

MARIA IVONE DA SILVA

**A (NÃO) PRESENÇA DA INTER/MULTICULTURALIDADE
NO PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES DE UMA
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO DO SUL**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2018

MARIA IVONE DA SILVA

**A (NÃO) PRESENÇA DA INTER/MULTICULTURALIDADE
NO PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES DE UMA
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S586 Silva, Maria Ivone da
A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul / Maria Ivone da Silva; orientadora Ruth Pavan.-- 2018.
224 f.

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

1. Professores – Formação 2. Multiculturalismo 3. Formação continuada – Professores I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 370.71

**“A (NÃO) PRESENÇA DA INTER/MULTICULTURALIDADE NO PROCESSO
FORMATIVO DE DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL”**

MARIA IVONE DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

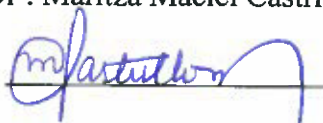
BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ruth Pavan (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da Banca



Prof^ª. Dr^ª. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (PPGE/UNEMAT) examinadora

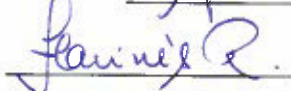
externa



Prof^ª. Dr^ª. Andréa Rosana Fetzner (PPGE/UNIRIO) examinadora externa



Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) examinadora interna



Prof. Dr. José Licínio Backes - (PPGE/UCDB) - Examinador Interno



Campo Grande, 28 de fevereiro de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

A Francisco Humberto, esposo, inspirador e
companheiro nesta caminhada.

Aos meus filhos, Arthur Humberto e Peterson,
por me inspirarem na caminhada.

Aos professores sujeitos da pesquisa, que
doaram parte do seu tempo para dialogar sobre
as diferenças na educação.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese é uma construção em que, a cada passo, muitos são os desafios encontrados e as descobertas a saborear. Muitos foram os companheiros que se fizeram presentes nesta caminhada acadêmica, compartilhando desafios e promovendo encontros. Esta conquista foi uma construção a muitas mãos.

Muito tenho a agradecer a todos aqueles que compartilharam comigo esta jornada, doando um pouco de si, de seu tempo, de suas experiências e de suas vidas para a escrita da tese. Como foram inúmeras pessoas, desde já peço desculpas se me esquecer de alguém.

Meu primeiro agradecimento é para o doador da vida – Deus. A Ele agradeço pela vida, pela fortaleza, pela inspiração, por sua ajuda nos momentos de dificuldade, ansiedade, desânimo e solidão e por proporcionar-me a finalização deste trabalho.

Aos professores e colegas. Quero deixar meus agradecimentos aos professores Ruth Pavan e José Licínio Backes por me convidarem a fazer parte do Observatório da Educação (OBEDUC), que me proporcionou condições para continuar na caminhada acadêmica, e por acreditarem em mim.

Quero deixar registrados os meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) pela seriedade no processo de seleção e no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

Agradeço também aos professores deste PPG, especialmente aqueles que contribuíram mais diretamente na minha formação de pesquisadora: Adir Casaro Nascimento, Flavinês Rebolo, José Licínio Backes, Maria Aparecida de Souza Perreli, Maria Cristina Lima Paniago Lopes, Marta Regina Brostolim e Regina Tereza Cestari de Oliveira.

À secretária Luciana de Azevedo, sempre disposta a ajudar e colaborar com as informações e documentações solicitadas.

À minha orientadora, professora Ruth Pavan, que acreditou na pesquisa e me proporcionou muitos conhecimentos, agradeço pela amizade, carinho, conforto, cumplicidade e confiança na realização deste trabalho. Agradeço pelos questionamentos, tensionamentos, construções e desconstruções, por sua simpatia e pela tranquilidade com que me conduziu neste processo de ensino e aprendizagem, na luta pela construção de uma educação para a justiça social. Agradeço pelas revisões e discussões nos finais de semana, feriados e período de férias. Seus ensinamentos, seus conselhos, sua capacidade intelectual, sua compreensão e, principalmente, sua clareza nas orientações sempre foram importantes para a construção deste

trabalho de doutoramento. Professora Ruth, muito obrigada por me acompanhar nesta caminhada.

Ao meu colega da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, Joaquim Sérgio Borgato. Juntos questionamos, problematizamos, partilhamos angústias, alegrias, sonhos e esperanças. A Alexandra, Bonifácio, Rejane e Verônica, amigos e companheiros de discussões e estudos, agradeço pelas contribuições acadêmicas durante os debates nas disciplinas cursadas, além do companheirismo e das alegrias.

Aos colegas do grupo de pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente: Andreia, Cladair, Claunice, Daniela, Edenir, Euricleia, Gisele, Lucimara, Sirley, Suzete e Talita.

Aos pais e à família

Ao meu pai José Menezes da Silva, que sempre me ensinou a lutar e a ter paciência e perseverança para conquistar o caminho que desejava trilhar. À minha mãe Osória (*in memoriam*), que sempre foi quem primeiro me incentivou a estudar, pelos seus ensinamentos. A ambos, quero registrar meus agradecimentos por reconhecerem a ausência/presença e pelo carinho e amor que me fizeram chegar até este momento.

Aos meus irmãos, Fátima Conceição e Wilson, agradeço pela gratidão, companheirismo, pelas ajudas e “socorros”, pelas cobranças nos momentos de isolamento, fazendo-me mais atenta às solicitações familiares.

Ao meu esposo, Francisco Humberto, com quem compartilho toda esta conquista, que somente foi possível graças à sua ajuda, parceria e cumplicidade. Quando já estava quase desanimando, ele me surpreendia com sua paixão pela vida e pelos desafios. Agradeço pela inspiração, pelo amor, carinho, dedicação, paciência, compreensão e tranquilidade nos momentos de dificuldade da escrita do trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente as professoras Camila Gonçalves da Costa, Mara Silvia Paes Barbosa, Ruth Gonçalves e Rose Liston.

Aos meus filhos, Arthur Humberto e Peterson, pela paciência, compreensão e carinho com que souberam lidar com minhas ausências durante momentos importantes de suas vidas.

À professora Evair Gomes Nogueira, diretora da Faculdade de Educação de Costa Rica, pela amizade, companheirismo e colaboração para a realização desta Tese.

À escola

Quero agradecer pela sempre carinhosa, atenciosa e disponível acolhida da Escola objeto desta pesquisa, que possibilitou o desenvolvimento e a realização da pesquisa por meio do diálogo com seus professores e coordenadores.

Aos professores Antônio Barbosa da Costa e Maria de Fátima Martins Gomes Maia, pela compreensão e pela organização de espaço/tempo para dedicar-me aos meus estudos. Minha gratidão a vocês, que muito me estimularam nos meus estudos.

Quero registrar também o meu agradecimento especial aos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, atenção e carinho com que me concederam um espaço na sua agenda para dialogarmos. Obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa como professora da Educação Básica e participante no OBEDUC.

À Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), agradeço pela concessão da bolsa de estudo durante parte do período de estudos do doutorado.

SILVA, Maria Ivone. **A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2018. 224 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino Mato Grosso do Sul. Possui os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar os processos históricos de formação docente inicial e continuada, destacando a inserção da dimensão cultural; b) identificar possíveis relevâncias da abordagem inter/multicultural nos processos formativos dos docentes; c) identificar de que forma os processos formativos inicial e continuado se relacionam com a incorporação das dimensões inter/multiculturais no cotidiano escolar; d) caracterizar os processos de formação inicial e continuada dos docentes, bem como a (não) presença das dimensões inter/multiculturais. É uma pesquisa cuja abordagem é de natureza qualitativa, na perspectiva teórica da interculturalidade crítica, que busca compreender a construção dos processos de inferiorização de determinados grupos, com destaque para mulheres, negros, índios e homossexuais, entre outros, apontando a relevância que os aspectos culturais assumem na sua dimensão de atender às novas demandas do processo educativo. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação participante foi realizada nos encontros de formação continuada de professores da referida escola, e as entrevistas foram realizadas com 13(treze) professoras, 01 (uma) coordenadora pedagógica e 01(um) diretor. Como resultado da pesquisa, percebeu-se que os professores reconhecem a existência das diferenças no espaço escolar e percebem a manifestação de preconceitos e a necessidade de trabalhar pedagogicamente com isso. Porém, ao mesmo tempo, em sua maioria, não percebem as diferenças como positivas para o processo educativo e veem-nas como oriundas das famílias. Outra forma recorrente de os professores perceberem as diferenças é associá-las a algum tipo de deficiência. O processo de formação continuada não tem discutido a temática das diferenças e inter/multiculturalidade, no entanto, é possível perceber nuances de práticas pedagógicas que se aproximam da inter/multiculturalidade crítica.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Inter/multiculturalidade.

SILVA, Maria Ivone. **The (non) presence of inter/multiculturalism in the educational process of teachers in a school of the State Education System of Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2018. 224 p. Dissertation (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The present study has been carried out in the research line known as Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education of the Post-Graduation Program of the Dom Bosco Catholic University (UCDB). The general objective of this research is to analyze the (non) presence of inter-multiculturality in the educational process of teachers in a state school. Its specific objectives are the following: a) to characterize the historical processes of initial and continuing teacher education by highlighting the insertion of the cultural dimension; b) to identify the importance of the inter-multicultural approach in teacher educational processes; c) to identify the way in which the initial and continuing educational processes are related to the incorporation of the inter/multicultural dimensions in the school routine; d) to characterize the initial and continuing teacher educational processes, as well as the (non) presence of the inter-multicultural dimensions. This qualitative research has been carried out under the theoretical perspective of critical interculturality, which attempts to understand the construction of the processes of inferiorization of certain groups, particularly women, black people, Indigenous people and homosexuals, among others, by pointing out the relevance of cultural aspects to meet the new demands of the educational process. The research included participant observation and semi-structured interviews as instruments. The participant observation occurred in continuing teacher education meetings in the school, and the interviews were conducted with teachers, pedagogical coordinators and the school principal. As a result, it has been possible to notice that teachers acknowledge the existence of differences in the school setting, and perceive both the manifestation of prejudices and the need for a pedagogical work to approach them. However, at the same time, most of them do not regard differences as something positive in the educational process and see them as originating from the family. Another recurrent way in which teachers perceive differences involves associating them with some kind of disability. The continuing education process has not discussed differences and inter/multiculturality, but it is possible to perceive nuances of pedagogical practices that have become closer to critical inter/multiculturality.

Keywords: Teacher education. Continuing education. Inter/multiculturality.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Imagem 1 – Matriz curricular: ensino fundamental	122
Quadro 1 – Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	126
Quadro 2 – Professoras dos anos finais do ensino fundamental	127
Quadro 3 – Grupo gestor	128

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AJA/MS	Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BEI	Educação intercultural bilíngue
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	Disco Digital Versátil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
OBEDUC	Observatório da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES – FIOS E MARCAS QUE BORDAM A JORNADA	18
1.1 O LUGAR DE ONDE FALO: MARCAS DA CAMINHADA	18
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO	24
1.3 OBJETIVOS.....	29
1.3.1 Objetivo Geral	29
1.3.2 Objetivos Específicos	29
1.4 EXPLICITANDO A POSTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: O INTER/MULTICULTURALISMO CRÍTICO COMO EMPRÉSTIMO	30
1.5 CAMINHOS PERCORRIDOS: O IR E VIR	37
1.5.1 Instrumentos da Pesquisa	39
1.5.2 Entrevistas Semiestruturadas.....	40
1.5.3 Observação Participante.....	42
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFERENÇAS	43
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFERENÇAS: ELEMENTOS DO CONTEXTO BRASILEIRO.....	56
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO À DIFERENÇA	66
2.3 EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE	73
CAPÍTULO III – INTER/MULTICULTURALISMO E PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES.....	80
3.1 INTER/MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO	80
3.1.1 Educação Inter/multicultural: uma Proposta Ainda em Construção	85
3.1.2 O Currículo na Perspectiva Inter/multicultural	94
3.2 PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA....	98
3.2.1 A Construção do Ser Professor: Formação Inicial	98
3.2.2 Formação Continuada: Espaço de (Res)significação da Formação Docente.....	110
CAPÍTULO IV – DIÁLOGO COM OS PROFESSORES	120
4.1 APRESENTANDO A ESCOLA: SITUANDO A PESQUISA	120
4.2 O ENCONTRO COM OS PROFESSORES: IDA AO CAMPO DE PESQUISA	124
4.2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa: Professoras do Ensino Fundamental e Gestores	125
4.2.2 Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	126
4.2.3 Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	126
4.2.4 Grupo Gestor	128
4.3 INTER/MULTICULTURALISMO, DIFERENÇA E DESIGUALDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA	128
4.4 OS PROFESSORES E A ESCOLA: DESAFIO DE CONVIVER COM AS DIFERENÇAS.....	138
4.5 A ESCOLA, OS PROFESSORES, A FAMÍLIA E AS DIFERENÇAS: A RESPONSABILIZAÇÃO DO OUTRO	146
4.6 INTER/MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO INICIAL: SIM, NÃO?.....	157

4.7 A (NÃO) PRESENÇA DA INTER/MULTICULTURALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	168
4.8 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÓTICA DAS PROFESSORAS	175
4.9 INTER/MULTICULTURALIDADE CRÍTICA: POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DAS DIFERENÇAS	184
REVENDO O CAMINHO PERCORRIDO E DESCORTINANDO NOVAS PAISAGENS.....	192
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES	218
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	219
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	220
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS GESTORES	222

APRESENTAÇÃO

A história da formação de professores sempre foi marcada por lutas que fazem desse um campo permeado por desafios de ordem cultural, social, política e econômica. Torna-se necessária a contextualização dos processos formativos para contemplar as diferentes situações nas quais nos movemos enquanto pessoas construídas por uma multiplicidade de fios que compõem a trama de nossas identidades.

Destacamos que a história da formação de professores está atrelada à Revolução Francesa (1789), quando então se coloca o problema da instrução popular. Desde o começo, a formação de professores é pensada e planejada segundo os critérios determinados pela classe política, social e econômica hegemônica, que apresenta e legitima como verdadeiros e únicos seus valores culturais, sociais, morais, políticos e religiosos, determinando o currículo que deveria/deve ser ensinado nas escolas e na formação de professores. (SAVIANI, 2009).

A construção histórica monocultural de uma educação eurocêntrica, elitista, machista, cristã, heterossexual, discriminatória, construída para atender a necessidades e interesses políticos e econômicos, entre outros – naquele momento histórico, para atender inicialmente os filhos da burguesia e ampliada, anos mais tarde, para as classes populares –, não contemplava nem contempla a realidade historicamente marcada pela pluralidade cultural, religiosa, política, étnica que constitui o espaço escolar, o que faz da escola um espaço de conflitos e insatisfações. As desigualdades sociais e as diferenças culturais e históricas não estão contempladas no processo de formação de professores naquele momento, como ainda hoje não estão. Conforme afirma Pacheco (2005, p. 59),

A relação escola/sociedade historicamente estabelecida com mais afinco com a Revolução Industrial serve um conjunto diverso e complexo de interesses, tendo como base comum a preparação social dos indivíduos, formando-os em valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Contudo a relação escola/sociedade impõe outra leitura: a da legitimação das desigualdades sociais ou da sua correção e atenuação.

Ao chegarem à escola, as crianças já possuem todo um conhecimento construído na interação com o seu entorno. Esse conhecimento é tecido com os elementos com os quais a criança tem contato – família, religiosidade, manifestações culturais, etc. Esses conhecimentos devem ser inseridos nas práticas pedagógicas para que a criança encontre e construa significados, se sinta representada e acolhida nos processos escolares. É essa preocupação que me leva a questionar se as transformações sociais, culturais e econômicas estão sendo discutidas nos processos de formação inicial e/ou continuada de professores. Apresentar críticas à educação monocultural praticada na maioria das escolas é apenas pontuar o problema. Nesse sentido, fundamento-me em Pacheco (2005) para afirmar que o professor é considerado como o fator ideologizante do currículo, refletindo as opções culturais, econômicas e políticas das quais dependem a reprodução ou a transformação social.

Para Cortesão e Stoer (1999), talvez em consequência das lacunas da formação inicial, os professores apresentam muita dificuldade em reconhecer a diversidade presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Os autores utilizam o termo daltonismo cultural¹ para identificar essa incapacidade de enxergar o diferente, essa insistência em acreditar na existência de grupos homogêneos, o que, segundo os autores, se configura na dificuldade em ver as diferenças oriundas do arco-íris² cultural que existe no mundo e, por conseguinte, também na escola.

Estudiosos como Apple (2008b, 2013) Candau (2002a e 2002b, 2006, 2008a, 2008b, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016), Contreras (2002), Cunha (2015), Garcia e Moreira (2012) e Silva (2011), entre outros, apontam a necessidade de a escola e de seus professores realizarem um trabalho inter/multicultural que pressuponha não somente o reconhecimento da diversidade, mas também ações mais radicais que promovam mudanças no currículo, na

¹ Cortesão (2012a, p. 726) afirma: “[...] os daltônicos culturais são os professores que não adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogênea de alunos, homogênea quanto a saberes, valores, problemas, interesses”.

² “Ter presente o ‘arco-íris das culturas’ nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula”. (CANDAU, 2016, p. 815). Significa ter sensibilidade para ver o outro e todo o conjunto de cores que representam as diferenças culturais.

prática pedagógica, na organização e formato da escola e nas relações de poder. Os autores alertam para a distância entre os interesses dos alunos e o processo de formação docente.

Algumas escolas e seus profissionais ainda apresentam dificuldades no reconhecimento da existência dessa pluralidade étnico-racial, cultural, social, religiosa e política; esse não reconhecimento produz a crença na existência de alunos homogêneos e a desconsideração de suas diferenças. Muitas vezes, a diferença é transformada em déficit, em problema a ser combatido, responsabilizando os problemas familiares e problemas sociais pelo fracasso da escola. Busco aporte teórico em Candau (2012, p. 45), que propõe a interculturalidade como uma perspectiva que

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Na perspectiva inter/multicultural, a formação de professores para atender às realidades plurais é uma urgência. Refiro-me aqui aos processos formativos dos professores a partir de Cunha (2013, p. 611), que assegura que “[...] em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Assim, considerando com Cunha (2013) esse processo como um *continuum*, quero destacar que este processo não será estudado em todas as suas dimensões; neste estudo, não serão privilegiados os processos de formação inicial, sendo que destes interessam somente aspectos pontuais, sendo o foco deste estudo a formação continuada. Entende-se por formação inicial aquela realizada em instituições que cumprem a função de preparar para o exercício da docência. Conforme Cunha (2013, p. 612),

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Por formação continuada, Santos (1988, p. 124) entende como

[...] um processo dinâmico de aperfeiçoamento: [...], no entanto, denominamos formação continuada ou formação contínua ou formação em serviço, em sentido mais estrito, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho [...].

Discutir os processos formativos dos professores para a inter/multiculturalidade com ênfase na formação continuada constitui a proposta desta tese, compreendendo-se que os espaços de atuação e formação dos professores são construções históricas permeadas por embates e disputas.

O presente trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, conforme apresentado a seguir.

No primeiro, intitulado *Construções e desconstruções: fios e marcas de uma jornada*, apresento minha trajetória, percorrida e construída desde que comecei a trabalhar como docente, em 1986, até momento atual. Trago inquietações e acomodações e apresento pesquisas desenvolvidas por estudiosos da formação de professores relacionadas com a temática abordada, mostrando suas contribuições para este trabalho. Também apresento a pesquisa, seus objetivos, caminhos e escolhas metodológicas.

No segundo capítulo, intitulado *Educação escolar, formação de professores e diferenças*, discuto a história da educação escolar e do processo formativo dos professores, buscando refletir sobre a presença de questões relacionadas a diferenças.

No terceiro capítulo, *Inter/multiculturalidade e processos formativos de docentes*, proponho um debate sobre os processos formativos, visibilizando a inter/multiculturalidade na educação escolarizada.

Na sequência, no capítulo intitulado *Diálogo com as professoras*, apresento o espaço e os sujeitos que contribuíram para a realização desta proposta de estudo, a análise dos diálogos estabelecidos com os professores e das observações realizadas nos encontros de formação continuada, com foco nos processos de formação inicial e continuada e a (não) presença das discussões sobre inter/multiculturalidade.

O quinto capítulo traz as considerações finais, com uma retomada dos assuntos tratados e os resultados da pesquisa, destacando os principais embates e desafios percebidos pelos professores em sua prática.

