essas, nos ensinaram sobre a necessidade de levar em conta, de forma cada vez mais profunda e atenta, o que tudo isso poderia nos ensinar; são *pistas* (Certeau, 2000), que ao serem seguidas, nos deixavam conhecer e compreender que elas trazem o samba no sangue, no corpo e na alma, exigindo uma perspectiva intercultural à formação docente.

Múltiplas práticas em 2014

Aprendemos com eles e por eles, sobre a necessidade de pôr em diálogo a concepção monocultural de formação docente que habita em nós, com os traços ainda existentes em nossa população das culturas africanas. Então nos parece ser necessário avançar nos estudos da diversidade cultural e *lançar um novo olhar para os oprimidos,* como diria Paulo Freire (1990), nos cursos de formação docente. Uma das nossas propostas é a construção do conceito de nação elaborado pelos descendentes dos filhos dos senhores donos de escravos, descendentes dos filhos de imigrantes europeus e descendentes de indígenas; por exemplo, povos excluídos da elaboração do projeto homogeneizante existente na atualidade. A proposta aponta para a redefinição do conceito de nação.

Falamos sobre um projeto em construção a partir dos bancos da universidade. Ele vem, ao longo das últimas décadas, tomando forma, no âmbito da FEUFF, um processo identificado por muitos como um *exercício permanente de*

salvar sonhos dentro da realidade atual, pois inclui os excluídos. Nesse processo aprendemos não ser possível fazer pedagogia social sem considerar os estudos interculturais.

Através do nosso exercício de formação, aprendemos o quanto é necessário evoluir em termos de educação e o quanto teremos que lutar para superar tudo o que é feito contra ela em nosso país; como já foi dito, temos que nos indignar e buscar através da superação um novo caminho.

Então, nos parece ser necessário nesse momento pensar em uma formação de educadores onde o diálogo intercultural ocorra. É a pedagogia da esperança, alternativa de diálogo educacional. Ela inclui o sujeito com suas histórias e memórias.

Ao trabalharmos por opção e coração com formação de educadores de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, aprendemos sobre eles e para eles dedicamos o nosso fazer. Um fazer que aponta constantemente para a crescente necessidade de ações de inclusão, de pertencimento, de dedicação, consideração e cuidado com o outro.

Transcendência para além da docência: possíveis encaminhamentos.

Ai meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar
Vó Maria o terreiro benzer
E ainda tem jongo à luz do luar.
(Arlindo Cruz)

Ao incluir a transcendência como mais um elemento aglutinador do fazer docente, cabe nos questionar até que ponto nossa formação aponta nessa direção. Até que ponto estamos dispostos a abrir mão das amarras da nossa formação e nos dirigir ao impensado, ao desconhecido, ao inédito. Sair da

nossa zona de conforto e caminhar na direção da reflexão, do pensar e do repensar.

Fiori (1987), afirma: *(...) aprender a escrever a sua própria vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se*. É imperativo nesse momento considerar a necessidade de nos "alfabetizar" em práticas docentes inspiradas na realidade vivida dos vulneráveis, auxiliando-nos e auxiliando-os a contar sua e nossa história, como aprender a escrever sua própria história requer ousadia, coragem, vontade e, acima de tudo, reconhecer-se sujeito de sua própria história. Afirmamos ser um processo longo, árduo, visceral, porém quando disparado, é para toda a vida. Ao biografar-se o ser humano se potencializa, transformando-se em ser de poder, pois tomar a palavra é em si um ato de poder.

Neste contexto, o profissional docente e a equipe envolvida neste processo exercem um papel essencial de organizadores das relações sociais no espaço educativo, estimulando, trabalhando as diferenças e acompanhando as transformações.

> "O homem está no mundo e com o mundo; isto o torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si, de projetar-se nos outros; de transcender. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo". (FREIRE, p.30).

A educação intercultural é uma prática social e pedagógica, cujas atividades podem e devem ultrapassar seus muros, rompendo com o binômio teoria-prática e caminhando na direção da complexidade que compõe a multiplicidade. Pretendemos uma educação que caminhe no sentido da objetividade, subjetividade e da totalidade da ação docente, que considere o educando como um todo, um ser humano, um sujeito social e histórico, que pertence a uma organização familiar, que está inserida em uma sociedade, profundamente

marcada pelas relações que se estabelecem em seu meio, mas que também imprime suas marcas.