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES – FIOS E MARCAS QUE BORDAM A JORNADA

1.1 O Lugar de Onde Falo: Marcas da Caminhada

A dificuldade para lidar com as diferenças no contexto escolar sempre provocou inquietações. Ingressei no então segundo grau em 1981, no curso de Magistério, ainda muito jovem. Já durante o curso, iniciei minha experiência como educadora, pois, em um município pequeno do interior, sempre precisavam de professores para substituir os profissionais licenciados; então, comecei a lecionar como professora substituta aos 17 anos. Naquele momento, não estava em pauta a discussão sobre as diferenças na educação, e a proposta era homogeneizadora, na tentativa de invisibilizar e superar as diferenças, consideradas como déficit. Ao terminar o magistério, ainda bem jovem e sendo de família economicamente muito pobre, continuei trabalhando, uma vez que os cursos superiores eram oferecidos em locais distantes da nossa cidade e meus pais não tinham dinheiro suficiente para custear meus estudos. Para não ficar sem estudar, matriculei-me no curso Técnico em Contabilidade, como a grande maioria dos jovens da região.

Ao terminar este curso, já trabalhando como professora efetiva fiz vestibular e iniciei o curso de licenciatura em História no município de Jales, em São Paulo. Todo mês, passava uma semana intensiva estudando no interior desse estado, distante 600 quilômetros de Costa Rica, no Mato Grosso do Sul, local onde moro. Durante a realização do curso de História (de 1986 a 1989), vivia-se o processo de redemocratização política brasileira, e as

discussões eram mais intensas sobre o direito à educação do que sobre a qualidade da educação. A educação era pensada considerando-se os princípios universalizantes, e a ampliação de vagas era a tônica das preocupações. A discussão sobre diferenças e desigualdades começava a fazer parte de minhas reflexões como educadora.

No início do ano de 1990, inscrevi-me no vestibular para o curso de Pedagogia, uma proposta do governo do estado de Mato Grosso do Sul em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objetivo era promover a qualificação dos professores da rede estadual de ensino. Foi no curso de Pedagogia, com as leituras e estudos, que comecei a perceber a invisibilidade das diferenças no contexto escolar – isso ainda de forma muito incipiente, pois as discussões e transformações que aconteciam na educação em nível nacional chegavam muito lentamente até as cidades do interior.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/1996), que apresenta como exigência a formação em licenciatura em nível superior para o exercício do magistério, novas inquietações surgiram. Para lecionar, era preciso formação específica na área. A dimensão política e profissional começa a tomar outras formas e a exigir dos profissionais da educação e das instituições formadoras de educadores um repensar; era preciso estudar para compreender o novo cenário complexo que se desdobrava frente aos profissionais educadores na contemporaneidade.

Nesse contexto da necessidade de formação de professores, em 1999 foi fundada a Faculdade de Educação de Costa Rica, na qual fui convidada a lecionar a disciplina de História da Educação. Temerosa, pois nunca havia lecionado no ensino superior, mas com muita vontade de trabalhar, o que significava estudar mais e aprender mais, aceitei o desafio. As aulas iniciaram-se em fevereiro de 1999, e eu, com um filho recém-nascido, comecei a lecionar e fui percebendo os desafios. Durante algum tempo, por ter meus filhos muito pequenos, não pude buscar qualificação nessa fase inicial, o que só aconteceu em 2006, quando ingressei no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo orientada pelo professor Dr. José Licínio Backes.

A dissertação, intitulada “Discussão racial na escola e grupo Afro-Rica: uma articulação possível?”, desenvolvida no citado PPG (área de concentração: Educação, na linha de pesquisa 3: Diversidade Cultural e Educação Indígena), buscou compreender e analisar a discussão racial em uma escola localizada no município de Costa Rica- MS e as possibilidades de articulação com o grupo Afro-Rica, uma organização de afro-brasileiros de Costa Rica criada em 2004. A organização realizava um trabalho no sentido não de querer

eliminar as diferenças, mas de evidenciá-las, o que já era resultado de inquietações sobre as desigualdades e diferenças na escola, onde a diferença cultural, principalmente no caso de negros e negras, sempre foi associada a representações de inferioridade e desprezo por parte da sociedade branca.

O desenvolvimento da pesquisa nos anos de 2006 e 2007 apontou que a discussão racial, naquele momento, estava se iniciando e que ainda não era suficiente para a desconstrução do racismo que atravessa a escola e que, muitas vezes, responsabiliza o próprio aluno negro por sua subalternização. Foi apresentada, na fala dos professores, uma reivindicação sobre a necessidade da realização de cursos de formação continuada visando a instrumentalizá-los para a discussão do racismo e a desconstrução do mito da igualdade racial, que, entre outras coisas, impede a problematização das diferenças.

Em 2013, ingressei no Observatório “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande-MS”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como professora da educação básica. O Observatório era – e ainda é – coordenado pela professora Ruth Pavan. Com os estudos e projetos de pesquisas desenvolvidos no – e com o – Observatório, percebi que os professores, além das dificuldades para perceber as diferenças étnico-raciais, tinham dificuldades em relação às diferenças de gênero, entre outras. Não que não enxergassem a cor da pele ou a orientação sexual dos alunos; eles não compreendiam como essas diferenças estavam e estão presentes nos processos discriminatórios de inferiorização e subalternização daqueles alunos, e muitos professores continuam não sabendo como lidar com essas diferenças em sala de aula. Especificamente na cidade onde moro e desenvolvi a pesquisa, amplia-se a angústia dos professores em relação à presença das diferenças na escola. A partir de 2008, a cidade começa a receber um grande número de migrantes nordestinos nas escolas. A relação dos professores e alunos produz algumas pequenas mudanças, pois “o diálogo modifica os interlocutores sempre. É a relação que produz sentidos e contribui também para que ambos se vejam em outra perspectiva: aquela que só o ‘olhar do outro’ pode dar”. (PASSOS; PEREIRA, 2015, p. 168).

A necessidade de lutar pela sobrevivência em um mundo globalizado e desigual exige estar onde está o trabalho, o que ampliou o fluxo de migração em decorrência das novas ofertas de trabalho que foram sendo produzidas em Costa Rica. Esta condição faz deste município – e de tantos outros onde estão sendo construídas indústrias – um espaço atrativo

economicamente. Se, por um lado, os migrantes buscam sua melhoria financeira, por outro, colocam-nos diante das dificuldades de lidar com as diferenças que se ampliam nas salas de aula.

Costa Rica, município de colonização mineira, paulista, goiana e gaúcha, com uma população muito tradicional, calcada nos princípios cristãos, eurocêntricos, com uma economia fundamentada na agropecuária, agora se depara, em um curto espaço de tempo (dois ou três anos), com uma população ainda mais plural devido à chegada de trabalhadores de diferentes estados da região nordeste do país. Novas linguagens, comportamentos e valores culturais vão se misturando, mesclando-se a essa sociedade e imprimindo-lhe uma nova configuração. O município de Costa Rica, até então com uma economia agrária, voltada para a agricultura de soja, milho e algodão e para a pecuária extensiva, agora se desenvolve com uma economia agroindustrial, com o cultivo predominante de cana-de-açúcar para a indústria de produção de álcool.

Esta nova realidade econômica leva o município a receber, desde 2008, trabalhadores de diferentes estados das regiões do Brasil, com ênfase para as regiões norte e nordeste. Os trabalhadores chegam com suas famílias e suas características culturais, suas diferenças, que são somadas às diferenças já existentes no interior da escola e da sociedade. Essa aproximação de culturas diferentes provoca conflitos e gera discriminação, que muitas vezes não é denunciada, mas mantida em um silêncio que encobre e dissimula a situação. É muito comum ouvir dos professores da escola pesquisada, como veremos, que não gostam de receber alunos oriundos de determinados estados da região nordeste por acreditarem, de forma generalizada, que estes não possuem o mesmo nível de conhecimento, embora no mesmo ano escolar. Segundo os professores da escola, são alunos dos anos iniciais que não leem e não sabem os conteúdos compreendidos como necessários para essa fase de ensino, como afirma a professora Lúcia: “A maneira como o aluno nordestino, alagoano, chega aqui para nós, com muita dificuldade. Às vezes, eles nem sabem ler. Ele chega lá no terceiro ano e não saber ler”. A professora afirma também que “as diferenças, de certa forma, interferem no processo ensino aprendizagem, sim, porque você tem um, dois que não estão dominando a leitura, e você tem 25 que você tem que acelerar”. Assim, para Costa Rica, o outro é o nordestino que chega para trabalhar, é o migrante que vem em busca de uma vida melhor e traz seus filhos e filhas, que entram nas escolas onde são os “outros”.

Os conhecimentos que eles trazem não são, muitas vezes, reconhecidos e acolhidos, o que reflete o monoculturalismo ainda presente em nossas escolas e sociedade, colocando em xeque o discurso da construção de democracia no que se refere às diferenças

culturais, sociais e étnico-raciais, entre outras. A ausência de reflexão sobre as diferentes manifestações culturais nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, dificulta a percepção e discussão dessas temáticas na sala de aula, contribuindo para a legitimação de aulas monoculturais em que as diferenças não são problematizadas e assim dificultando a identificação do aluno com a escola e com os grupos que a povoam. Nesse sentido, concordo com Costa (2010, p. 147), que diz que

Se a escola ainda se mantém quase impermeável às mudanças, isso talvez possa ser atribuído em grande proporção às lacunas na formação de professores, que tem encontrado empecilhos para articular-se dentro desse espírito dos novos tempos.

A discussão sobre as injustiças sociais, preconceitos e discriminação é necessária para que sejam tensionados e possam ser superados, contribuindo para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças e elimine as desigualdades sociais. Para que essa discussão produza resultados adequados, a formação de educadores e a educação escolar devem estar articuladas, assumindo o papel de desconstruir mitos, como o da democracia social e racial, em uma postura cada vez mais crítica em relação à forma discriminatória de lidar com a diferença cultural.

O abuso e a falta de respeito para com as diferenças culturais e étnico-raciais, com nordestinos e homossexuais, entre outros, são construídos e não acontecem apenas no interior da escola. Eles estão permeados por construções culturais colonizadoras. A discriminação ocorre por meio de preconceitos estabelecidos socialmente no convívio diário e na forma de divulgação dos valores culturais que predominam em cada período histórico. Os conceitos belo-feio, pobre-rico, bom-ruim, melhor-pior, são ensinados e justificados pela mídia, pela escola, pelos grupos socioculturais e por outros espaços de forma muito cruel e nutrida por uma cultura colonizadora³, que impõe a hierarquização racial, determinando como modelo de civilização o padrão europeu; os outros povos, negros e indígenas passam a ser vistos como espécies sub-humanas. A inferiorização do outro, destacando-se neste estudo principalmente o negro, a mulher e o nordestino, conforme afirma Quijano (2005), acontece pela necessidade de subjugar e explorar economicamente os povos dominados.

Assim, defendendo que a escola, ainda que não possibilite sozinha a superação das desigualdades, contribui para o reconhecimento das diferenças culturais abandonando a

³ Bhabha (1998, p. 111) afirma que “o objetivo do discurso colonial é representar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”.

perspectiva monocultural e percebendo o arco-íris humano que a constitui. (CORTESÃO, 2012). Acredito que deva haver uma sensibilização para a percepção de que os estudantes não são idênticos, que possuem saberes e necessidades diferenciadas, sendo, portanto, necessário pensar o processo de formação dos educadores para atender às diferenças culturais presentes na escola. Souza e Fleuri (2003, p. 79) afirmam que:

Nessa perspectiva, a formação de educadores(as) para lidar com a complexidade dos enunciados, para trabalhar com a explicitação e articulação de vários padrões culturais, configura-se como uma das estratégias fundamentais para enfrentar as relações dominantes de poder e de conhecimento.

Não reconhecer as realidades regionais do espaço de atuação dos professores e não lhes proporcionar condições e oportunidades de formação adequada para conhecerem e proporem práticas de trabalho coerentes com as demandas que surgem em cada contexto sociocultural significa continuar desconsiderando o professor como sujeito de sua prática e o aluno como sujeito de sua aprendizagem e apostar em uma educação monocultural e opressora.

Durante a produção de dados realizada em função da escrita da dissertação de mestrado acima mencionada, os professores entrevistados registraram a necessidade de formação para as questões multirraciais e pontuaram a inexistência de formação para atender às novas demandas e aos novos desafios que surgem no contexto escolar. Destaco a fala de uma das professoras entrevistadas na ocasião:

[...] O coitado do professor não sabe nem o que ele faz mais. Manda ir para um lado, ele vai, manda para outro lado, ele vai. Ele tem de saber o que está acontecendo na educação. Daí, a gente não tem aquela preparação, a gente faz, é lógico que você inclui cada conteúdo que você vai trabalhar, mas, sem uma preparação adequada, fica difícil. (Professora Água-Marinha). (SILVA, 2008, p. 100).

Nesse sentido, justifico a escolha do tema desta tese considerando que a dificuldade em discutir /tensionar as questões relacionadas à diferença pode ser produzida por lacunas nos processos de formação inicial e por não estar contemplada na formação continuada dos professores que estão nas salas de aula, fragilizando o processo coletivo na construção de conhecimento.

1.2 Estado do Conhecimento

A questão das diferenças no contexto escolar, da forma como são discutidas e tratadas atualmente, é objeto de estudo de muitos pesquisadores e está presente como temática em diferentes programas de formação *lato* e *stricto sensu*. A pesquisa sobre teses voltadas à compreensão da formação inicial e continuada de professores para a inter/multiculturalidade foi realizada via internet, a partir das páginas do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os trabalhos também foram sendo identificados nas referências feitas pelos próprios autores/as dos estudos encontrados. O *download* destes achados foi feito pelas páginas na internet das bibliotecas de teses e dissertações dos respectivos programas de pós-graduação onde foram produzidas.

Foram utilizados os seguintes descritores para a busca das teses: formação de professores para a diversidade cultural; formação de professores para o multiculturalismo; e formação de professores para a interculturalidade. Esses descritores foram selecionados porque remetem a discussões próximas do objeto da presente pesquisa. A finalidade da busca é localizar trabalhos escritos por doutores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* que contribuam para o recorte de minha tese. Conforme assegura Morosini (2006, p. 113),

Estado do conhecimento é conceituado como um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, datas de publicação, temas e periódicos.

Com o propósito de inteirar-me sobre as produções relacionadas ao campo de pesquisa no qual me movo, compreendi que realizar a revisão das produções acadêmicas (teses) contribui para que, como pesquisadora, possa perceber, mapear e experimentar os conhecimentos produzidos até então e, a partir daí, possa enfronhar-me nos conceitos e conhecimentos importantes para a realização do estudo.

Após a verificação dos títulos encontrados, cheguei ao total de 12 trabalhos que veiculam a temática por mim estudada em maior ou menor grau de proximidade. A análise detalhada de todos os seus resumos evidenciou que apresentam diferentes encaminhamentos e discussões. Estes trabalhos têm a preocupação de apresentar as maneiras e os enfoques da discussão a respeito da formação de professores no Brasil.

Zan (2005), em seu trabalho intitulado “Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio”, orientado pela professora Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson e desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), propôs elucidar o currículo que tem se efetivado no cotidiano da escola, sendo seu objeto de estudo o currículo do ensino médio, confrontando-o com os documentos curriculares oficiais e com questões contemporâneas, tais como as problemáticas do sujeito e da diversidade cultural. A autora utilizou, para a realização da pesquisa, o registro de observações feitas no interior da escola, interpretação de entrevistas concedidas por professores, alunos, funcionário e membros da comunidade e análise de questionário. No trabalho, ela evidencia que as atuais políticas curriculares brasileiras estão comprometidas com um projeto conservador de sociedade e que, apesar das dificuldades e limitações ainda existentes, há iniciativas de docentes no sentido de superar esse quadro, bem como a luta da população em defesa da escola pública e de qualidade.

Azibeiro (2006) realizou uma pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob a orientação do professor Reinaldo Matias Fleuri, com o título “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares na formação de professores”, em que buscou compreender as relações e os discursos que produziram múltiplas subalternizações na modernidade colonial ocidental, suas ambiguidades e ambivalências. A autora evidenciou, por meio do diálogo com membros da comunidade e autores e autoras já consagrados, a possibilidade de se pensar a formação inicial e continuada de professores a partir de outras tessituras e lógicas.

Orientada pela professora Dra. Vera Maria Ferrão Candau, Barreiros (2006) realizou, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a pesquisa intitulada “Quando a diferença é motivo de tensão: um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental”. A autora procurou conhecer e compreender de que forma o referencial teórico da diferença, trazido à escola e à formação de professoras via estudos sobre o fracasso escolar, foi incorporado nas práticas pedagógicas cotidianas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para realizar o estudo, a autora fez observações das reuniões de planejamento e conduziu entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Destacou-se a necessidade de investimento na formação de professores a partir de uma perspectiva crítica, para que os professores possam contemplar as questões da diferença nas suas práticas pedagógicas.

Corsi (2007), orientada pela professora Dra. Emília Freitas de Lima, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizou uma pesquisa cuja temática –

“Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade” – muito se aproxima da proposta de discussão que proponho desenvolver. A autora discutiu, a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, os aspectos da prática pedagógica que podem contribuir para a regulação e emancipação social, destacando a importância da inserção da discussão sobre as diferenças culturais e sociais nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Um trabalho semelhante ao de Corsi (2007) é o de Palomino (2009), realizado também na UFSCar sob orientação da mesma professora doutora, Emília Freitas de Lima, que tem como título “A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na inter/multiculturalidade”. A autora buscou compreender como professores iniciantes lidam com as questões da diversidade cultural, da diferença, da igualdade e da desigualdade, questões presentes na escola. Nesse sentido, Palomino (2009) destacou a inter/multiculturalidade na docência como uma perspectiva que considera os processos discursivos e sociais de construção da desigualdade, dando ênfase às tensões que caracterizam a docência quando se opta por desafiar as práticas monoculturais que perpassam o currículo escolar.

Mariano (2009) realizou uma análise de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e em eventos da área da educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), entre os anos de 2000 e 2006. O trabalho, orientado também pela professora doutora Emília Freitas de Lima, da UFSCar, traz como título “A pesquisa sobre a formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios” e está estruturado para compreender o que os estudos produzidos e publicados no Brasil revelam sobre a inserção do multiculturalismo na formação docente. O autor destacou que a formação de professores, no Brasil, percebe a diferença a partir de perspectivas biológicas e /ou psicológicas, sendo que aqueles que diferem do padrão idealizado são inferiorizados. Considera que, para a construção de um processo de formação de professores que atuem em uma educação multicultural, há muito a ser feito.

Wilson (2011) desenvolveu, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientada pela professora Dra. Ana Ivenicki, um estudo intitulado “Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores”, no qual buscou compreender como a formação inicial poderia articular multiculturalismo e representações sociais em uma perspectiva de sensibilização para a diversidade cultural. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados teste de associação para alunos e entrevistas com coordenadores. Este

estudo mostra que existe um ambiente propício de abertura e acolhimento da diversidade cultural que possivelmente foi o responsável pela mudança no núcleo das representações, o que pode representar a possibilidade de facilitar a compreensão do que se pensa, do que se diz e do que se faz em relação à diversidade cultural na formação inicial de professores em nível superior.

Com o estudo intitulado “A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade”, também sob orientação da professora Dra. Ana Ivenicki na UFRJ, Xavier (2011) buscou compreender o campo da formação continuada dos profissionais da educação para identificar em que medida ele pode contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilização no contexto escolar perante questões relativas à diversidade cultural. O estudo foi pautado nos pressupostos teóricos do multiculturalismo crítico, tensionados por aportes pós-coloniais, e revelou que a articulação entre formação continuada e questões multiculturais ainda se constitui como um campo pouco explorado, perpassado pelo silêncio ou pela negação. Segundo o autor, isso pode ser percebido pelo reduzido número de produções ou ainda pela resistência de alguns educadores em discutir essas questões. Entretanto, o autor afirma de forma muito positiva que uma abordagem multicultural nos cursos de formação continuada pode possibilitar aos sujeitos uma análise e uma reflexão sobre seus discursos e práticas que oportunizem a ressignificação dos contextos escolares, funcionando como um mecanismo mobilizador dos processos de construção e reconstrução de identidades docentes.

Almeida (2011) realizou a pesquisa que traz como título “Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras”, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da professora Dra. Clarisse Menezes Jordão. Seu objetivo era refletir sobre um componente de formação, a relação entre língua e cultura, para o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, em contextos diversos. Embora a pesquisa realizada pela autora aborde uma temática específica, quando ela pontua conceitos como interculturalidade, multiculturalidade, abordagem e competência intercultural, aproxima-se do meu objeto de pesquisa, já que nesta me proponho a refletir sobre o processo da formação docente a partir do diálogo com os professores e da observação nos encontros de formação continuada. A autora considera o fato de que diferentes leituras de mundo propiciam construções de sentidos diferenciadas em face da realidade com que nos deparamos.

Galindo (2011) realizou o estudo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara intitulado “Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma

contribuição às propostas de formação”, orientado pelo professor Dr. Edson do Carmo Inforsato, propondo-se a analisar as necessidades de formação continuada de professores. Sua pesquisa buscou compreender as necessidades de formação continuada pelos profissionais da educação. O autor pontuou que são inúmeras as necessidades dos professores atualmente, mas merecem destaque aquelas que se referem direta ou indiretamente ao ensino, destacando-se o planejamento e as atividades em sala de aula.

Coppete (2012) realizou o estudo “Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência”, pela UFSC, orientada pelo professor Dr. Reinaldo Fleuri e coorientada pela professora Dra. Tânia Stoltz. A autora buscou analisar a possibilidade da relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica por docentes durante um curso de formação continuada por meio da temática mediadora centrada na abordagem intercultural. A autora considera que a pedagogia do auscultar, pedagogia da potência, do respeito, pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e possibilitar a aprendizagem em uma perspectiva multidimensional.

No estudo intitulado “Formação para a diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA”, na área de políticas públicas, realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), orientado pela professora Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho, Alcântara (2015) problematizou a formação inicial de professores para a diversidade, com a proposta de compreender os desafios que a UFMA encontra para desenvolver uma formação de professores para uma educação para a diversidade e os discursos produzidos pelo Estado sobre a educação para a diversidade. O autor pontuou que o Estado assume uma postura ambígua quando trata da pluralidade cultural, o que fica caracterizado por políticas nacionais marcadas pela ausência ou por um disciplinamento da diversidade, concluindo que são muitos os desafios para a formação de professores para a diversidade no contexto de Grajaú.

Após a leitura e análise dos resumos das teses selecionadas, é possível dizer que o levantamento de teses empenhadas em problematizar a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva intercultural, multicultural crítica, foi importante para ampliar o referencial teórico sobre o tema e observar como este tem sido alvo das investigações de programas *stricto sensu*. Percebem-se as semelhanças com minhas intenções da pesquisa de doutorado, pois, além de esses pesquisadores/as dedicarem parte de sua trajetória acadêmica ao estudo da formação de professores, problematizam a questão da interculturalidade, da diversidade cultural, das diferenças, e tensionam a posição privilegiada de determinados grupos e a negação e ou silenciamento dos grupos minoritários, cujas produções culturais são vistas como inferiores em uma sociedade hierarquizada como a nossa.

Pela análise dos trabalhos selecionados, preocupados em compreender a formação de professores para a inter/multiculturalidade, não encontrei nenhum que procurasse perceber o que a ausência ou a presença da discussão sobre a inter/multiculturalidade nos processos formativos inicial e continuado de professores significa para a prática profissional dos docentes. Esta pesquisa difere das apresentadas em sua singularidade, interessada no estudo dos processos formativos inicial e continuado de docentes, articulados com a construção de uma educação inter/multicultural no ensino fundamental.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

1.3.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, este foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar os processos históricos de formação docente inicial e continuada, destacando a inserção da dimensão cultural;
- b) identificar as possíveis relevâncias da abordagem inter/multicultural nos processos formativos dos docentes;
- c) identificar de que forma os processos formativos inicial e continuado se relacionam com a incorporação das dimensões inter/multiculturais no cotidiano escolar;
- d) caracterizar os processos de formação inicial e continuada dos docentes, bem como a (não) presença das dimensões inter/multiculturais.

Com base nesses objetivos, defendo a seguinte tese: os processos de formação inicial e continuada dos professores, marcadamente monoculturais, são tensionados/questionados pela presença das diferenças no currículo escolar.

Por tratar-se de um estudo para investigar os processos formativos de professores analisando as implicações das questões culturais no currículo escolar, a abordagem é de

natureza qualitativa, na perspectiva teórica da interculturalidade crítica. A abordagem qualitativa tem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [sendo que] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). A opção por essa abordagem metodológica justifica-se pela compreensão que ela não apresenta uma estrutura rígida, permitindo que o investigador utilize sua criatividade para explorar outros enfoques que o ajudem na construção dos resultados da pesquisa.

1.4 Explicitando a Postura Teórico-Metodológica: O Inter/Multiculturalismo Crítico como Empréstimo

Milhares de pessoas, movidas por questões culturais, sociais, políticas, religiosas e econômicas, deixam seus países ou estados de origem em busca de trabalho e melhores condições de vida, além de terem outros tantos motivos, migrando em busca de paz e segurança para suas famílias. Esses deslocamentos em massa resultam no encontro imediato com outras culturas, etnias e religiões. Além do encontro provocado pelas diásporas, podemos mencionar também o encontro mediado pelos meios de comunicação e ou facilitado pelo desenvolvimento dos meios de transportes, realidade cada vez mais próxima de nós.

O encontro com o outro cultural, permeado por diferenças étnico-raciais, culturais, políticas, religiosas e desigualdades econômicas, produziu inquietações, desconfortos éticos, que resultaram na construção de modos outros⁴ de produção de conhecimento, o que implica a ideia da não absolutização, da necessidade de contextualizar os fatos e conhecimentos. Nesse sentido, pode-se afirmar com Pacheco (2014, p. 15) “que o conhecimento é sempre provisório”.

Em relação ao uso de Skliar (2003) nesta tese, cabe destacar que tenho ciência da crítica que o autor faz ao multiculturalismo e ao multiculturalismo crítico, afirmando que este também acaba inventando outro a partir da mesmidade, isto é, o outro é aquilo que a identidade hegemônica diz dele. Da mesma forma, sabemos que, para Skliar (2003, 2011), o que importa é a diferença, e falar em identidade sempre acaba resultando em mesmidade. Nesse sentido, junto com Backes (2013), destaco que, diferentemente do que Skliar (2003)

⁴ Segundo Walsh (2009, p. 25), “falar de modos ‘outros’ é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a ‘outros modos’, nem tampouco a ‘modos alternativos’, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser enraizada na colonialidade. Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata”.

aponta, o multiculturalismo crítico e a interculturalidade crítica (inter/multiculturalidade crítica) não reduzem o outro à mesmidade, mas mostram como há uma relação de interdependência entre identidade e diferença. Segundo Backes (2013, p. 55), se aceitamos que todos os conceitos são polissêmicos, torna-se “[...] possível utilizar o conceito de multiculturalismo vinculado ao sentido que Skliar (2003) atribui ao outro da diferença, ou seja, pode-se pensar numa educação inter/multicultural na qual o outro não seja uma invenção da mesmidade”. Para o autor, o multiculturalismo crítico coloca em xeque as identidades hegemônicas e, procedendo dessa forma, “[...] não está inventando o outro/diferente a partir da mesmidade, mas sacudindo-nos eticamente para a construção de um mundo onde a diferença não seja uma justificativa para a violência e a manutenção da desigualdade”. (BACKES, 2013, p. 55).

Quando falamos em interdependência entre identidade e diferença, lembramos com Backes e Pavan (2011) que nos estudos curriculares há duas formas epistemológicas de lidar com a diferença: epistemologia da diferença pura e epistemologia da *diferença/identidade*. Os autores argumentam que o destaque na diferença é proposital para mostrar que o que está em jogo é a diferença, e não a identidade, mas reconhecendo a sua indissociabilidade: “trata-se de um conceito rasurado de identidade [...] isto é, pensado fora dos essencialismos, sem pretensões de fixação e congelamento. Uma identidade rasurada é uma identidade nômade, fugidia, múltipla, híbrida, sempre em vias de ressignificação”. (BACKES ; PAVAN, 2011, p. 468). Ainda segundo Backes e Pavan (2011, p. 475), os autores que seguem essa perspectiva

[...] postulam que priorizar as diferenças e reconhecer que tanto elas quanto as identidades são construções históricas e culturais, questionando as relações de poder que classificam e hierarquizam as diferenças, possibilita a subversão dos processos de homogeneização e, portanto, a visão das diferenças como legítimas.

É essa perspectiva que está presente nesta tese, portanto, é diferente da tendência epistemológica da diferença pura, cujos autores “[...] postulam que, para sair da armadilha da identidade, é preciso pensar na diferença pura sem que haja o interesse em estabelecer identificações, pois estas sempre levam à morte da diferença”. (BACKES ; PAVAN, 2011, p. 479).

Ainda para situar a perspectiva de diferença que permeia a articulação, discussão e construção deste texto, trago Bhabha (1998), que afirma que a diferença cultural se constitui como o processo de *enunciação* da cultura. Trata-se de “um processo de significação através

do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. (BHABHA, 1998, p. 63). Nesse sentido, Fleuri (2006, p. 500) destaca que “a diferença se constitui na tensão entre os enunciados (atos, palavras...) e o processo de enunciação (contexto semiótico) por eles sustentado e a partir do qual cada ato e cada palavra adquirem significados”.

Considerando-se as fronteiras, definidas para limitar, separar, pode-se dizer que a cada dia elas se tornam mais estremecidas, com novas ondas emigratórias e ou imigratórias que desafiam a ordem interna dos países, possibilitando encontros outros. Bauman (1999, p. 15) afirma que “[...] a ideia de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de sustentar no ‘mundo real’”, uma vez que o desenvolvimento das ciências tecnológicas propiciou o acesso aos meios eletrônicos de comunicação, colocando-nos em contato imediato com acontecimentos e discursos diversos sobre diferentes modos de vida humana.

Entretanto, isso não significa o fim dos processos de dominação entre os países:

O dominante precisa sentir que se justifica moral e historicamente como grupo dominante e principal receptor do excedente econômico produzido dentro do sistema. Assim, a curiosidade e a vaga sensação de se poder aprender alguma coisa no contato entre europeus e as chamadas civilizações avançadas deram lugar à necessidade de explicar por que essas regiões deveriam ser política e economicamente subordinadas à Europa, embora fossem consideradas civilizações avançadas. (WALLERSTEIN, 2007, p. 65).

Nesse contexto de transformações, construções, desconstruções e reconstruções culturais, pensar os processos formativos de docentes requer considerar o contexto em que as transformações acontecem e em que o professor se encontra inserido. Conforme afirma Pinto (1984, p. 77), “a educação em cada fase histórica é sempre um produto cultural da sociedade, reflete os interesses nela dominantes, o que (para as sociedades onde há diversas classes) significa: preponderantemente o interesse daqueles que têm a direção da comunidade”.

Concordando com a ideia de ser a educação um produto cultural, intencional, de cada sociedade, sinto-me desafiada a pensar de forma contextualizada a formação de educadores para a realidade brasileira, caracterizada pela mestiçagem e hibridização⁵.

Ao apresentar, neste texto, a proposta de discussão a partir da referência inter/multicultural, quero pontuar a compreensão sobre a necessidade de construir espaços e práticas alternativas que permitam a vez e a voz de todos que transitam no espaço escolar.

⁵ Parto da compreensão de hibridização apresentada por Canclini (2008, p. XIX), que diz: “Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Assim, considero de grande relevância situar e contextualizar tal perspectiva. Proponho-me a destacar a perspectiva que me alicerçará na construção desta reflexão.

Para pensar os processos formativos de docentes para o contexto hibridizado em que hábitos, crenças e diferentes modos de pensamento convivem, é imperativo superar a noção de uma educação homogênea, única, neutra, estática, e considerar os aspectos inter/multiculturais do processo ensino aprendizagem em sua complexidade. Antes de pontuar a inter/multiculturalidade, é necessário pontuar que tanto *multiculturalismo* quanto *interculturalismo* são termos que comportam grande polissemia. Com Walsh (2009, p. 25), explicito a compreensão de inter/[multi]culturalismo pela qual opto, ou seja:

[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Candau (2012), ancorada nas ideias de MacLaren (2000), diz que multiculturalismo como projeto político pode ser organizado em quatro grandes tendências: o multiculturalismo conservador, que propõe a integração de todos na sociedade, considerando a cultura hegemônica como padrão a ser alcançado e deslegitimando a cultura dos grupos dominados; o multiculturalismo humanista liberal, que reconhece a igualdade formal dos diferentes grupos, mas termina por propiciar a segregação ao sugerir a criação de espaços específicos, guetos para a sua manifestação; o multiculturalismo liberal de esquerda, que dá ênfase para a diferença cultural, podendo levar à essencialização das diferenças e favorecer a desconsideração da cultura dominante. Já o multiculturalismo crítico e de resistência considera o contexto em que são produzidas as representações de raça, gênero e classe, entendendo-as como produtos de lutas sociais e considerando uma proposta política de transformação a partir dos conflitos e diálogo, conforme afirma McLaren (2000, p. 123):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas e, nesse sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

A perspectiva multicultural crítica compreende a cultura e a democracia como construções realizadas a partir das tensões e conflitos entre as diferenças e desigualdades. Vê a cultura como uma construção dinâmica, afirmando que os signos e as significações não são fixos definitivamente e podem ser fixados temporariamente, dependendo do contexto e da articulação no contexto histórico em que ocorrem. O autor distingue como multiculturalismo crítico aquele que “compreende a representação de raça, classe, e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...]”. (MCLAREN, 2000, p. 123).

Situo a perspectiva intercultural crítica aproximando-a do que McLaren (2000) denomina de multiculturalismo crítico. O autor afirma existir diferentes formas de multiculturalismo que realizam discussões tendo a diferença como referência. McLaren (2000, p. 110), ao discutir sobre as diferentes perspectivas de multiculturalismo, afirma que “[...] busca avançar em uma concepção de multiculturalismo crítico diferenciando-o do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda”.

Nesse sentido, apoio-me em Candau (2012), que se fundamenta nas ideias de Forquin (2000) para afirmar que o multiculturalismo crítico não só reconhece o fato de que vivemos em sociedades multiculturais, como também propõe a intervenção, a organização de agenda política de mudanças e a tomada de atitudes frente a essa realidade, no sentido de interrogá-la criticamente, de tensioná-la, favorecendo a interação, o diálogo entre os diferentes sujeitos e grupos culturais que compõem a sociedade.

Por fim, a autora destaca o multiculturalismo crítico e revolucionário, que se aproxima da caracterização da interculturalidade crítica de Walsh (2009), pois propõe a contextualização do multiculturalismo, privilegiando a análise histórica das relações de poder e as transformações nas relações sociais e culturais comprometidas com a justiça social, compreendendo o educador como agente revolucionário.

Walsh (2009) salienta duas grandes tendências da interculturalidade: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Por interculturalidade funcional, compreende uma estratégia política vinculada aos interesses do mercado que busca desenvolver uma prática de tolerância e diálogo, mas sem questionar as origens das desigualdades e injustiças sociais. Já a interculturalidade crítica propõe tensionar a subalternização, mas considerando a realidade daqueles que foram e são subordinados.

É nesse sentido que proponho analisar a formação de professores na perspectiva inter/multicultural, fundamentando-me na articulação do conceito de multiculturalismo crítico

de Candau (2008b) e de interculturalismo crítico proposto por Walsh (2009). Candau (2008b, p. 51-52) diz que:

[...] O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nesta tese, como dito acima, articulam-se os conceitos interculturalismo crítico e multiculturalismo crítico, conforme Candau (2008a, 2008b), McLaren (2000) e Walsh (2009), para compreender o espaço da escola como espaço plural em que as diferentes manifestações culturais interagem, provocam conflitos e são (res)significadas.

A opção pelo inter/multiculturalismo reconhece que o termo *multiculturalismo* é amplo, como já vimos, comportando uma polissemia de significados e discussões, e procura delimitar o campo por meio do qual oriento esta discussão. Assim, ao optar pelo termo *inter/multicultural*, pretendo deixar explícita a abordagem em que estou situada: uma abordagem que compreende a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade, que propõe a articulação e construção de sociedades plurais, pautadas na democracia e na justiça social, aberta para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Trata-se de uma proposta que parte, segundo Walsh (2009, p. 23), “[...] do problema estrutural-colonial-racial e dirige-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a inter/[multi]culturalidade crítica – como prática política [...]”.

Nessa perspectiva, ratifico com Candau (2002a) que o cenário em que está situado o contexto escolar é globalizado, sem fronteiras rígidas, um espaço onde se encontram, produzem significados e são ressignificados diferentes culturas e grupos sociais, religiosos e políticos – por isso mesmo, é um cenário complexo. Esse encontro de diferentes sujeitos evidencia questões até então mantidas à sombra, à margem das discussões sobre educação,

como questões de gênero, raça e religiosidade, entre outras que, somadas com as novas formas de comunicação e manifestações culturais das crianças, adolescentes e jovens, desafiam a realidade educacional.

A escola é um espaço onde se cruzam e se tecem movimentos religiosos e culturais, bem como situações de violência, discriminação, exclusão e inclusão. É um espaço que precisa ser pensado a partir da complexidade de suas construções e ambiguidades. Por isso, ao propor a composição inter/multicultural, atento para as múltiplas interpretações que os termos possuem e pontuo a necessidade de reconhecer que a educação nessa perspectiva, como afirmam Fleuri (2003), Candau (2008a, 2008b, 2012) e Backes e Pavan (2011), se pauta na relação entre pessoas que estão se construindo, se significando, ressignificando a si mesmas e à sua história, ao mesmo tempo produzindo mudanças nas relações entre os diferentes grupos. Fleuri (2003, p. 17) esclarece:

[...] Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos, perspectiva que escolhemos para nossa pesquisa.

A perspectiva inter/multicultural, que elejo para o desenvolvimento desta tese, situa-se aqui como uma proposta de educação para a democracia, para a alteridade, para a construção da igualdade de direitos. A formação de professores para a “nova” realidade, permeada por desafios de ordem cultural, social, política e econômica, precisa contemplar as diferentes situações e atentar para a complexidade que caracteriza as relações humanas no ambiente escolar, espaço/tempo em que diferentes grupos identitários – mulheres, negros, homossexuais, travestis – estão ampliando sua participação, construindo espaços para o diálogo intercultural e o enfrentamento de tensões a fim de significar suas representações culturais.

Candau (2008a, 2008b) argumenta que a construção histórica monocultural de uma educação eurocêntrica, machista, cristã, heterossexual e discriminatória não contempla essa nova realidade, fazendo da escola um espaço de conflitos e insatisfações. As diferenças culturais, que não estavam contempladas no processo de formação, passam agora a ocupar um espaço central nas discussões dos processos formativos.

1.5 Caminhos Percorridos: o Ir e Vir

Apresento aqui as escolhas e os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, a caracterização do campo da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados, bem como as etapas percorridas na organização da pesquisa de campo.

Por se tratar de um estudo que busca investigar os processos formativos de professores, analisando as implicações das questões culturais no currículo escolar, a abordagem é de natureza qualitativa, na perspectiva teórica da interculturalidade crítica. A opção pela perspectiva da inter/(multi)culturalidade crítica explica-se pela afirmação de Candau (2012, p. 44) de que essa perspectiva

[...] constitui outra maneira de analisar a diversidade cultural, não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações, de acordo com uma lógica de complexidade. Trata-se de uma orientação que se situa na fronteira entre o saber e a ação e se configura como uma maneira de indagação específica e não um determinado campo de aplicação.

Compreendo que, para estudar a formação de professores, faz-se necessário não só considerar as diferentes culturas nas quais eles foram constituídos, mas também perceber como essas culturas são traduzidas na interação com o outro, aqui o professor, o aluno, o coordenador, o diretor, ou seja, todos os sujeitos que constituem o espaço da escola. Considero que a cultura⁶ deve ser percebida como algo dinâmico e que o processo educacional se faz no diálogo, no coletivo. Para que essas interações sejam percebidas, as diferenças precisam ser reconhecidas e concebidas como direito e vantagem educacional que desafiam o processo historicamente hegemônico de educação.

Na pesquisa em educação, no caso aqui específico, sobre a formação de professores, o pesquisador precisa considerar que o campo no qual se movem os sujeitos da pesquisa é o campo/espaço das relações humanas, que são sempre dinâmicas, interativas e interpretativas, mediadas pelas relações culturais. Para estudá-lo, faz-se necessário construir seu percurso metodológico qualitativo, que possibilita a incorporação da fala das pessoas, de suas experiências. Deve-se considerar que se trata de relações humanas, caracterizadas por

⁶ “Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação”. (CANDAU, 2002, p. 72).

crenças, comportamentos, valores e pluralidade de visões de mundo que não podem ser quantificados, o que impede, portanto, a aplicação da abordagem quantitativa para a realização deste estudo.