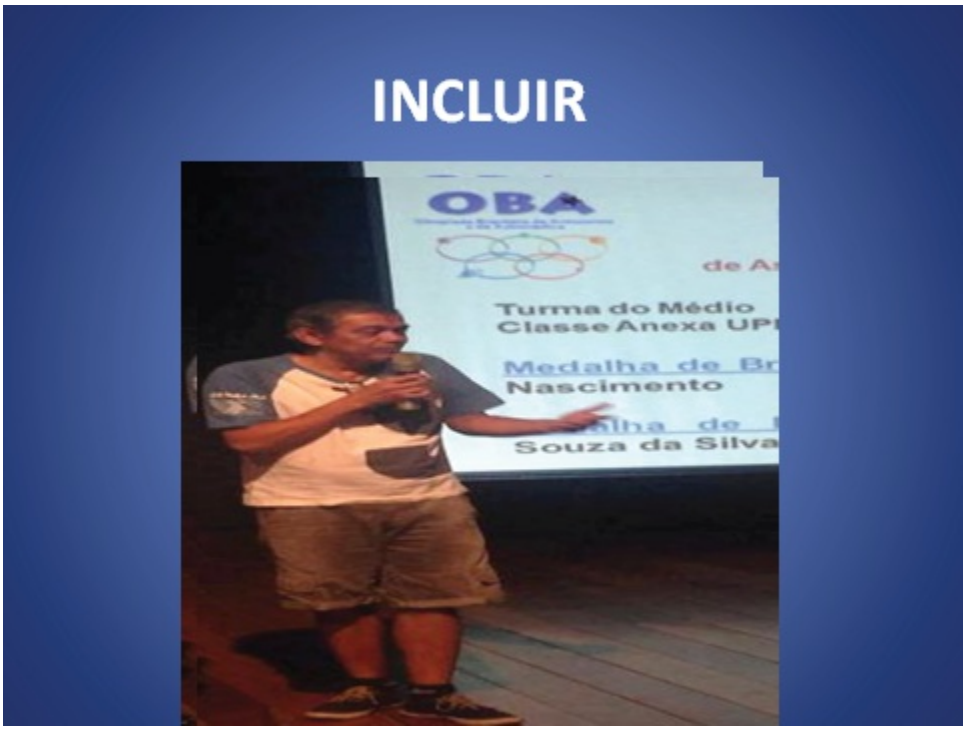
Compreender, conhecer e reconhecer o sujeito, a partir de um exame crítico da realidade do educando, da identificação das origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los. Esse é um dos grandes desafios da educação e dos profissionais nela envolvidos, pois ao se falar em educação, a partir da ótica multicultural, todos educam.

Portanto, o educar, especialmente crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, significa propiciar situações de acolhimento, de vivências e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de inter-relacionamento, de ser e estar com os outros, atitudes de aceitação, de respeito, de exercício de poder, confiança e acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O profissional que trabalha especialmente com vulneráveis, precisa "encantar" o outro, exercitar a cada dia a escuta e o olhar, tornando-os sensíveis, mantendo-se aberto ao diálogo,

O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz,
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá
(Arlindo Cruz)

Observem a fala de Raimundo Nazareno de Souza da Silva, educando excluído dos bancos escolares há quarenta anos, morador da comunidade Pavão Pavãozinho, no Rio de Janeiro, e integrante de outra vertente da nossa pesquisa, dessa vez junto aos alunos da EJA, Educação de Jovens e Adultos, que volta a enfrentar os bancos escolares, após anos longe dele, através da oportunidade oferecida pelo SESI, Serviço Social da Indústria.