Para compreender um pouco mais sobre a abordagem qualitativa, fundamento-me em Bogdan e Biklen (1994, p. 19), que afirmam:

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia no contexto histórico [...].

Conforme explicam Bogdan e Biklen (1994), no século XIX, com o processo de urbanização das cidades e os processos migratórios, que provocam e ou evidenciam os problemas urbanos decorrentes da falta de infraestrutura das cidades, parcelas da sociedade são marginalizadas e passam a viver em espaços considerados inadequados para a vida humana. Pesquisadores das ciências sociais então desenvolvem estudos utilizando instrumentos próprios da abordagem qualitativa, tais como observação participante, mergulhando nesse espaço considerado inadequado, para tentar compreender as mazelas que afligiam esse grupo humano e buscar soluções para seus problemas. Além da observação participante, utilizavam também entrevista e descrição detalhada das condições de vida desse grupo.

Com base em Bogdan e Biklen (1994), posso afirmar que a abordagem qualitativa passou por várias fases, sendo mais valorizada em determinados momentos e desconsiderada em outros, até que, na década de 1960, começa a ser utilizada pelos pesquisadores da educação e se consolida, sendo empregada até o momento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: o pesquisador estuda os sujeitos da pesquisa no ambiente natural no qual estão enredados por compreender que as ações e comportamentos podem ser mais bem compreendidos quando são observados no ambiente onde acontecem; o pesquisador é sensível ao objeto de estudo; o pesquisador trata de compreender as pessoas a partir da referência delas mesmas; o pesquisador procura descrever e registrar os relatos de maneira singular, tentando ser fiel e atento aos detalhes e considerando todas as perspectivas; o pesquisador preocupa-se mais com o processo do que propriamente com os resultados, e interessa-lhe conhecer como o resultado foi produzido; a pesquisa qualitativa é indutiva, ou seja, o pesquisador estuda as pessoas no contexto no qual estão enredadas e, com a produção dos dados, vai gradativamente

dando forma ao texto; os investigadores qualitativos valorizam os significados, isto é, os sentidos que os sujeitos atribuem à sua vida, à sua formação, à sua profissão.

Apoio-me também nas ideias defendidas por Minayo (2009, p. 21) para afirmar que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A partir dessa abordagem sobre a pesquisa qualitativa e da perspectiva teórica da interculturalidade crítica, defino a seleção dos instrumentos que serviram para a produção dos dados no desenvolvimento da pesquisa: entrevista semiestruturada e observação participante.

1.5.1 Instrumentos da Pesquisa

Para responder aos objetivos geral e específicos que me moveram no desenvolvimento da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos: observação participante e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino em Costa Rica, município localizado no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Investigaram-se os processos formativos iniciais e continuados dos docentes, sendo que da formação inicial interessa saber apenas se os professores tiveram ou não discussões acerca das diferenças no curso de licenciatura, se houve promoção do diálogo no encontro com e entre as diferenças e se ocorreu o reconhecimento ou não das diferenças. A escola foi selecionada por ter sido a escola com menor índice na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013. A análise centrou-se na formação continuada.

A escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se sob os seguintes critérios:

Para as entrevistas, foram selecionados:

- a) professores que pertencem ao corpo docente de uma mesma escola selecionada e que ministram aulas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo:
 - ✓ um professor regente para cada ano do 1º ao 5º ano;

- ✓ professor regente do 6º ao 9º ano, um de cada disciplina, cujo término da graduação tenha ocorrido após a publicação da lei nº 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade do “ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio”. Esse recorte justifica-se pela obrigatoriedade da inclusão de discussões sobre as questões culturais nos cursos de licenciatura e na escola, inicialmente sobre afrodescendentes e, posteriormente, ampliando-se para questões indígenas (lei nº 11.645/2008);
- b) um diretor, aquele que responde pelo aspecto pedagógico da escola;
- c) um coordenador pedagógico, aquele que atende maior número de professores do ensino fundamental;

A observação participante foi realizada somente nas reuniões e cursos de formação continuada para os professores de ensino fundamental nos meses de fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017.

1.5.2 Entrevistas Semiestruturadas

A utilização de entrevistas semiestruturadas possibilita combinar perguntas abertas e fechadas, permitindo ao entrevistado discorrer livremente sobre a questão proposta e ao entrevistador valer-se da oportunidade de estimular o diálogo para conseguir as informações desejadas. Nesse sentido, Duarte (2002, p. 141) afirma que

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Conforme Duarte (2002), a realização de entrevistas representa um instrumento valioso para a pesquisa qualitativa. Entretanto, alguns cuidados devem ser considerados para a seleção dos sujeitos que vão compor o quadro da pesquisa. É necessário considerar critérios estabelecidos de acordo com o objetivo da pesquisa para que o pesquisador tenha o rigor necessário à realização do estudo.

Cumprindo os critérios estabelecidos, a realização das entrevistas foi combinada com antecedência com os sujeitos participantes, sendo respeitados o seu horário de trabalho e a sua disponibilidade para o diálogo; o lugar também seguiu os mesmos critérios. A pesquisa manteve o anonimato dos sujeitos entrevistados. As entrevistas com os professores foram orientadas por um roteiro semiestruturado para conhecer em que medida tiveram contato com a inter/multiculturalidade nos seus processos de formação inicial e continuada e quais as articulações com suas práticas pedagógicas.

A observação de Bogdan e Biklen (1994, p. 137) é muito pertinente ao alertar para o fato de que

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério do modo de cada sujeito olhar para o mundo. Se a princípio não conseguir compreender o que o sujeito está a tentar dizer, peça-lhe uma clarificação. Faça perguntas, não com intuito de desafiar, mas sim de clarificar.

As entrevistas com o diretor e a coordenadora pedagógica foram orientadas pelo mesmo roteiro de entrevista com os professores, mas foram acrescidas da problematização sobre como relacionam o processo de formação dos professores, nesse caso específico, de formação continuada, com o diálogo com as questões inter/multiculturais. Isso se justifica, segundo Manzini (1990/1991, p. 154), porque

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Considera-se que, ao escolher coletar dados por meio de entrevistas semiestruturadas, apreendemos como os sujeitos realizam e percebem sua prática. Cabe, portanto, ao pesquisador contextualizar a construção dessa prática. Nesse aspecto, entrevistar e/ou dialogar com os docentes permitiu compreender se os seus processos de formação, inicial e continuada, os prepararam e preparam para dialogar com o currículo inter/multicultural construído na – e com a – escola, caracterizada pela presença de diferenças culturais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras.

1.5.3 Observação Participante

Minayo (2009, p. 70) define observação participante “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Conforme mencionado acima, para conhecer o processo de formação inicial dos professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Entretanto, para conhecer o processo de formação continuada, além das informações colhidas nas entrevistas, também ocorreu a observação participante, que obedeceu a um roteiro previamente elaborado, nas jornadas, encontros e cursos de formação continuada que aconteceram no período de junho de 2016 a fevereiro de 2017.

Sobre a escolha do espaço e de quando observar, Bogdan e Biklen (1994, p. 99) afirmam:

O investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis. Após várias visitas à escola poderá fazer as suas escolhas. Um ambiente físico bom para estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente. É evidente que nas escolas públicas pode contar com as salas de aula, um gabinete, e geralmente uma sala de professores, mas, mesmo assim, não pode ter a certeza de que o estudo seja realizável.

No caso desta pesquisa, o espaço já estava estabelecido pela escola, e a atividade de observação permitiu-me participar da vida social, entrar em contato direto com os sujeitos no seu ambiente de trabalho e de formação, com o objetivo de produzir dados sobre a formação continuada que complementam a pesquisa. Para isso, fez-se necessário o registro das observações em um diário de campo. A participação como pesquisadora foi cuidadosa e permitiu que a inserção no grupo acontecesse de maneira tranquila, sem provocar perturbações na organização existente.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFERENÇAS

Historicamente, lidar com a diferença sempre perturbou os seres humanos, que tendem a olhar e enxergar o outro a partir de sua própria identidade e relação com o mundo. Já na antiguidade ocidental (período compreendido desde o desenvolvimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C.), entre os gregos e romanos, aqueles que possuíam hábitos, valores e costumes diferentes eram denominados de bárbaros, selvagens. Como afirma Woortmann (2000), os gregos pensavam as diferenças no sentido de que aqueles que não falavam grego desconheciam a agricultura e eram considerados selvagens.

O termo *selvagem* era empregado para nomear o estranho, o outro. Aqueles com comportamentos diferentes eram convertidos em seres lendários, monstruosos, como centauros⁷, minotauros⁸, ciclopes⁹. Conforme Woortmann (2000, p. 18),

De um lado eram seres (ou povos) violentos e cruéis; de outro eram selvagens, no sentido de silvestres, mas justos, sábios e bondosos. Mas num outro caso opunham-se à cidade: eram os *ágrios*, habitantes dos agros, espaço simbólico que se opunha à polis, tal como os romanos iriam opor ao *mundus* da ordem o *imundus* do caos.

Para os gregos e também para os romanos da antiguidade, o estrangeiro, o outro, era desprezível por várias razões, com destaque para as religiosas, linguísticas e econômicas.

⁷ Na mitologia grega, centauros eram seres mitológicos com corpo de cavalo e tronco e cabeça de ser humano.

⁸ Na mitologia grega, o Minotauro era um ser com cabeça e cauda de touro e corpo de homem que habitou um labirinto na ilha de Creta.

⁹ Também na mitologia grega, ciclopes são gigantes com um olho só na testa.

O estrangeiro não era digno de participar da vida da cidade como cidadão. Fustel de Coulanges (2006, p. 306) pontua a relação de gregos e romanos com os estrangeiros, assegurando que

Nem em Roma, nem em Atenas o estrangeiro podia ser proprietário. Não podia contrair matrimônio, ou pelo menos seu casamento não era reconhecido; os filhos nascidos da união de um cidadão com uma estrangeira eram considerados bastardos. Não podiam firmar contratos com cidadãos, ou, pelo menos a lei não lhes dava nenhum valor. A princípio, não teve o direito de exercer o comércio. A lei romana proibia-lhe herdar de um cidadão e mesmo um cidadão herdar de um estrangeiro.

A educação, desde a antiguidade, esteve vinculada aos interesses do Estado. Os fins da educação sempre estiveram ligados às necessidades imediatas do Estado, tais como a formação de cidadãos para a Grécia antiga, de guerreiros para Egito e Roma ou de protetores da cultura dos valores nacionais em Roma. Pode-se destacar que os conhecimentos, a religiosidade e o modo de vida dos “outros” que não constituíam a casta dominante eram demonizados, inferiorizados. Esse tratamento de inferiorização pode ser percebido na trajetória dos imigrantes no decorrer da construção da história da humanidade e com os pobres que viviam marginalizados, sendo inferiorizados por seu modo de vida.

Ponce (2001) destaca a dificuldade de lidar com as diferenças desde a antiguidade. Muitas vezes, o confronto com as diferenças era resolvido de forma imediata e prática. Se a diferença se relacionava com deficiência física, o diferente era banido e às vezes abandonado para que morresse, havendo até mesmo a prática do infanticídio. A esse respeito, Ponce (2001, p. 40) observa como os espartanos agiam frente às deficiências: “Os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas” . Assim, as pessoas com deficiências físicas, ou mesmo aquelas que viviam fora das fronteiras da *polis* grega, eram consideradas pelos gregos como inferiores, bárbaras. Woortmann (2000, p. 14) afirma que “como propunha Aristóteles em sua *Política*, só se realizava na plenitude o homem que vivia na *polis*. Em outras palavras, quem não era grego era bárbaro, ou até mesmo selvagem”.

Nos séculos VI e V a.C., a educação era destinada apenas aos meninos, e seu objetivo era formar o cidadão. Segundo Costa (1995, p. 66), “as crianças do sexo feminino são educadas em casa, no gineceu, onde as mulheres realizam os afazeres domésticos”, explicitando que, na antiguidade, o mundo tinha um comando predominantemente masculino.

Em Roma (antiguidade ocidental), a organização da educação segue o mesmo modelo existente na Grécia, exclusivo para as crianças do sexo masculino, conforme escreve Costa (1995, p. 69):

Em Roma este modelo se repete, embora, entre os gregos, o desenvolvimento da reflexão racional tenha abrangido o âmbito filosófico mais amplo, chegando até a metafísica, o que não acontecerá entre os romanos. Dotados de postura mais pragmática, os romanos ocupam-se com os problemas práticos cotidianos, deixando em segundo plano a contemplação e as teorizações mais abrangentes.

A educação romana era voltada para as questões práticas que preocupavam no cotidiano, a preparação para a guerra, a agricultura e a política, fundadas na mentalidade prática dos romanos; a instrução do aprendizado das letras ficava a cargo de escravos a quem o pai delegava tal responsabilidade. (COSTA, 1995). Sobre esse assunto, Mello (2006, p. 46) aponta que “os filhos dos proprietários recebiam a sua educação acompanhando o pai nos trabalhos, ouvindo seus conselhos e ajudando-o nas tarefas. Toda a riqueza provinha da terra, e a influência da família na política estava relacionada com a extensão de terra que possuía”.

Em sociedades escravistas, como Roma e Grécia antigas, o desafio era assegurar a conquista e o domínio dos escravos, o que era conseguido por meio da vigilância e do terror. Isso evidencia como os romanos se relacionavam com o outro, aqueles que eram dominados por meio das guerras. Podemos observar essa relação em Ponce (2001, p. 64), que diz que

O sangue que corre nos anfiteatros não tinha valor para o romano nobre; ‘sangue vil’, diria Tácito, algum tempo depois. Não havia, portanto, nenhum escrúpulo em derramá-lo, da mesma forma que aqueles desgraçados não mereciam nenhuma consideração.

Mello (2006) sustenta que essa violência praticada contra o escravo contribuiu para a fragilização econômica e política do Império Romano, que foi dominado por povos bárbaros (germânicos), provocando grandes transformações políticas, econômicas e sociais que marcam o fim da antiguidade e dão início à Idade Média. Neste período, predominou a influência do cristianismo sobre todos os aspectos da vida humana, até mesmo sobre a produção de conhecimentos.

Durante a Idade Média (que tem início em 476 d.C., com a queda do Império Romano do Ocidente, e vai até 1.453, com a queda do Império Romano do Oriente), período caracterizado pela ruralização da economia e da sociedade, fragmentação da autoridade política e desenvolvimento de uma economia agrária e de subsistência, sendo dominado pela

influência religiosa, as diferenças eram percebidas como resultado da ação de forças demoníacas. Conforme afirma Silva (2009),

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, muitos seres humanos físicos e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções.

Os povos que invadiram o Império Romano, provocando sua fragmentação, também foram denominados de bárbaros por causa de suas diferenças políticas, linguísticas, religiosas e pela violência da invasão. Esses povos foram hostilizados também por serem considerados pagãos, isto é, acreditavam em deuses não cristãos. Nesse sentido, Laraia (2009, p. 68) afirma que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”. Tal herança cultural, durante a Idade Média, foi dominada pelo cristianismo, conforme afirma Junior (2006, p. 105):

Havia um monopólio da cultura intelectual por parte da Igreja. A educação era feita de clérigos para clérigos, devido às necessidades do culto. Nas escolas catedrais e, sobretudo monásticas, praticamente as únicas existentes, ensinavam-se as chamadas sete artes liberais, as únicas dignas de homens livres, por oposição às artes mecânicas, isto é, manuais, próprias de escravos. Na primeira parte, ou *trivium*, estudava-se Gramática (ou seja, latim e literatura), Retórica (estilística, textos históricos) e Dialética (iniciação filosófica). Na segunda, ou *quadrivium*, passava-se para Aritmética, Geometria (que incluía a geografia), Astronomia (astrologia, física) e Música. Cumpridas essas duas etapas, de duração variável conforme as condições pessoais e locais, passava-se para o estudo da Teologia, o saber essencial da Idade Média, ao qual os clérigos se dedicariam por toda a vida.

Segundo Ponce (2001), durante toda a Idade Média a educação ficou sob a tutela da Igreja Católica, defendendo os valores culturais religiosos cristãos e marginalizando e ou condenando valores, comportamentos e modos de vida que não eram condizentes com os valores do cristianismo e da aristocracia europeia. No pensamento medieval, dominado pelo cristianismo, as diferenças eram vistas pela via da graça, segundo a qual todos os homens são iguais, muito embora cada qual com sua função. Essa visão de uma sociedade igualitária, harmônica, era importante para evitar as insatisfações, os questionamentos, e ocultar as tensões. Segundo Woortmann (2005, p. 264), “no pensamento medieval [...] a humanidade era

diferenciada pela via da graça. A fusão das tradições gregas e hebraica fez surgir até mesmo uma sub-humanidade. Porém para o cristianismo, todos os homens são iguais, inexistindo um povo eleito”.

Os valores da cultura geral humanística, o conhecimento, conforme Mello (2006, p. 60), “só era validado se passasse pelo crivo da Igreja Católica, grande mentora e dominadora do conhecimento”. Os conhecimentos que não estavam vinculados ao cristianismo não eram estudados; ao contrário, eram proibidos, omitidos, considerados heresias e perigosos para a formação dos jovens. Ponce (2001, p. 85) esclarece:

As transformações que a sociedade sofreu durante o feudalismo impuseram no domínio religioso, em relação à antiguidade, algumas diferenças de importância, ainda que não de molde a alterar o seu conteúdo de classe. A religião cristã, que nos seus começos encarnou os ideais confusos, mas rebeldes, dos explorados de Israel, encontrou entre os romanos que nada possuíam uma atmosfera propícia para a sua difusão. Perseguido a princípio como uma ameaça, o cristianismo foi atenuando pouco a pouco o seu ímpeto inicial, de tal modo que, quando, no decorrer de poucos séculos, se transformou na religião do Império, ele já havia perdido totalmente sua primitiva significação.

Percebe-se que as escolas e o conhecimento foram dominados pelo cristianismo e transformados em instrumento de dominação utilizado pelos romanos para estender seus domínios sobre os povos “bárbaros”. A educação escolarizada era realizada nas escolas monacais¹⁰ e destinada à formação do jovem nobre para atender aos interesses de uma minoria privilegiada, enquanto que a grande maioria, os camponeses (denominados de servos nesse período da história), era preparada por meio de experiências práticas, acompanhando os pais nos afazeres cotidianos. Para Costa (1995, p. 73),

Embora tenha existido já na Idade Média, a escola – no sentido como a entendemos hoje, e progressivamente, com o formato e funções que hoje possui – dedicada especialmente à educação das crianças vai surgir apenas no século XV.

Entretanto, vale destacar que, na Baixa Idade Média, período compreendido entre os séculos X e XV da história ocidental, marcado pelo ressurgimento das cidades, intensificação das trocas comerciais e “pelo surgimento das cidades e, com elas, de uma nova classe, a burguesia” (COSTA, 1995, p. 73), é que foram criadas as primeiras universidades

¹⁰ Costa (1995, p. 72) afirma que escolas monacais eram instituições que “surgem junto aos mosteiros, destinadas a instruir os novos irmãos”.

como centros de estudos onde os conhecimentos considerados válidos ainda são aqueles ligados aos interesses da Igreja. As classes populares eram reprimidas, sendo desconsiderados seus conhecimentos, valores e modos de vida. Conforme destaca Manacorda (1989), a educação dos jovens cavaleiros resumia-se em prepará-los para o exercício do poder, enquanto os jovens pobres eram levados a aprender ofícios, isto é, eram educados para o trabalho.

Com o desenvolvimento do comércio e o surgimento da burguesia, classe vinculada ao desenvolvimento das atividades comerciais que, segundo Arruda (1981), começa a questionar os valores medievais e a valorizar o homem como produtor de bens, surge a necessidade de construir uma educação voltada para atender a seus interesses e necessidades. Costa (1995, p. 73) afirma:

Nesta época, devido à motivação própria da sociedade burguesa, a preocupação educativa volta a aparecer. Com o renascimento do comércio, a centralização das atividades econômicas na cidade e a formação de uma civilização urbana, surge o homem burguês cuja concepção de mundo diverge, inteiramente, da concepção de mundo do homem medieval.

Embora haja registros da existência de escolas durante toda a Idade Média, não há registros sobre a formação de professores, que, segundo Saviani (2009), começa a ser defendida como necessária no século XVII com o desenvolvimento do capitalismo, que dá origem à classe burguesa. Conforme afirma Saviani (2009, p. 143),

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de ‘Seminário dos mestres’.

Como escrito acima, a educação é um processo social; assim, as mudanças que se verificam na sociedade, na economia e na religiosidade exigem novos conhecimentos para atender a novas demandas educacionais, colocando sob tensão os valores e as relações sociais, políticas e econômicas produzidas no período medieval. Nesse contexto de transformações e tensionamentos, a Igreja Católica, para combater as novas ideias e continuar formando as lideranças econômicas e políticas, fundou em 1534 a Ordem dos Jesuítas. Com a escola dos jesuítas, no fim do século XVI, é elaborada a *Ratio Studiorum* (1586-99), que regulamenta de forma muito criteriosa todo o sistema de ensino escolástico desenvolvido pelos jesuítas.

Transformações e tensionamentos marcaram toda a modernidade, período histórico que tem seu início em 1453, com a queda do Império Romano do Oriente, e que se prolonga até a Revolução Francesa, em 1789. A industrialização e o desenvolvimento de novas relações sociais e econômicas faz surgir a necessidade de trabalhadores para os novos ofícios produzidos pelo capitalismo. É nesse contexto que a educação escolarizada começa a se tornar de interesse público, e a escola passa a ser pensada e organizada para atingir um número maior de pessoas, tornando-se para a burguesia – classe que surge com o capitalismo – uma necessidade premente. Gadotti (2002) afirma que a idade moderna é o período no qual o homem coloca sob suspeita tudo que fora ensinado até então, defendendo que existe um “conhecimento verdadeiro” ao qual se poderia ter acesso por meio da experiência sensível.

Com o desenvolvimento do comércio e a urbanização europeia, a invasão do continente americano pelos europeus, grandes transformações no modo de compreender o ser humano e o mundo foram produzidas, resultando em movimentos como o Renascimento Cultural¹¹ e a Reforma Protestante¹², momento em que novos conhecimentos, questionando a hierarquia da Igreja, são produzidos e novas exigências são postas para a humanidade.

Aranha (1996, p. 94) diz que “a classe burguesa, enriquecida, assume padrões aristocráticos e aspira a uma educação que permita formar o homem de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras Greco-latinas e de dedicar-se aos luxos e prazeres da vida”. Compreendendo o homem como um ser que podia ser formado, moldado, Costa (1995, p. 74) afirma:

Ao mesmo tempo, emerge um conjunto de procedimentos e técnicas para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis. É o surgimento da sociedade disciplinar. Todo esse processo, pelo qual a aprendizagem por impregnação cultural é substituída pela escolarização, vai se desenvolver consideravelmente no século XVI.

Entretanto, a educação continua vinculada à orientação fundada nos valores religiosos. Todos aqueles que estavam à margem dos conhecimentos considerados verdadeiros – os ensinamentos cristãos – eram denominados de bárbaros, hereges, sendo expurgados do seio da sociedade. Manacorda (1989) afirma ser Comenius (1592-1670), no século XVI, o primeiro estudioso a destacar a necessidade de se considerar a cultura (compreendida por

¹¹ Conforme Vicentino (1997, p. 185), Renascimento Cultural é a denominação atribuída ao movimento “caracterizado por ser essencialmente anticlerical e antiescolástico”, de caráter humanista, que propiciou o surgimento de novas condições de vida, de uma cultura diferente e laica.

¹² Vicentino (1997, p. 186) escreve que a “Reforma Religiosa foi um movimento religioso de adequação aos novos tempos, ao desenvolvimento capitalista”.

Comenius em *Didactica Magna* (1621-1657) como instrução, conhecimento), a política e a religião como elementos que devem ser pensados de forma conjunta na educação. Cultura, política e religião compreendiam os conhecimentos hegemônicos da época, considerando-se válida a necessidade de ensinar “tudo a todos totalmente”. (MANACORDA, 1989, p. 221).

A Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XVIII, promoveu uma grande transformação na vida das pessoas. Novas classes sociais emergiram e começaram a disputar o poder; novos modelos de organização social, política e econômica firmaram-se; novos conhecimentos foram produzidos, questionando e colocando em dúvida verdades fixadas pela ciência moderna e até então inabaláveis. Segundo Romanowski (2007, p. 30),

A Revolução Industrial ampliou a função da escola, principalmente para a instrução básica, que constituiu a base para a formação dos operários das fábricas e para a urbanização. A educação passou a ser uma solicitação de toda a população, o que fez aumentar a necessidade de maior número de professores.

Neste espaço/tempo de mudanças que caracteriza a modernidade, há a necessidade de educar novos grupos para que possam inserir-se nessa sociedade industrializada, seja como mão de obra qualificada, seja como classe proprietária dos meios de produção. Bauman (2003, p. 30) observa que

O problema não era tanto levar os que não gostam de trabalhar a habituar-se com o trabalho (ninguém precisava ensinar às futuras mãos da fábrica que a sua vida significava uma sentença de trabalho duro), mas como torná-los aptos a trabalhar num ambiente novo em folha, pouco familiar e repressivo.

Para dar conta de atender a essa demanda, os Estados modernos fizeram suas revoluções políticas e começaram a preocupar-se e a assumir a educação, surgindo daí a necessidade de formar professores que atendessem aos seus interesses políticos, econômicos, morais, etc. Manacorda (1989) afirma que, com a supressão dos jesuítas em 1773, a educação passa a ser de responsabilidade do Estado. De acordo com Costa (1995, p. 75),

Assim, na sociedade moderna emergente, inscreve-se o surgimento definitivo de uma civilização de base escolar que se consolidará, incessantemente, até nossos dias. A partir de então, seja sob a forma de *petites écoles* ou de colégios, é a esta instituição que cabe a tarefa de reprodução das normas e da transmissão cultural, deslocando para si o papel educativo anteriormente atribuído às comunidades e às famílias.

A conquista da burguesia no tocante à educação não significou que seus conhecimentos fossem imediatamente reconhecidos. Nas escolas, predominava a construção de uma cultura calcada nas ideias dos grupos dominantes – aristocracia e Igreja Católica.

As revoluções burguesas (como denominado aqui), conforme Aranha (1996, p. 119), foram aquelas “que contribuíram de forma incisiva para o fortalecimento da burguesia enquanto classe social e política” – Revoluções Inglesas (Inglaterra, 1640 e 1688), Revolução Industrial (Inglaterra, 1750) e Revolução Francesa (França, 1789). Isso caracteriza a modernidade, marcando também a educação com grandes transformações.

Como dito acima, os séculos XVIII, XIX e XX foram marcados por grandes transformações – Revolução Francesa, Revolução Industrial, Independência das Américas, ascensão da burguesia ao poder, etc. Todas as transformações políticas, econômicas e sociais mudaram a forma de o homem se relacionar com o mundo caracterizado pelo desenvolvimento do sistema capitalista de produção, que apresenta novas exigências de formação da população. A maior mudança que se pode verificar nesse período, isto é, ao longo dos três séculos, foi que o Estado assumiu o controle da instituição escolar, conforme afirmação de Costa (1995, p. 76):

A grande mudança ocorrida ao longo destes três séculos foi o Estado passar a encarregar-se da instituição escolar, o que fez com que o trabalho educativo fosse dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado.

Com a industrialização e o desenvolvimento do capitalismo industrial, as novas classes sociais oriundas desse processo revolucionário, diante das transformações econômicas, sociais e políticas, começam a reivindicar o direito à instrução para as classes trabalhadoras – a burguesia, pela necessidade de trabalhadores qualificados tecnicamente; os trabalhadores, por melhores condições de vida, de trabalho e de salários. Dessa forma, a escola foi então obrigada a atender às necessidades das classes trabalhadoras, desenvolvendo-se assim uma escola diferenciada para ricos e uma escola para pobres. Sobre esse processo discriminatório, Manacorda (1989, p. 299) assegura:

A esta expansão se associa, porém, a persistência, em maior ou menor grau nos vários países, de antigas discriminações. Antes de tudo, aquela já assinalada por Platão, segundo a qual somente os poucos afortunados, os *olígoi*, chegam aos mais altos graus de instrução, enquanto à maioria, os *pollói*, é dada uma instrução de breve duração, cujo caráter obrigatório consta mais no papel do que na realidade; em segundo lugar, a divisão ainda

não superada entre instrução desinteressada para ‘o dizer as coisas da cidade’, isto é, a preparação para a classe dirigente, e a preparação profissional para o fazer produtivo. Como nos ordenamentos da lei Casati¹³, resta em todos os países a clara distinção entre instrução clássica e instrução técnica, acrescentando-se a isso, frequentemente, o persistente desinteresse público pela formação profissional, abandonada ainda à iniciativa privada.

Manacorda (1989) escreve que nesse período da modernidade a educação de meninos e de meninas acontecia em salas separadas. Havia uma preocupação com a formação de professores e de professoras para atender à nova e crescente demanda de crianças oriundas das classes trabalhadoras. Assim, a escola dualizada e elitista, uma escola para os burgueses e outra para os trabalhadores, cumpria também a função de controle sobre estes. Como afirma Veiga-Neto (2003, p. 10), “[...] a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar homogênea e a menos ambivalente possível”. O autor diz:

No âmbito da cultura, a situação ideal num mundo considerado limpo seria aquela a que chamei de máxima isotropia, a saber, uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingindo tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com risco social igual a zero. Em outras palavras, isto significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença. (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

A respeito da função docente, nesse período marcado por profundas mudanças,

A função docente se constitui e se modifica ao longo desses três séculos da Idade Moderna. No início era realizada por leigos ou religiosos com caráter acessório. Porém, um corpo de saberes e de *savoir-faire* e um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente se constitui sob a influência dos Jesuítas e Oratorianos que se tornam congregações docentes. (COSTA, 1995, p. 77).

No século XIX, com o crescimento da procura por escolarização, pois esta passa a ser entendida como um poderoso instrumento de ascensão social, o Estado começa a preocupar-se cada vez mais com a formação de professores. Costa (1995, p. 79) ajuda a compreender esse processo:

No século XIX a demanda pela escola é crescente o que faz com que os aparelhos de Estado cada vez mais se dediquem ao jogo político do controle ideológico, no qual os docentes têm um papel fundamental – o de assegurar

¹³ Segundo Cambi (1999), a Lei Casati, promulgada em Piemonte em 1859, determinava a organização do sistema escolar segundo princípios liberais, dividindo a instrução escolar em técnica e clássica.

a integração política através da escola. [...] Surge, então, a proposta de uma formação específica, especializada e longa, originada no desejo dos professores de melhorar seu estatuto e no interesse do Estado em deter um poderoso mecanismo de controle. É dentro deste espírito que surgem as escolas normais e os primeiros professores primários.

Com o domínio e a colonização das terras do novo mundo, o encontro com povos com modos de vida econômica, cultural, religiosa e política diferentes daqueles conhecidos até então pelos povos europeus e as revoluções burguesas – inglesa e francesa –, a supressão da Companhia de Jesus soma-se à necessidade de estender a educação para outras classes até então marginalizadas, de universalizar a instrução elementar. A formação de professores se faz necessária, e são criados espaços específicos para esse fim – as Escolas Normais. Segundo Saviani (2009, p. 143),

A primeira Instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

Nas Escolas Normais, o principal objetivo era preparar professores para formar cidadãos segundo as normas dos bons costumes e da cidadania. Se considerarmos que quem determinava quais eram os bons costumes era a classe dominante, perceberemos que os valores culturais ensinados e predominantes nas escolas de formação de professores eram os conhecimentos, regras e condutas determinados como adequados pelos dominantes. Nessa perspectiva, Costa (1995, p. 80) afirma:

O projeto visando à criação de escolas de formação só se dá em pleno século XIX. As escolas normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente – substituem definitivamente o velho mestre-escola pelo novo professor de ensino primário.

As Escolas Normais, como espaço de formação de professores, são espaços de mediação cultural que compreendiam os conhecimentos, modo de vida, regras de conduta,

etc. legitimados pelos dominadores. Ainda completando essa ideia de hierarquização cultural, Manacorda (1989, p. 269) fala sobre o que era ensinado nas escolas no século XIX:

De fato, que outra coisa é a instrução literária, senão uma elaboração moderna da preparação formal para as artes do *trívio* (as letras são a gramática, especialmente), e que outra coisa é a instrução intelectual senão a instrução concreta nas artes do *quadrívio* (as ciências naturais)? E a instrução física, o que é senão a preparação para o ‘fazer’ da guerra, *more Francorum*? E a instrução moral, senão a ‘aculturação’ nas tradições e nos costumes dominantes, até mediante um “catecismo republicano”?

O currículo das Escolas Normais destinado à formação de professores estava voltado para uma formação humanística centrada nos conhecimentos específicos que os professores teriam que ensinar às crianças no processo de leitura e escrita. No entanto, não havia uma preocupação com a preparação dos professores para a prática pedagógica propriamente dita; a didática não constituía uma preocupação naquele momento. O currículo estava centrado nos conhecimentos que o professor deveria ensinar, e não na forma como isso seria realizado. Predominava uma educação voltada para a transmissão de conhecimentos.

Cabe lembrar que as primeiras Escolas Normais, principalmente na França, eram destinadas apenas para a formação de professores do sexo masculino, e as mulheres não tinham acesso a elas. Isso confirma o caráter elitista, cristão, machista e discriminador da sociedade europeia, que privilegiava os conhecimentos produzidos apenas por um grupo legitimado e menosprezava os conhecimentos oriundos das camadas populares, além de promover outros processos de subalternização, como era o caso das mulheres. Só no final do século XIX, conforme destaca Costa (1995), é que se registra o início da feminização do corpo docente. Sobre a formação de professores, Nóvoa (1992, p. 14) diz:

Na 1ª metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de selecção e de recrutamento do professorado. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por transformações, inovações e conflitos políticos, econômicos e sociais decorrentes do processo

da expansão imperialista, quando países europeus estenderam seus domínios sobre os continentes asiático e africano. Dentro desse contexto de desenvolvimento econômico e científico e de novas experiências resultantes do contato com outros povos, surge a necessidade de se pensar uma escola mais adequada às novas realidades. Assim, é proposta educacional do início do século a educação nova, ou escola ativa, que, segundo Manacorda (1989, p. 331), é caracterizada como

[...] um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a coeducação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis. Ela organiza os trabalhos manuais, de ebanisteria, de agricultura, de criação e, ao lado de trabalhos programados, solicita trabalhos livres. Nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas.

Com a Escola Nova, é apresentada a proposta de uma nova dinâmica para a escola, quando o aluno passa a ser o centro dos processos de construção do conhecimento escolar. Conforme afirma Vidal (2000, p. 493), “uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino”. Se a proposta é uma escola renovada, os processos de formação de professores nesse início de século também passaram a ser pensados para essa nova realidade, como asseguram Martins e Duarte (2010, p. 17) sobre a formação de professores nas três primeiras décadas do século XX: “encontrava-se em curso a preparação político-pedagógica das condições para a implementação da pedagogia nova”.

Embora a Escola Nova propusesse o aluno como centro do processo de aprendizagem, “a centralidade da criança na construção do conhecimento escolar era aqui afirmada claramente”. (VIDAL, 2003, p. 510). Segundo Candau (2012), a compreensão da diferença vista pelas teorizações da Escola Nova era de base psicológica.

Ao destacar a diferença, não compartilho a visão de redução psicologizante da Escola Nova, mas, como um dos elementos que permeiam a construção histórica das sociedades, produzindo inúmeros conflitos sociais, políticos, religiosos, étnicos, econômicos, haja vista as diferentes formas de lidar com as diferenças, quero ressaltar a importância de sua compreensão e de sua discussão no contexto educacional. A discussão e o tensionamento do processo histórico de construção da diferença são âncoras para a construção de sociedades mais democráticas, que aprendam a olhar o outro como outro a partir de sua constituição cultural, religiosa, política, e não a partir do mesmo. Para compreender como as diferenças foram e são discutidas nas salas de aula no Brasil, considero necessário fazer uma breve

retomada histórica da educação especificamente no país e da formação de professores, atentando para a sua relação com as diferenças.

2.1 Educação Escolar, Formação de Professores e Diferenças: Elementos do Contexto Brasileiro

O Brasil, invadido, dominado e colonizado por portugueses, no final do século XV, entra para o contexto das civilizações ocidentais. A construção da educação escolarizada no Brasil obedece aos mesmos princípios dos primórdios da educação escolarizada europeia. A educação tem seu início atrelado aos religiosos, sendo voltada aos interesses dos colonizadores. Aos indígenas, era oferecida uma educação direcionada para a domesticação, isto é, para ensinar a língua portuguesa e a religião católica, de modo a facilitar o domínio e a exploração da sua capacidade de trabalho pelos portugueses. Paiva (2000, p. 44) entende que “[...] os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas”. Aos africanos, que para cá foram trazidos para serem escravizados, não era oferecido nenhum tipo de escolarização. Nesse sentido, Romanelli (1985, p. 21) afirma:

Já no colonialismo, iniciado na Idade Moderna, as trocas culturais se fizeram das mais diversas formas. No que toca ao Novo Mundo, elas foram aniquiladoras das culturas indígenas. Em casos como esses, recusamo-nos a chamar de troca o contato feito. O que em verdade ocorreu foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas. A cultura indígena foi praticamente aniquilada e a transferência desses padrões se fez mais ou menos na base de um transplante, na expressão de Nelson Werneck Sodré, expressão que se nos configura adequada, tanto mais quanto sabemos que se tratou de enxertar uma espécie de corpo estranho em um meio que era menos semelhante ao da origem.

Compreendo com Romanelli (1985) que a construção do processo de educação formal no Brasil tem início no período colonial e está estreitamente ligada aos interesses colonizadores dos portugueses, que impuseram seus valores, crenças e religiosidade, no entanto isso não assegurou a padronização e homogeneização pretendida uma vez que segundo Bhabha (1998), “a presença colonial é sempre ambivalente”, (157). Assim, os índios, embora dominados e inferiorizados, encontraram espaços para articular a imposição dos valores europeus com sua construção cultural. Mesmo considerando que no processo de colonização

portuguesa muitos povos e culturas foram dizimados, pode-se destacar que muitos elementos da cultura indígena constituem teias das tradições culturais dos brasileiros.

A educação formal era atividade desenvolvida por padres jesuítas. Segundo Paiva (2000, p. 44), “por isso, não há o que espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa”, contribuindo para proporcionar uma maior facilidade para a efetivação do processo colonizador de dominação e controle dos povos colonizados. Nesse contexto de colonização, a diferença cultural, segundo Bhabha (1998, p. 228), “introduz no processo de julgamento e interpretação cultural aquele choque repentino do tempo sucessivo, não sincrônico, da significação ou a interrupção”. Nesse contexto, o outro, o colonizado, é inferiorizado, e a educação é pensada como um meio de inseri-lo no mundo considerado civilizado. Rodrigues e Sobrinho (2006, p. 88) ponderam que

Os jesuítas dedicavam atenção especial ao preparo dos professores, que se tornavam aptos aos 30 anos de idade. O trabalho desses professores passava por rigoroso controle, desde a seleção dos livros até as questões que, por eles, seriam abordadas. Nesse período, portanto, boa parte dos professores foi formada pela própria Companhia de Jesus.

Em 1759, os padres jesuítas foram expulsos do Brasil, no contexto da Reforma Pombalina¹⁴, deixando uma lacuna no processo de escolarização e de formação de professores, que volta a ser contemplada com a criação das Escolas Normais após a Proclamação da Independência. Com a independência do Brasil em 1822, o país constituiu-se em um Estado nacional com legislação própria, que determinava que, em todas as cidades, povoados e lugares onde houvesse um aglomerado de pessoas, deveria haver escolas que fossem necessárias.

Saviani (2009) diz, nessa perspectiva, que no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Entretanto, os registros históricos evidenciam, segundo Romanowski (2007, p. 89), o imprevisto de mestres para o “exercício da atividade docente”. Condizente com as características da realidade, considerando-se a ausência da construção de escolas, a não ser nas grandes cidades, o acesso à educação ainda era privilégio da elite colonizadora.

¹⁴ “A Reforma Pombalina foi uma política de fortalecimento do Estado, expresso no despotismo esclarecido do rei D. José I. O gestor dessa reorganização administrativa e econômica é o primeiro-ministro Marquês de Pombal, que procura modernizar o reino a fim de manter o absolutismo real”. (ARANHA, 1996, p. 132).

A formação de professores realizada no período colonial brasileiro (de 1500 a 1822) pelos jesuítas e no Período Imperial (1822 a 1889) nas Escolas Normais não recebeu atenção do Estado, que não se comprometia com a educação elementar. Aranha (1996, p. 155) aponta “o descaso pelo preparo do professor numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar. Apesar disso, as escolas normais são implantadas aos poucos, sobretudo no final do século XIX”.