Resultados satisfatórios em 2014

Raimundo, estudante de EJA, sofre pela defasagem escolar e por estar tantos anos parado. Mas logo de início se destaca dos demais colegas de classe, por conta da sua história de vida. Amante das leituras de mundo, consegue discutir vários assuntos, tem consciência crítica da importância de estudar; tanto que fez questão de orientar e incentivar seus filhos, que hoje são estudantes de universidades públicas. Sua dedicação e incentivo o levam a participar e conquistar a Medalha de Prata na XVII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, na disciplina de Física, e finalmente concluir com muito mérito, aos seus sessenta anos, o ensino médio e, com isso, posteriormente, conquistar a chance de cursar uma faculdade. Sua gratidão é explicitada em seu depoimento:

> "Meu amor, seu velho aluno acaba de conquistar uma vaga na UVA, no curso de Pedagogia pelo PROUNI em 2º chamada. Gostaria de agradecer a tua tenacidade e teu instinto otimista que jamais saberá o que é derrota, e que ainda tem o dom de contagiar a todos em teu redor, obrigado Adriana, e a todos os

mestres que me tornaram possível esta conquista, precisarei ainda muito de vocês. Um beijo e um abraço muito, mas muito apertado em todos, incluindo neste, abraço todos os meus colegas, que hoje, são todos amigos". (Raimundo Nazareno, em 21 de fevereiro de 2015, às 01h02min, através de uma Rede Social).

Podemos perceber claramente a importância do atendimento ao educando, além das questões educacionais. Quantos Raimundos, Josés e Marias, precisam de uma oportunidade alinhada à sua necessidade e que valorize sua história de vida?

Apostamos em uma educação que contribua para um mundo de possibilidades de concretização de sonhos, comprometida política, ética e ideologicamente com a inclusão cada vez maior dos desconsiderados desta nação.

Ai que lugar
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar
Madureiraaa, lá laiá, Madureiraaa, lá laiá
(Arlindo Cruz)

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

CRUZ, Arlindo. "O meu lugar". [Disponível em http://www. Vagalume.com.br – Acesso em dezembro de 2014].

FIORI, Ernani Faria. (1987). "Aprender a dizer a palavra". In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1987, p.5.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa, Rio de Janeiro, 1996.

FLEURI, R.M. Intercultural e educação. Revista Brasileira de Educação, vol. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. Rio de Janeiro.

MARTINS, Margareth Araújo. Vivências e Experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar. (Tese), Campinas, UNICAMP, 2005.

MATURANA. Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez. 1995.

---

57. Doutora em Educação Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. PIPAS - UFF

58. PIPAS - UFF- FIRJAN

59. PIPAS - UFF- IEPIC

60. PIPAS - FEUFF/GRADUAÇÃO

61. PIPAS- MOVIMENTO NEGRO

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla
Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford; Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva
Doutora em História Social pela UFF; Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves
Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP; Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON; Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro
Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU; Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elione Guimarães
Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Karl Schurster
PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

Rivail Rolim
Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

Formação de professores: perspectivas interculturais
SANTIAGO, Mylene Cristina (org.)
AKKARI, Abdeljalil (org.)

ISBN: 978-85-5526-000-0
1ª edição, outubro de 2016.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.
Rua Buenos Aires, 168 – 4º andar, Centro
RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20070-022
www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

Table des Matières

Folha de rosto 2
Prefácio 5
Apresentação: Perspectivas interculturais e formação de professores: diálogos iniciais 10
1ª Parte: Formação de professores – perspectivas interculturais 18
1. Formação de professores na perspectiva intercultural: um autorretrato da Universidade Federal Fluminense 19
2. Formação superior e opção pelo magistério: quais são as razões apresentadas por alunos das licenciaturas para sua escolha profissional? 40
3. A universidade e a formação inicial docente: a preparação para a atuação profissional e a questão das diferenças 62
4. Cotas universitárias no Brasil: o que pensam os estudantes de licenciatura da UFF? 96
5. Reformas Educacionais e Perspectivas Multiculturais: representações dos licenciandos da Universidade Federal Fluminense a respeito do Currículo de Cursos de Formação de Professores 123
2ª Parte: Diálogos transversais com a pesquisa 149
6. A formação de professores para as relações étnico-raciais: alguns apontamentos 150
7. Sociologia escolar, conhecimento e interculturalidade: problemas e proposições 172
8. Desafios à escola brasileira e aos seus profissionais: diversidade e inclusão 191
9. Diálogos interculturais e pedagogia social: novas perspectivas à formação docente 229
Conselho editorial 249
Créditos 250