Os princípios educacionais que nortearam o ensino e a formação de professores durante o período de colonização portuguesa estavam, quase sempre, fundamentados nos ideais de raça pura, branca, europeia, machista, heterossexual, que inferiorizava as outras culturas, a nativa e a africana. Para Romanelli (1985, p. 23), “na fase colonial, este tipo de ação escolar é também o instrumento do qual vai servir-se a sociedade para impor e preservar a cultura transplantada”. Sendo assim, a educação escolarizada era limitada a um pequeno grupo de pessoas da classe dominante, conforme destaca a autora, caracterizando o que Bhabha (1998, p. 107) defende como a construção da inferiorização do sujeito colonial:

A construção do sujeito colonial no discurso e o exercício do poder colonial através do discurso exigem uma articulação das formas da diferença – raciais e sexuais. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está presente simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder.

Embora a educação escolarizada privilegiasse uma minoria pertencente ao grupo dominante, era estendida também à população indígena, mas de forma elementar, com o objetivo de capturar os indígenas para a fé cristã, segundo os padrões culturais europeus. Sendo o ideário dos jesuítas formar os indígenas segundo o modelo ideal de homem europeu, “o homem puro, cristão e livre dos pecados do mundo burguês, que buscavam os padres jesuítas, poderia ser este homem inocente, encontrado em terras brasileiras”. (NETO; MACIEL, 2008, p. 174). Porém, os indígenas encontraram espaços para resistir, como afirmam Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 56): “apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nas sociedades indígenas, estas aprenderam a com ela conviver e, em muitos casos, a demandam e a recriam”.

Não havia nesse momento uma preocupação do Estado em formar professores, o que repercute na ausência de cursos de formação docente, sendo que até o século XVIII os professores eram formados apenas nas escolas jesuíticas. Isso resultava na falta de mestres preparados, o que levava à improvisação, refletindo o modelo colonial implantado pelos

portugueses no Brasil. Romanelli (1985, p. 23) destaca que “a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras”, com a concentração das terras nas mãos de um pequeno grupo de colonos, a estratificação social e a concentração do poder político, associadas ao uso de modelos importados de cultura letrada hierarquizada como modelo de cultura civilizada, condicionou a educação escolar brasileira, que permaneceu submissa aos interesses da elite colonial. Como afirma Romanowski (2007), é a partir de 1835 que são criadas as primeiras escolas destinadas para a formação de professores, no entanto,

A formação ofertada por essas primeiras Escolas Normais priorizava um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e incluía formação pedagógica em uma disciplina denominada Pedagogia ou Métodos de Ensino. O curso tinha duração de dois anos e era ministrado por um ou dois professores para todas as disciplinas. (ROMANOWSKI, 2007, p. 70).

Com a Proclamação da República em 1889 e o início da industrialização e da urbanização brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a população começa a reivindicar a escolarização e o acesso a ela. A partir de então, a educação passa a constituir-se em uma preocupação maior para o Estado. “Educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano”, afirma Souza (2008, p. 36). Ainda nessa perspectiva, Romanelli (1985, p. 44) diz que:

As novas pretensões educacionais das classes emergentes responderam, todavia, depois, às camadas dominantes com certos mecanismos de defesa que na oferta da educação escolarizada se caracterizaram pela escassez de oportunidades e conservação do caráter eminentemente literário. Buscavam, com isso, preservar o patrimônio da educação para o ócio.

As reivindicações populares de acesso à educação, no início da República Velha (de 1889 a 1930), não resultaram imediatamente em grandes alterações no processo educacional, sendo que continuamos com professores improvisados ou com formação apenas nas Escolas Normais, posto que não havia naquele período curso superior para a formação de professores. De acordo com Romanowski (2007, p. 33),

[...] nas cidades foram criados os grupos escolares, que consistiam na reunião de classes de alunos. Passou a ser exigido que os professores deveriam ser aqueles que possuíssem Curso Normal para atuarem nesses novos estabelecimentos de ensino. Os professores auxiliares sem formação profissional específica deveriam aprender na prática com os professores regentes, que eram titulados.

Assim, o século XX começa marcado por lutas para que a escolarização fosse ampliada a todos os setores da sociedade. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), com o desenvolvimento industrial no Brasil e a substituição das importações, o problema da escolarização passa a se configurar concretamente como um problema nacional. Ainda nesse contexto, somente a população urbana, de classe média ou burguesia, tinha acesso à escola: “os rígidos critérios de seleção escolar consolidados na escola primária são reveladores das contradições que marcaram a institucionalização da escola no Brasil, isto é, uma educação voltada para o povo, mas altamente hierarquizada e excludente”. (SOUZA, 2008, p. 50).

Souza (2008, p. 12) afirma que “no decurso de um século, saberes antes considerados fundamentais para a formação do homem moderno foram substituídos por outros. Mudanças sociais e culturais redundaram em novas exigências para a escolaridade”. Entretanto, a formação de professores, no início do período republicano (de 1889 até 1920), não sofreu grandes mudanças, conforme destacam Rodrigues e Sobrinho (2006, p. 91):

Da Proclamação da República até a década de 1920, não observamos mudanças significativas nas políticas institucionais para a formação de professores. Continuamos com a formação do professor primário, nas Escolas Normais, e sem cursos em nível superior, para o preparo do professor em nível secundário.

Na chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, iniciando seu governo em um período caracterizado pela crise internacional do capitalismo liberal, o país passa por profundas transformações políticas, sociais e econômicas. Nesse contexto de crise, caracterizado também pela luta de educadores brasileiros na década de 20, sob a influência do movimento escolanovista¹⁵, o sistema educacional passa a receber uma maior atenção, tanto por iniciativas dos movimentos de educadores quanto por políticas governamentais. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo educador Fernando de Azevedo, defende a obrigatoriedade da educação pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. (ARANHA, 1996).

A formação do professor primário – que corresponde hoje ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental –, dos anos 1920 até os anos 1970, acontecia prioritariamente nas Escolas Normais, que “[...] consagrava[m] o estatuto de escola e curso com a finalidade

¹⁵ “O escolanovismo resulta da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização. Desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de um tipo de escola mais realista, que se adequasse ao mundo em transformação”. (ARANHA, 1996, p. 172).

de titular o professor primário [...]” (ROMANOWSKI, 2007, p. 74). Conforme Xavier (1994, p. 196),

Esses cursos de especialização e habilitação, como determinava a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, seriam ministrados a fim de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como habilitar pessoal em administração escolar.

A formação de educadores no Brasil, como é possível perceber neste breve relato, esteve sempre vinculada aos ideários do Estado, sendo pensada a partir de uma lógica monocultural e objetivando uniformizar alunos e professores, bem como o processo educacional. No entanto, podem-se perceber, no campo pedagógico brasileiro, alguns elementos que marcam a construção do discurso sobre a diferença, o qual se referia, na primeira metade do século XX, apenas a aspectos psicológicos. Nesse sentido, Candau (2012, p. 85) aponta que:

O referencial psicológico, tanto das teorias da aprendizagem quanto das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da personalidade, exerceram [*sic*], e continuam [*sic*] exercendo, forte impacto na formação dos educadores e educadoras. Nesta perspectiva, o termo diferença está em geral referindo às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras.

A diferença, aqui, reporta a questões relacionadas às características individuais, psicológicas, atentando-se a especificidades das individualidades, e não a questões culturais. As questões culturais emergem na educação como inquietação a partir dos anos 1990.

Com a abertura política da década de 1980, foi ampliado o debate sobre a formação docente, colocando em questão o antigo modelo de formação, pautado no tecnicismo pedagógico. As discussões realizadas nesse período foram marcadas por uma grande insatisfação por parte dos professores e, se não produziram as transformações necessárias e desejadas, contribuíram para o rompimento com o pensamento tecnicista que influenciava o campo da formação de professores até então. Diniz-Pereira (2013, p. 147) destaca que “essa insatisfação acabou por desencadear um movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominantes na época”. A discussão sobre a

formação docente dos anos 1980 foi influenciada por discursos de esquerda, que defendiam uma maior democratização na educação brasileira para todos os níveis e instâncias educacionais e questionavam o modelo que pretendia a neutralidade e o isolamento político-social dos cursos de licenciatura. Conforme Santos (2016, p. 139),

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A formação de professores nessa década foi marcada por embates sobre a necessidade de discutir teoricamente a prática docente. Essas discussões alicerçaram a elaboração da Constituição Federal de 1988 e a elaboração da LDBEN 9394/1996.

Assim, compreendo que a década de 1980 constitui um período de rupturas e de elaboração e discussão da educação. Mesmo sendo considerado um período conturbado, de crise e de reconstrução da democracia, teve discussões intensas e profícuas que constituíram as bases para a luta por direitos sociais conquistados, então, a partir da década de 1990, sendo esta década marcada pela defesa da formação de professores voltada para a construção de uma maior autonomia para a prática docente e democratização na participação dos professores em todos os espaços da escola, planejamento, gestão, etc., conforme atesta Santos (2016, p. 111):

Por sua vez, a década de 1990 trouxe a intensificação da corrente de pensamento que defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática, embora sempre houvesse como pano de fundo as cobranças de competência profissional, de um professor organizado e planejado [...].

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos aprovada na Conferência de Jomtien (1990), a educação e a formação de professores assumem grande relevância para assegurar a realização das reformas educativas, ficando a década de 1990 conhecida como a “década da formação docente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 81), marcada pelas discussões para a elaboração da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996. Essa lei vem reconhecer direitos valiosos para a educação e formação de professores. Dourado (2002, p. 241) salienta:

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

As políticas públicas e educacionais elaboradas na década de 1990, segundo Dourado (2002), foram balizadas por reformas no Estado orientadas pelas exigências do mercado e da economia, o que implicava redimensionar conceitos relacionados à formação humana. Para Romanowski (2007, p. 81), “[...] a prática assumiu uma nova concepção, não mais como campo de aplicação da teoria, mas ela mesma como espaço de formação”. Novos temas começam a ser objeto de pesquisa, de estudos no campo educacional – “a relação ensino-pesquisa, o estudo da realidade pedagógica, os estudos sobre a formação prática do professor, a complexidade da função docente e as preocupações com a formação continuada do professor”. (ROMANOWSKI, 2007, p. 81).

As questões sobre as diferenças e a inter/multiculturalidade ganham maior visibilidade com as lutas e conquistas dos grupos minoritários, que desde antes se organizam para reivindicar seus direitos. Como assegura Walsh (2010, p. 80), a inter/multiculturalidade começa a ser estudada e discutida na América Latina nos anos 1980, “em relação às políticas educacionais promovidas pelos povos indígenas, ONGs e / ou o próprio Estado, com educação intercultural bilíngue (BEI)”.

Com a chegada ao governo de Fernando Henrique Cardoso, uma nova proposta educacional e de formação de professores foi elaborada por seu governo, enfatizando a aprendizagem dos alunos. Sobre essa proposta, Casimiro e Craveiros (2015, p. 463) escrevem:

Valorizam a aquisição de competências comuns aos professores da Educação Básica; aproximam-se da formação docente pautada pela aquisição de conteúdos, sugerindo desempenhos profissionais, predominantemente marcados pela formação de competências para capacitar e para qualificar os professores, usualmente considerados como submetidos ao preparo inadequado dos profissionais da educação frente às necessidades do mundo atual.

As mudanças educacionais e a nova LDBEN ressaltam a visibilidade das diferenças e a expansão da escolarização, sendo esta assegurada agora como direito de todos.

Assim, as novas exigências para escolas e professores direcionam novas orientações também para a formação docente, com a proposta de ampliar os olhares sobre o cotidiano escolar e de contextualizar as práticas. Santos (2016, p. 117) destaca que se trata “de pensar a complexidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, apontando caminhos para que essa formação seja autêntica na transformação social”.

As duas últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações na educação, na formação de professores, bem como na luta e conquista de direitos sociais, o que acarretou uma maior demanda por educação escolarizada. Dessa maneira, considero que foram ampliadas a preocupação e a discussão sobre a qualidade da educação, o que produziu tensões e questionamentos sobre a articulação entre teoria e prática. Com a expansão da demanda por educação, houve também a expansão dos cursos e instituições formadoras.

Segundo Orth e Pauly (2011), em 2001 (final do governo FHC), foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), definindo as prioridades na educação para o período compreendido de 2001 a 2011. Entre as prioridades básicas asseguradas no PNE, destaca-se a defesa da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes formação inicial e continuada, bem como condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e para a preparação das aulas e um salário digno, garantido por meio da elaboração de piso salarial nacional e de plano de carreira.

Já no governo Lula, ampliou-se a significação da docência, reconhecendo-se e enfatizando-se tanto as atividades desenvolvidas por professores em sala de aula quanto outras atividades relacionadas com o exercício docente como igualmente importantes. Abriram-se espaços, como destacado em Brasil (2005), para outras discussões, ações e intervenções na escola, como é o caso da educação do campo, dos quilombolas, de gênero, orientação sexual, dos meninos de rua, dentre outros.

Nessa perspectiva, a educação no governo Lula busca uma maior amplitude na formação do licenciado, sendo enfatizados os aspectos sociais e dando-se relevância para questões culturais que também permeiam a formação e a prática do professor enquanto sujeito histórico e cultural. Carvalho (2014, p. 228) afirma que nesse governo houve a expansão da oferta de formação para grupos até então marginalizados nesse processo:

Diante dessa constatação e da pressão dos movimentos sociais em defesa do acesso à educação superior de negros e indígenas, o Poder Executivo elaborou um Projeto de Lei (PL) encaminhado ao Congresso Nacional em regime de tramitação de urgência, com o intuito de criar um sistema especial

de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de educação superior.

Conforme as considerações acima, as políticas sociais de ampliação do acesso ao ensino superior por parte dos grupos minoritários resultam de movimentos sociais, os quais asseguraram que jovens que até então estavam às margens do direito à educação superior tivessem seu acesso garantido, com a ampliação do financiamento estudantil e o aumento de vagas nas universidades públicas. Portanto, observa-se que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve um aumento de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais, bem como avanços dos movimentos sociais, os quais têm uma longa história de luta árdua pela conquista dos direitos. Como concretização dessas políticas, podemos citar a aprovação da lei nº 10.369, promulgada em 2003, sendo esta responsável pela instituição da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e pela criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de democratizar e construir uma educação pautada na justiça e na igualdade de direitos. A aprovação da referida lei é um ato político, uma conquista do movimento negro. A lei nº 11.645/2008 estabelece o tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da educação básica, envolvendo, portanto, todas as disciplinas do ensino fundamental e médio. Ocorreu também a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio do Decreto Presidencial de 7.219 de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), com a “finalidade [de] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Cita-se também o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 com o propósito de possibilitar acesso aos jovens de baixa renda ao ensino superior, permitindo que tivessem a oportunidade de realizar os estudos desejados. Tais conquistas refletem os anseios dos grupos marginalizados e foram asseguradas neste início de século XXI, no entanto, precisam ser defendidas, como assevera Alves (2017, p. 16):

As conquistas realizadas, até o presente, precisam ser defendidas e as mudanças extremamente reacionárias que tentam implantar, em nosso campo de atuação, exigem muita articulação e fortes processos de resistência. Tudo isto nos faz gastar imensas forças. Como nos potencializar para mais lutas e negociações? Criando! Para isso, precisamos pensar as possibilidades locais, institucionais, aquelas forças com as quais poderemos compor para criar movimentos potentes.

Todas as mudanças realizadas nos anos 1990 e início do século XXI provocaram novas orientações na formação de professores, o que exigiu repensar os processos formativos de docentes, culminando, em 2015, na aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de formação de professores. Segundo Dourado (2015, p. 300), “na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais”. Dessa forma, as DCNs, aprovadas em 2015, no governo Dilma, estabelecem a estrutura e o currículo para os cursos de formação, assegurando a inserção das temáticas referentes a questões culturais. Conforme Dourado (2015, p. 309), trata-se de “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”.

2.2 O Direito à Educação e o Direito à Diferença

Garantir o processo de escolarização para todos ainda se constitui como um grande desafio, uma vez que promover o acesso às escolas não assegura permanência nela e nem uma educação de qualidade. Os debates/embates em torno da educação de qualidade estão envoltos em muitas indagações e tensões, conflitos de poder, interesses e visões de mundo. O próprio termo *qualidade* está impregnado de significados culturais; o que se considera qualidade pode ter significados diferentes para os diferentes grupos sociais. Se a sociedade é uma sociedade plural, há interesses plurais para serem atendidos.

Pensar a construção de um processo de formação de professores a partir da perspectiva inter/multicultural para atender a uma sociedade plural, marcada pela diversidade social, étnico-cultural, sexual, enfim, de todas as minorias excluídas, parece urgente. Assegurar o direito à educação, garantindo o direito à igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, ainda representa um grande desafio, principalmente para os países latinos, nos quais a elite colonizadora, no processo de colonização, não reconhecia a importância da educação como um direito de todos, uma vez que considerava índios e escravos como povos selvagens que deveriam conformar-se em ser dependentes e obedientes. Concordo com Cury (2002, p. 258) quando aponta:

Mesmo com declarações e inscrições em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas

de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzem sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas que estão ‘fora do contrato’ ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos.

Embora o Brasil reconheça o ensino fundamental como um direito desde 1934 e a diferença sempre tenha estado presente na sala de aula, é somente na década de 1990, conforme visto acima, que ela começa a ser problematizada. O desafio, naquele momento, era estender a escolarização para um número maior de crianças, jovens e adolescentes – desafio que persiste ainda hoje, haja vista que esses direitos não estão totalmente efetivados, o que explica que 49,25 % (Censo 2010 – IBGE) das pessoas ainda não concluíram o ensino fundamental. A luta para garantir que todos tenham direitos iguais assegurados em suas singularidades continua na pauta dos movimentos sociais – movimento negro, indígena, mulheres, homossexuais, sem-terra, etc. –, que reivindicam o direito à educação como parte do processo de construção da democracia. A pirâmide educacional brasileira evidencia que muitos dos que estão na sua base fazem parte das minorias excluídas e/ou marginalizadas.

Segundo Cury (2002), a educação tem como função social assegurar a igualdade, principalmente nas sociedades onde prevalece a democracia e se deseja que as distâncias entre as classes sociais não representem verdadeiros abismos. Democracia, aqui, é entendida como o espaço em que a soberania popular prepondera, controlando e ampliando a conquista dos direitos e os deveres sociais.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece direitos civis, políticos e sociais. Entretanto, para que esses direitos sejam efetivados, faz-se necessário que a população se mobilize para reivindicar sua realização, porque é a sociedade que manifesta suas necessidades e angústias, e a conquista de direitos resulta de lutas, e não de dádivas. Dentre os direitos assegurados na Constituição Federal, destaco:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 121).

Como direito social, subentende-se que haja escolas suficientes para atender a toda a demanda, protegendo o direito à igualdade de oportunidades para todos perante a lei e

assegurando as diversidades culturais locais e regionais. Nesse sentido, a tensão permanece desafiando a função social da escola para a construção de uma sociedade em que as diferenças sejam articuladas à construção da igualdade de direitos e de oportunidades, com respeito às diferenças, e não uma educação para a mesmidade. Nesse contexto, mesmidade é compreendida como uma tentativa de construir o mesmo, conforme afirma Skliar (2011, p. 213-214):

[...] que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo ‘colorido’, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser mesmo”. (SKLIAR, 2011, p. 213-214).

No que tange ao campo dos direitos humanos, há uma expansão a partir da luta pelas diferenças, que, nas palavras de Ramos (2011, p. 49), “expressam demandas pelas conquistas de direitos econômicos, sociais e culturais”. A autora exemplifica:

As identidades que se constituíram em função da promoção e defesa dos direitos dos sem-terra, das populações de periferias urbanas, dos grupos étnicos, religiosos, de mulheres, de gays etc., que trazem a temática da diferença cultural para o centro do campo discursivo dos direitos humanos, o que corresponde também às questões que inquietam a contemporaneidade [...]. (RAMOS, 2011, p. 49).

É nesse contexto de inquietações que surge a luta pelo reconhecimento e valorização pelas diferenças. A escola, como espaço de cruzamento e entrelaçamento cultural, aonde os conflitos chegam e também são produzidos, passa a ter a função de contribuir com a construção de conhecimentos tensionadores e comprometidos com a construção de uma cidadania digna. Nesse sentido, Macedo (2006, p. 339) defende que

[...] a escola tem um papel importante na produção da diferença, sendo necessário pensar uma reforma que dê igualdade de oportunidades de êxito aos jovens das minorias. Para isso, o currículo precisa incluir a história e as conquistas dessas minorias. A preocupação como empoderamento cultural tem estado presente, por exemplo, em muitas propostas educacionais ligadas aos subalternos e, no geral, por eles conduzidas, tais como os pré-vestibulares comunitários e as escolas ligadas tanto aos movimentos sociais quanto às reivindicações indígenas.

Serpa e Ribeiro (2015, p. 92) afirmam que ser diferente é ser considerado inferior:

Ser diferente é ser limitado, ser menos, ser um problema. Não ensinamos que somos todos diferentes, que a diferença me habita como habita o outro, que sou um ser de possibilidades e limites, e que posso ampliar minhas possibilidades e vencer meus limites com o outro. Mas ensinamos que a diferença é atributo apenas de alguns sujeitos infelizes que nós, os normais, precisamos suportar, tolerar.

As autoras Serpa e Ribeiro (2015) chamam a atenção para o formato de organização padronizada da escola para a qual enviamos nossas crianças para aprenderem, no entanto como esperar que elas aprendam a conviver, dialogar e respeitar as diferenças que neste espaço da escola são pensadas como problema que inferioriza. Importante se faz destacar a multiculturalidade como característica presente em toda a sociedade ocidental. (SANTOS, 2002). Somos constituídos por uma mistura de diferentes grupos étnicos, culturais e religiosos. Compreender nossa inter/multiculturalidade significa reconhecer que somos herdeiros de uma diversidade cultural que foi historicamente tecida, entrelaçada, construída de forma hierarquizada a partir da marginalização do outro.

Ressalto que “a sociedade brasileira nasceu duplamente explorada, pelos grandes proprietários locais e pelos empresários internacionais”. (XAVIER, 1994, p. 31). O encontro entre nativos e europeus quando da conquista da América significou o início de um processo de subalternização dos povos nativos em relação aos europeus. A população nativa encontrada por Colombo, Cabral e outros conquistadores era composta por centenas de povos diferenciados em seus hábitos, línguas e crenças, sendo, por sua forma de organização, por muitos anos considerados bárbaros, selvagens, uma subespécie humana.

No contexto de construção do sistema colonial europeu, o encontro/confronto, o entrelaçamento das diferentes culturas, que já era imenso antes mesmo do contato com os europeus, ampliou-se ainda mais. Os europeus, ao conquistarem a América, não se preocuparam em conhecer os diferentes fios que teciam as realidades e humanidades com as quais estavam se encontrando; seu objetivo era dominá-las. Assim, implantaram seu sistema de dominação considerando o modelo europeu como padrão de desenvolvimento e ignorando os demais fios culturais, que foram invisibilizados em suas características particulares. Segundo Santos (2007, p. 55), “[...] a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram”.

A construção discursiva e histórica da “pretensa” superioridade cultural europeia marcou profundamente a formação da nacionalidade brasileira e continua presente, ainda

hoje, entre nós, resultando na produção de conflitos sociais e culturais para a vida em sociedade. O encontro entre esses grupos, conforme afirmado antes, fora marcado pela imposição dos valores culturais europeus, sendo o comportamento diferente, ou seja, as diferenças religiosas e culturais, consideradas anomalias que deveriam ser corrigidas, disciplinadas para se adequarem aos “moldes civilizados”. Bhabha (1998, p. 120) sustenta:

Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma que denominei estereótipo¹⁶.

Desde o início da colonização, quando o europeu impôs sua cultura como referência de superioridade e de verdades, as culturas dos outros povos e etnias foram relegadas a uma inferioridade grotesca, desumanizada. O “outro” passa a ser visto sob a ótica da cultura europeia. Essa imposição cultural produziu uma aparente homogeneização e criou estereótipos mediante os quais o outro, o negro, o indígena, passa a ser visualizado pelos europeus. Inferiorizando-os e ocultando e/ou silenciando suas manifestações culturais, garantiam sua exploração. Nesse sentido, a afirmação de Bhabha (1998, p. 64) de que “o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” explica os processos coloniais implantados na América Latina de inferiorização, silenciamento, negação e ou extermínio de culturas diferentes da europeia.

É realmente necessário estar atento para que as diferenças sejam percebidas, sobretudo aquelas negadas e silenciadas, as quais a sociedade se habituou a ver não como singularidade, mas como inferioridade. Ao negar a multiplicidade de informações culturais em seu contexto, ao propor o “mesmo” para todos e com as mesmas metodologias, a escola padroniza ou uniformiza as informações, considerando que os alunos são todos iguais e, assim, incorrendo na velha armadilha da monocultura ao valorizar apenas a cultura dominante e eliminar culturalmente o outro.

É preciso retomar a construção histórica do discurso da hierarquização cultural nacional, em que os processos de subalternização e inferiorização de determinados grupos culturais, principalmente afrodescendentes e indígenas, é um convite ao questionamento, à

¹⁶ Segundo Fleuri (2006, p. 498), “o estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade”.

reflexão sobre a escola e as práticas monoculturais. Candau (2008a, p. 14) desafia-nos afirmando que “a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc., – e linguagens”.

O desafio conduz na direção da tomada de atitudes, no sentido de promover o desenvolvimento de um conjunto de estratégias pedagógicas que respondam democraticamente à condição plural, inter/multicultural, da sociedade brasileira, para que não mais se percebam as diferenças como problema a ser resolvido, como uma deficiência. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de mesmidade. Candau (2002a, p. 128) adverte:

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade.

Percebemos que a construção de uma educação pautada nos princípios da igualdade de direitos, que reconheça e valorize as diferenças para empoderar os grupos minoritários na sua luta pela conquista dos direitos humanos, é hoje urgente. Candau (2011, p. 281) fala sobre uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) de São Paulo:

A pesquisa, publicada em 2009 e realizada em 500 escolas brasileiras, entrevistou pais e professores, gestores e estudantes. Além disso, foi constatado na análise e na comparação dos dados que, quanto maiores eram os índices de preconceito e discriminação, menores eram as médias de aproveitamento dos estudantes.

A construção de um diálogo inter/multicultural que articule igualdade e diferença constitui ainda um desafio, pois implica superar a ideia de diferença como inferioridade e invisibilidade e construir uma postura de valorização positiva das diferenças; significa também questionar a ideia de igualdade como sinônimo de homogeneidade, mesmidade. Assim, somos desafiados a refletir e a assumir nossos próprios limites na relação com os outros. Concordo com Carvalho (2015, p. 26) em que “a pronúncia da diferença, nessa perspectiva, implica-nos na decisão acerca de como nos encontramos com outros, sendo outros, entre outros; decisão que é educativa, política e eticamente educativa”.

As práticas escolares, historicamente, têm observado e abordado a diferença como sinônimo de deficiência e privação ou apelando para sua invisibilização. Ambas as perspectivas impõem restrições para a participação dos estudantes oriundos de diferentes contextos, prejudicando sua aprendizagem, uma vez que, não se percebendo inseridos nas práticas escolares, eles podem não se identificar com o conhecimento veiculado e valorizado pela cultura legitimada pela escola.

Reconhecer a importância da escola na construção, reconstrução e significação identitária de seus estudantes implica pensar estratégias que possibilitem novas relações tensionadoras das questões de identidades e diferenças no seu interior, bem como o compromisso de desafiar as práticas que resultam em hierarquização das diferenças. Diante disso, novas exigências são postas para a formação de professores para que aprendam a lidar com as diferenças presentes na sala de aula como constitutivas dos seres humanos, e não mais como anomalias ou males a serem corrigidos. Para Esteban (2006, p. 16),

O reconhecimento da diferença constituinte das subjetividades e das interações não produz obrigatoriamente redefinições no olhar, que continua buscando o mesmo e encontrando o mesmo. O sucesso do diferente não é previsto, e, quando ocorre, rompe com a classificação, com a ordem, com a definição, com a previsão que orientam a ação pedagógica.

Considerar as diferentes culturas, “o outro”, os diferentes conhecimentos que permeiam o universo escolar, exige “[...] uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos históricos-políticos-sociais e de poder”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 27). Entretanto, apenas perceber as diferenças, embora seja importante, não é suficiente para a construção de uma educação cujo princípio é o respeito. Para que a diferença seja valorizada como vantagem pedagógica, como constituinte dos seres humanos, é necessário, nesse ambiente multicultural, construir pontes para a interação, a mediação de conhecimentos, o diálogo, o entrelaçar de conhecimentos na inter/multiculturalidade. Com Louro (2011, p. 65), lembro que “ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência”.

A escola é um espaço multiétnico, onde se encontram as diferenças; por vezes, ela desconhece a multiplicidade de informações culturais existentes em seu contexto e procura padronizar ou uniformizar o processo educativo, o que pode gerar o desinteresse da criança, pois o conhecimento homogeneizante pode não ter significado para ela. Portanto, faz-se necessário repensar o espaço da escola e o processo de formação de educadores,

instrumentalizando-os para que possam construir pontes entre a abordagem cultural trazida pela escola e os próprios alunos, de modo a promover o diálogo entre as diferenças.

É necessário aprendermos a olhar o outro em suas diferenças sem propor comparações; compreender o processo de construção da diferença não estabelecendo os nossos valores como referência para a verdade, o bom, o certo, sem procurar a nós mesmos no outro, como se este fosse uma réplica nossa, o que, para Skliar (2003), seria a busca da mesmidade. O outro como outro e não como extensão do eu é a proposta da inter/multiculturalidade. A aceitação do que é culturalmente diferente enriquece mutuamente as culturas, aprendendo-se de uns e de outros. Embora possamos considerar, com base Skliar (2003), que todos de alguma forma são os “outros”, dependendo do espaço/tempo, podem ser os mesmos; quando atendem ao padrão hegemônico de um determinado espaço/tempo, são os “mesmos”. No caso desta pesquisa, os mesmos são alunos e alunas moradores antigos de Costa Rica; os migrantes que chegam em busca de trabalho para sustentar suas famílias, cujos filhos e filhas vão para a escola, são os outros. Ou seja, os outros e os mesmos não têm um lugar fixo, dependendo das relações sociais de poder que se estabelecem em determinado contexto social, histórico e cultural.

A formação dos professores e demais profissionais da educação para o trato com as diferenças é uma problemática que há muito vem sendo denunciada por estudiosos que defendem a educação na perspectiva inter/multicultural. Destaca-se o espaço da formação inicial e continuada para que essa discussão aconteça e as diferenças sejam percebidas, problematizadas e acolhidas, e não invisibilizadas na sala de aula. Esta é a discussão no próximo item.

2.3 Educação, Cultura e Formação Docente

O Estado, muitas vezes traduzindo a necessidade do mercado, cria mecanismos para interferir na ação docente e controlá-la. Tal ação é pautada, na maioria das vezes, no saudosismo pedagógico ou nas propagandas veiculadas pela mídia, o que apresenta sempre resultados fragmentados, generalizadores e meritocráticos. Apresentam-se escolas cujos alunos conquistam as melhores notas nas avaliações em larga escala; por outro lado, aponta-se um grande número de alunos que não conseguem elaborar uma redação. O que a avaliação em larga escala não mostra são as condições em que é efetivada, padronizada, desconsiderando as diferentes realidades, culturas e condições de aprendizagem: número de alunos por sala de aula e acesso a recursos pedagógicos que podem contribuir para o desenvolvimento da

aprendizagem. As avaliações não são consideradas para pensar a aprendizagem do aluno. Segundo Azibeiro (2003, p. 87),

[...] o que precisa ser mudado é o caráter monocultural da escola, construída a partir de um único modelo cultural hegemônico. Em vez de ser apenas um meio de transmissão de saberes e valores da cultura dominante, a escola pode configurar seus processos educativos com base nas relações interculturais: a interação crítica e dialógica se torna muito mais fecunda e educativa na medida em que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significado.

Pensar a construção de uma educação inspirada na perspectiva inter/multicultural significa compreender a centralidade da cultura. (HALL, 1997). A cultura, como um dos elementos constitutivos e dinâmicos das transformações e construções históricas, leva-nos a perceber que está presente em cada tempo/espço de nossa vida, permitindo-nos estar no mundo, compreendê-lo e significá-lo. A cultura não pode ser mais pensada como algo que podemos ou não escolher; ela perpassa todos os espaços constitutivos de nossa identidade, mediando a construção de nossa vida social. Nesse sentido, Hall (2005, p. 4) salienta:

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.

Ao propor a cultura como elemento central e até mesmo determinante nos processos sociais contemporâneos, faz-se necessário considerar o seu papel para a construção de políticas públicas compromissadas com a qualidade de vida, com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e de uma educação que se propõe a respeitar as diferenças e os direitos humanos. A cultura passa a ser vista como uma estratégia de sobrevivência em que valores são construídos e reconstruídos. Nessa direção, compreendo que a cultura não é abstrata ou neutra, mas está impregnada de objetivos, significados que foram construídos com o propósito de legitimar uma proposta homogeneizadora em que as diferenças eram ocultadas, silenciadas e colocadas na invisibilidade. De acordo com Hall (2005, p. 5),

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

associação ao ‘lugar’ e ao local através da cultura do futebol contemporâneo [...].

Considerando o lugar ocupado pela cultura nos processos educacionais, Azibeiro (2003, p. 85) afirma que “a educação escolar e os processos de formação de educador@s não podem estar alheios aos contextos em que nos movemos hoje, que são plurais e complexos”. Fica assim afirmada a necessidade de discutir, pensar a diferença, entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto cultural peculiar.

Nesse sentido, pensar a formação de professores leva-nos a pensar em todas as fases nas quais nos constituímos enquanto pessoas e enquanto professores. A formação é um processo que não se constrói em uma determinada etapa ou curso; é um processo inconcluso por meio do qual nós, como professores e pessoas, vamos nos construindo e reconstruindo. Cunha (2013, p. 612) escreve que “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Compreendo, dessa forma, que o processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, não acontece de forma descontextualizada e está permeado pelas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas. Preocupado com as novas exigências que se configuram para a ação docente e os desafios que representam para os professores, Morgado (2005, p. 112) afirma que “as mudanças no papel do professorado e as transformações no contexto social e nas relações pessoais ao nível do ensino exigem que se repense o período de formação inicial”.

Considerando-se o espaço/tempo da formação de professores, inicial ou continuada, como o lugar onde ocorrem a discussão e a reflexão sobre essas questões, bem como a construção de propostas alternativas para avançar no trato da diversidade cultural no contexto escolar, defende-se o (re)pensar da formação de professores para os novos desafios decorrentes das transformações contextuais. Nesse sentido, a formação de professores precisa tensionar as questões da atualidade, considerar seus espaços/tempos como constituídos e constituidores de relações sociais, culturais, históricas, para que se possa favorecer o desenvolvimento da capacidade de pensá-las criticamente. Imbernón (2002, p. 15) explica:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A concepção de uma educação que favoreça a legitimação e a construção de identidades plurais no interior das mediações e representações culturais requer que comecemos a pensar como estão sendo preparados os futuros professores para atender a essa demanda caracterizada pela pluralidade e multirreferencialidade. Apple (2013, p. 69) adverte sobre nossa tarefa como professores compromissados com a construção de um mundo mais democrático, onde a voz dos marginalizados e oprimidos seja ouvida: “nossa tarefa é defender as conquistas e os direitos parcialmente adquiridos sob a bandeira da social-democracia, ampliá-los e aprimorá-los para uma economia, uma sociedade e uma cultura mais amplamente democratizada”.

Essa preocupação deve também se direcionar aos desafios que estão enfrentando os professores nas salas de aula e que estão interagindo com essas questões a cada dia. Apoio-me em Giroux e McLaren (2013, p. 146) para afirmar que a formação de educadores precisa ser repensada no sentido de estimular os futuros docentes para a construção de uma visão emancipatória. Professores devem pensar a educação e as suas práticas pedagógicas, buscar alternativas para a sua realidade, tecendo laços com o seu contexto, e não se tornando apenas consumidores de práticas e soluções elaboradas, ou seja, de receitas já testadas em outras realidades. Apple (2013, p. 67) confirma essa proposição:

E acaso poderíamos nós, como educadores, fazer menos? Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum, da mesma forma que pedimos aos outros – por exemplo, você leitor – questione o seu.

A formação de professores, conforme Apple (2013), Giroux e McLaren (2013), Candau (2008a, 2008b, 2011, 2012, 2014) e Arroyo (2008), deve considerar a necessidade social de a escola pública ser contextualizada para oferecer e construir para – e com – os alunos os conhecimentos necessários, pois o contexto compõe os sujeitos e é composto por eles, que com ele tecem sua vida. (MALDONADO, 2014). A formação docente precisa considerar a maneira como o contexto é constituído e constitui os sujeitos, possibilitando aos professores construir alternativas que solucionem, tensionem os problemas com os quais se confrontarão na prática profissional. Conforme sustenta Arroyo (2008, p. 16),

[...] trata-se de formar docentes-educadores que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram e participam na produção dos

diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de classificação e segregação.

Compreendo, portanto, que todo o processo de formação de professores merece e requer especial atenção, uma vez que deve propiciar a discussão, o questionamento e o tensionamento das temáticas sociais, culturais, políticas e econômicas, confrontando realidades educativas, conflitos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade crítica sobre as questões atuais que atravessam a profissão do professor. Nesse sentido, é preciso ter como fio condutor o reconhecimento de que a escola é uma instituição cultural, como bem afirmam Moreira e Candau (2003, p. 160):

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

Se compreendemos educação como um fenômeno cultural e a cultura, como afirmei antes, fundamentada em Hall (1997), como um dos elementos dinâmicos presentes na nossa constituição como indivíduos e enquanto grupo social, mediando nossa interação com o outro e com o mundo, reafirma-se a necessidade de pensar a formação – inicial e continuada – de professores. Deve-se propiciar que os docentes construam conhecimentos que os preparem para lidar com as tensões decorrentes do processo ensino aprendizagem e para tratar dos conflitos resultantes das relações com as diferenças. Faz-se necessário lembrar a necessidade da formação continuada nessa perspectiva, considerando a dinamicidade da cultura e das relações tecidas dentro das novas realidades após o período de formação inicial. Garcia (1995) afirma que é necessário considerar a formação de professores como um processo *continuum*.

Ao ver o processo de formação como inconcluso, defendo a formação continuada não como um processo de compensação ou de substituição da formação inicial, mas considerando os desdobramentos, as novas exigências colocadas pela sociedade com as quais os professores precisam dialogar, buscar ou construir alternativas de soluções. Pontuo aqui os conflitos e questionamentos que significam a negação, invisibilização e silenciamento das diferenças culturais e sociais na escola. Ao defenderem a formação continuada, Magalhães e Azevedo (2015, p. 32) asseveram:

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teóricos/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

Compreendo que as questões de diferenças culturais no Brasil sempre foram vistas como casos que devem ser reprimidos, e essa visão adentrou os portões da escola, levando-nos a acreditar que aqueles alunos que não desenvolveram o comportamento desejado e considerado adequado, que ainda não foram adestrados pela doutrina da escola, devem ser convidados a retirar-se. Não afirmo que todo e qualquer ato de indisciplina deva ser tolerado, mas, segundo os estudos realizados por estudiosos como Candau (2014a, 2014b) e Moreira (2002), grande parte deles ocorre por intolerância em relação a grupos culturais específicos que compõem a nossa sociedade e que, portanto, frequentam a escola. É nesse sentido que defendo, com os autores citados neste trabalho, que uma formação docente na perspectiva inter/multicultural contribuiria para tensionar a pluralidade e os conflitos que atravessam o chão escolar.

Pensar a formação docente, então, significa pensar a função da escola para atender aos diferentes grupos identitários, aos diferentes conhecimentos e saberes produzidos dentro e fora da escola. Não é mais possível pensar uma educação partindo do princípio de construir um currículo homogêneo. A escola que defendo aproxima-se da proposta de Ramos (2011, p. 76), ou seja, escola que

[...] capacita para o exercício da cidadania ativa (condição para a intervenção social), o desenvolvimento de uma visão social crítica com vistas à assunção de compromisso com a transformação social; a superação das desigualdades sociais, e a emancipação política das classes subalternizadas.

Por compreender que uma mesma sala de aula é permeada pelas mais inúmeras diferenças, visíveis e invisíveis, e que, mesmo quando invisibilizadas, elas existem e querem ser significadas, tensiono a questão da formação de professores. Nesse contexto de desafios, somos convidados a pensar estratégias que, segundo Akkari e Santiago (2015), se traduzam em novos comportamentos e atitudes, que ultrapassem as práticas homogeneizadoras que caracterizam o contexto da sala de aula, a fim de superar as ideias preconceituosas em relação

às diferenças, ideias que impedem a construção de uma escola de qualidade social referenciada na participação democrática.

A qualidade para todos, aqui proposta como desejo a ser alcançado, parte da perspectiva defendida por Esteban (2014, p. 472), que afirma ser “[...] necessária uma perspectiva plural de qualidade, em que o diálogo, a diferença, a alteridade e a solidariedade articulem práticas escolares e processos avaliativos coerentes com os contextos em que se concretizam”. A perspectiva plural significa não invisibilizar as diferenças, mas considerá-las como referência para a construção de propostas de ensino aprendizagem.

A educação escolar é um processo cultural, portanto, dinâmico, cujas necessidades e exigências acompanham as necessidades e exigências sociais, culturais e econômicas, o que exige dos professores um contínuo repensar de suas práticas e a busca constante de novos conhecimentos. Morgado (2004, p. 123) diz que

[...] é imprescindível que os docentes alterem suas práticas escolares, abandonando o tradicional, mas em muitos casos ainda vigente, papel técnico de transmissores e executores de decisões educativas tomadas fora da escola. Para que isso aconteça, é preciso compreender a própria atividade docente e construir visões sobre o conhecimento, a teoria e a prática muito diferentes das que têm impregnado o ensino.

Sendo a escola uma instituição cultural plural, o desafio maior é pensar a formação inicial e continuada dos docentes para que compreendam, considerem e articulem os diferentes saberes daqueles que a frequentam. A escola confronta-se com novas exigências, postas pelas transformações que acontecem cotidianamente na sociedade. Pontuar as novas exigências que se entrecruzam cotidianamente na escola leva a questionar o lugar que a cultura tem ocupado no processo de formação dos professores. No próximo capítulo, procuro apresentar conceitos de inter/multiculturalismo, currículo e formação inicial e continuada para os espaços plurais das escolas.

CAPÍTULO III – INTER/MULTICULTURALISMO E PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES

3.1 Inter/multiculturalismo e Educação

Os processos formativos de professores, desde as décadas finais do século XX e neste início do século XXI, estão marcados por desafios que têm origem em diferentes contextos culturais, sociais, políticos, econômicos e religiosos, entre outros. Ocorrem as migrações, movimentos organizados por grupos de pessoas que foram e são historicamente subalternizadas; enfim, as diferenças culturais começam a tensionar suas fronteiras e a gritar por direitos e espaços que até então lhes foram negados. Movimentos, grupos e pessoas percebem e defendem a escola como um espaço para a convergência, significação, representação, construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas culturais. Essa situação de encontros e desencontros permeados por diferentes lógicas culturais produz um descentramento na política homogeneizante da escola, gerando crises que repercutem na prática profissional dos docentes. Estes, muitas vezes formados a partir de uma perspectiva curricular monocultural, não encontram estratégias adequadas para lidar com tais situações, que podem até resultar na exclusão involuntária ou não das diferenças vindas das margens. Nesse sentido, Moreira e Candau (2003, p. 156) afirmam:

Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula invadida por diferentes grupos sociais e culturais ausentes desse espaço. Não dão conta, acreditamos, do inevitável caráter multicultural das sociedades

contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e mundialização da cultura [...], que tanto têm intensificado a cisão do mundo em ricos e pobres, civilizados e selvagens, nós e eles, incluídos e excluídos.

Compreender a escola como espaço plural composto por diferentes grupos culturais impulsiona-me a questionar práticas monoculturais, verdades concebidas como irrefutáveis que ainda estão presentes no contexto escolar. É preciso construir espaços intervalares¹⁷ para que as relações culturais, as diferenças, produzam a desestabilização de práticas homogeneizantes e os conflitos sejam percebidos como atravessamentos que possibilitam e viabilizam o diálogo e a superação de visões estereotipadas e discriminatórias.

As diferenças sempre estiveram presentes no contexto escolar, mas eram relegadas ao espaço do silêncio, da invisibilidade, ou ainda estimuladas a um processo de assimilação da cultura e dos conhecimentos considerados superiores, denominados de “conhecimentos válidos”. (PAVAN, 2010, p. 126). São conhecimentos que estão, quase sempre, muito distantes da realidade vivida por grande parte dos estudantes que não se encontram contemplados pelo currículo escolar¹⁸. A proposta inter/multicultural que norteia esta discussão apresenta questionamentos e tensiona as fronteiras dos conhecimentos produzidos na escola, discutindo-a como ferramenta pedagógica, assim como Walsh (2010, p. 292):

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, alentando uma força, iniciativa, agência, e suas práticas fundamentam as bases do que eu chamo pedagogia decolonial.

Ao afirmar que a perspectiva multicultural crítica considera a cultura como um processo dinâmico de construção histórica, apoio-me em Semprini (1999), que evidencia esse aspecto de movimentação – interrogação e transformação das relações sociais, culturais e institucionais que constituem o espaço para a criação, significação e ressignificação. Nessa perspectiva, o autor afirma que a epistemologia multicultural se organiza a partir de quatro

¹⁷ Locais de negociações nos quais identidades diferenciais estarão sempre em negociação, rearticulando-se, redefinindo suas fronteiras. Segundo Bhabha (1998, p. 248), “tais espaços devem ser percebidos com um futuro, sem que isto signifique uma origem num passado específico, que cruza um período transitório para alcançar um fim previamente determinado”.

¹⁸ Conforme Silva (2011, p. 150), depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. *Curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

pontos, a saber: “a realidade é uma construção; as interpretações são subjetivas; os valores são relativos; e o conhecimento é um fato político”. (SEMPRINI, 1999 p. 85-86).

Esses são pontos que levam ao pensamento das relações, estas advindas dos movimentos inter/multiculturais. Candau (2013) chama atenção para o fato de que o multiculturalismo não é uma invenção de universitários, mas sim o resultado da luta dos diferentes grupos sociais marginalizados e excluídos socialmente, atravessados por questões políticas, econômicas, produção de conhecimento e militâncias. Conforme Candau (2013, p. 18), “são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo”.

Em análise convergente, Canen e Oliveira (2002) defendem que o multiculturalismo crítico, também denominado pelas autoras de interculturalismo crítico, vai além da compreensão de diversidade cultural, da existência de diversos grupos sociais considerados a partir dos aspectos folclóricos, dos estereótipos que invisibilizam, marginalizam e até mesmo excluem de sociedades hierarquizadas aqueles percebidos como diferentes. O multiculturalismo crítico “questiona a construção das diferenças”. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Considero necessário tecer algumas considerações acerca da interculturalidade crítica, que defende a tomada de consciência da presença dos diferentes grupos culturais na sociedade e o desenvolvimento de uma dinâmica que considere o diálogo democrático entre as diferenças com base no reconhecimento do direito e luta contra todas as formas de exclusão, discriminação e subalternização do outro. A interculturalidade compreende as diferenças como realidades construídas historicamente num processo contínuo e dinâmico de construção, desconstrução e reconstrução, como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Para Candau (2012, p. 90),

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação.

A perspectiva inter/multicultural crítica defende, assim, a compreensão e a interação com o outro percebido como outro, a partir de processos complexos, isto é, o outro como sujeito com experiências, com seu referencial cultural, seus conflitos, sua biografia, seus saberes, suas identidades e suas lutas cotidianas, favorecendo a interação e comunicação entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, não em uma coexistência harmoniosa, pacífica, mas marcada por tensões e conflitos. Nessa perspectiva, Candau (2012, p. 45) acrescenta:

A inter/[multi]culturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Em uma proposta inter/multicultural, é importante considerar que as diferenças são vistas como construções realizadas de acordo com as relações de poder em contextos determinados; nunca são absolutas. Conforme McLaren (2000, p. 133), “diferenças são sempre diferenças em relação, elas não são simplesmente flutuações livres”. As diferenças não devem ser vistas como categorias abstratas, mas como realidade que caracteriza os diferentes coletivos humanos.

Assim, compreender as diferenças como construções culturais possibilita sua problematização e o questionamento da organização da sociedade em padrões de dominação que promovem a hierarquização, invisibilidade e monstrualização daqueles considerados diferentes, marginalizados e excluídos. As diferenças são problematizadas como construções produzidas no interior das sociedades para autoafirmação daqueles padronizados como superiores; são identificadas como inferiores, como degeneradas, como passíveis de ser recuperadas por meio da educação, como propõe o multiculturalismo assimilacionista¹⁹. Segundo Serpa (2011, p. 157),

[...] A luta contra este conceito patriarcal, colonial, que deixa entrever uma concepção monolítica de cultura, é fundamental para vivermos um currículo escolar que seja fruto da diversidade e do diálogo. Um currículo escolar que permita aos sujeitos, neste processo de tensões, discussões e conflitos, dialogarem sobre suas próprias contradições para escreverem juntos a escola que desejam, a escola que faça sentidos.

¹⁹ Segundo Candau (2014, p. 25), “a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista – prescritiva – vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura dominante”.

Com base na inter/multiculturalidade crítica, que defende a interação e o diálogo entre os diferentes grupos culturais e os diferentes sujeitos, é que percebo a necessidade e a possibilidade de pensar a partir de outras lógicas para a construção de uma sociedade mais democrática e mais sensível às diferenças culturais e sociais, em um diálogo com as diferenças sem a pretensão de reduzi-las à mesmidade. Nesse sentido, apoio-me em Candau (2014a, p. 39) quando afirma:

Convém ter presente também que as práticas interculturais são construídas em uma sociedade concreta e o diálogo com seus diferentes atores, particularmente com os movimentos sociais de caráter identitário, suas inquietudes, lutas e reivindicações, é um componente fundamental dessas práticas. Supõe também ter presente o contexto escolar onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e as possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula.

A proposta de uma educação inter/multicultural reconhece a importância da discussão sobre as diferenças socioculturais como presença fundamental nas relações sociais. As diferenças estão presentes nas relações cotidianas interpessoais, tanto quanto entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Sobre a importância da politização e do tensionamento da diferença, Skliar (2003, p. 139) afirma:

As diferenças – entendidas aqui em termos de diferenças políticas e culturais – ocupam um lugar central, considerando-as não só atributos rígidos e essenciais, mais também produtos históricos, culturais que resultam sempre de (uma tomada de consciência) relações de poder.

As diferenças caracterizam-se como modos de organização construídos historicamente pela sociedade, por meio dos quais ela estabelece normas e padrões que definem o espaço para homens, mulheres, homoafetivos, crianças, dando visibilidade ou ocultando, dando voz ou silenciando sujeitos. É nesse espaço de produção dos sujeitos que as diferenças devem ser tensionadas, desafiadas para a construção de uma sociedade inter/multicultural onde as diferenças dialoguem. As diferenças não devem ser vistas como sinônimo de desigualdade; elas precisam ser percebidas como uma característica de nossa sociedade, construída historicamente. Concordo com Moreira (2001, p. 66) quando diz:

Nessa perspectiva, a produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. A diferença pode e deve ser desafiada, em movimento

que vise promover a aceitação do imperativo transcultural proposto por Boaventura de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

A discussão sobre as diferenças é um campo que exige rigor e cuidados na sua compreensão e no seu questionamento, visto ser um espaço marcado por inúmeras interpretações e comportamentos que podem levar até mesmo à indiferença, ao mascaramento da diferença, ou ainda, em casos mais extremados, ao preconceito e à discriminação. Nesse sentido, Esteban (2004, p. 162) afirma que “[...] o trabalho com a diferença no cotidiano escolar pode ser um trabalho que leva à discriminação, à segregação e à exclusão, em consonância aos processos sociais que aprofundam a desigualdade”. A autora destaca que é “[...] preciso vigilância constante para que a diferença não seja apreendida como natural e individual o que leva a uma ocultação do processo de produção da semelhança e da diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política”. (ESTEBAN, 2004, p. 163).

Compreendendo a complexidade que envolve a discussão, a interrogação e o tensionamento das diferenças, que comportam diferentes dimensões – políticas, econômicas, sociais ou culturais –, busco fundamentar-me em Silva (2002, p. 66) para afirmar que “a diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. E assim reduzir a diferença ao individualismo, negando como afirmamos antes sua historicidade”.

A inter/multiculturalidade percebe as diferenças como constitutivas das identidades, produzidas em determinados contextos históricos, no entanto, reconhece que não existe fixidez na sua produção de sujeitos diferentes. Assim, considero que, para a construção de uma proposta de educação inter/multicultural, é importante estar atento às armadilhas e aos espaços que constituem o espaço escolar, desde o silenciamento até o mascaramento de todos os que nele são considerados outros, diferentes.

3.1.1 Educação Inter/multicultural: uma Proposta Ainda em Construção

A educação escolarizada atualmente encontra-se marcada e desafiada por inúmeros conflitos que resultam da pluralidade cultural dos sujeitos que a constituem e das constantes lutas dos diferentes grupos sociais que irrompem na sua estrutura monocultural, mostrando que não existe uma única lógica e um único espaço de produção de saberes e conhecimentos. Nesse sentido, Candau (2008a, p. 64) adverte que “os diferentes atores do

processo educacional vivenciam diferentes universos culturais. No entanto, em geral a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural”. O currículo, na perspectiva monocultural, desenvolvido pela e na escola ignora as diferentes culturas que se entrecruzam no contexto escolar, relegando-as a uma opacidade ou quase invisibilidade.

Com as transformações sociais, políticas e econômicas, além do desenvolvimento dos meios midiáticos de comunicação e dos meios de transporte, as distâncias foram encurtadas, colocando-nos muito próximos de outros povos, com outras legítimas manifestações culturais; com isso, muitas verdades até então consideradas absolutas começaram a ser questionadas. Novos conhecimentos foram e estão sendo produzidos, em uma busca contínua por produzir significados e representações, o que exige uma discussão cada vez mais intensa sobre a compreensão das identidades/diferenças.

Identidade, segundo Hall (1997, p. 38), “é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência e no momento do nascimento [...]”. Tem sido contestada a ideia de uma identidade unificada, completa e segura, defendendo-se aquela que resulta de uma construção contínua, e não unificada, que não pode estar dissociada das práticas sociais, considerando que carrega os traços das culturas, tradições e linguagens históricas que resultaram de processos de articulação e negociação na sua formação e transformação, o que servirá de base para transformações atuais e futuras.

Backes (2005) afirma que a identidade e a diferença são descritos pela linguagem, mas não se esgotam nela. Assim, faz-se necessário buscar compreender o espaço escola como um espaço intervalar (BHABHA, 1998) no qual as diferenças e as identidades são construídas, desconstruídas e ressignificadas, para aprendermos a romper com processos de inferiorização, desigualdades e injustiças sociais, entre outros. Concordo com Giroux (1999, p. 193), que diz:

[...] Isso sugere mais que uma política de discurso e diferença. Também aponta para uma política de formas sociais e culturais em que se abrem novas possibilidades para se citar, em termos concretos, o que vale a pena que as lutas assumam, que alianças devem ser formadas como resultado dessas lutas e como um discurso da diferença pode aprofundar a luta política e pedagógica por justiça, igualdade e liberdade.

A uniformização de conhecimentos pela escola monocultural pode produzir o desinteresse de crianças, adolescentes, jovens e adultos, pois o conhecimento homogeneizante pode não possuir significado para eles. Faz-se necessário repensar a escola e o processo de

formação de educadores, instrumentalizando-os para que possam construir pontes entre a abordagem cultural trazida pela escola e a realidade e diferenças dos alunos, de modo a promover o diálogo entre as diferenças, não em uma relação assimétrica, mas de respeito e interação, conforme sugere Silva (2014, p. 101): “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”. Em uma de suas obras, Silva (2002) enfatiza que a identidade e a diferença são interdependentes; conforme os exemplos sugeridos pelo autor, ao dizer que sou brasileira, não sou paraguaia, europeia, etc.

Para que o diálogo possa acontecer, é relevante que as diferenças sejam percebidas como construções culturais atreladas a interesses sociais, econômicos, religiosos e políticos de autoafirmação por parte daqueles que se consideram como superiores e de controle, inferiorização e invisibilização por parte daqueles considerados inferiores. Essa percepção instiga a pensar a escola a partir de outras lógicas, com destaque neste texto para a inter/multiculturalidade.

A necessidade de repensar a organização da escola e a educação se dá pela compreensão de que as transformações e os conflitos entre os diferentes grupos sociais vão se acentuando e dando visibilidade para diferenças invisibilizadas que começam a desafiar os espaços marginais que até então lhes eram reservados e a afirmar-se como outro, construindo espaços fluidos para resistir às diferentes formas de violência e estereotipia. Conforme afirma Méndez (2009, p. 60),

[...] nesse sentido, a escola é um cenário permanente de conflitos, de negociação, de resistências não confessadas: pode se afirmar que na escola, como em qualquer instituição social sulcada por contradições e interesses enfrentados, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência para a reprodução conservadora do *status quo*.

O desafio atual é a reestruturação da escola pautando-se nos princípios da justiça social. Para isso, considero ser necessário repensar a escola para a construção de uma educação na perspectiva da inter/multiculturalidade. Não que esse seja o único viés, mas defendo ser esta uma alternativa que se apercebe da centralidade cultural na construção discursiva dos sujeitos e princípios que norteiam o processo educacional, de maneira a questionar a monoculturalidade como construção histórica de subalternização e inferiorização dos silenciados e invisibilizados.

Assim, a escola, quanto à sua função, precisa buscar romper com o que lhe foi legado tradicionalmente, de apenas socializar o denominado saber erudito e cientificamente elaborado, para incluir outros saberes, construídos em outros espaços, e para perceber a multiplicidade de cores, sons, vozes, silêncios, que são constituídos de vidas e significados e que esperam dela um espaço de reconhecimento, de diálogo, de possibilidades, desafios – uma escola inter/multicultural. Como destaca Candau (2012, p. 129),

Nesse sentido, é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares.

A educação escolarizada requer um olhar além daquele que tem sido historicamente atribuído como sua função básica. Ou seja, com os autores e autoras utilizados nesta tese, questiono o acesso e a apropriação de um determinado conhecimento produzido, considerado o único necessário para o desenvolvimento da humanidade, para o crescimento econômico e para o exercício da cidadania. O tensionamento apresentado refere-se à inserção na escola de conhecimentos produzidos em outros espaços, ao contato com outros povos, quer por meio dos processos migratórios promovidos pelo desenvolvimento do capitalismo, quer por tragédias humanas, pela luta de povos até bem recentemente invisibilizados, marginalizados, que se fazem presentes no contexto escolar, ou pelas trocas midiáticas. Todas essas e outras razões contribuíram para desestabilizar a lógica monocultural que existia e ainda permanece na maioria das escolas e sistemas de ensino.

As transformações sociais, culturais, econômicas, entre outras, aceleram os conflitos entre os diferentes grupos sociais. Tais conflitos vão se complexificando e começam a desafiar os espaços marcados pela monoculturalidade.

Nessa perspectiva, somos tensionados a compreender a escola como um espaço de encontros, conforme dito acima, espaço atravessado por múltiplos conhecimentos que o impelem a compreender e estudar diversos aspectos culturais da sociedade. Isso leva a acreditar na educação inter/multicultural como uma possibilidade de construção de um espaço híbrido onde as diferentes culturas podem ser desnaturalizadas, reconhecidas e legitimadas.

Segundo Vieira (1999), a educação na perspectiva inter/multicultural entende a diferença como riqueza, uma vez que possibilita a discussão sobre as desigualdades, preconceitos e discriminação na sala de aula, não tensionando a diferença enquanto realidade social e histórica, mas procurando compreender o processo de sua naturalização e

subalternização. Não quero afirmar com isso, como já argumentei, que a discussão sobre essas temáticas somente é possível por meio da educação inter/multicultural, mas ponderar que o tensionamento e a discussão sobre a produção das diferenças e desigualdades constituem preocupação maior para essa abordagem. Candau (2011, p. 248) destaca contribuições da abordagem inter/multicultural:

São apontadas igualmente embora de modo disperso, contribuições da perspectiva multicultural como, por exemplo: mesmo considerando que há diferentes visões sobre a diferença, esta perspectiva pode ajudar a trabalhá-la no cotidiano escolar, assim como a compreender melhor os determinantes do fracasso escolar. Além disso, favorece a retomada da discussão sobre os conteúdos escolares, oferece elementos para se trabalhar questões como violência e disciplina, preconceito e discriminação, bem como desvela questões étnicas e de gênero presentes na escola, ajudando a ‘ver’ e ‘lidar’ com as diferenças presentes na sala de aula e, nesse sentido, ajuda a romper com o que Cortesão e Stoer (1999, p. 56) chamam de daltonismo cultural. Outras contribuições estão associadas à possibilidade que essa perspectiva tem de despertar para questões relativas às diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar, bem como de articular o social e o cultural.

Dessa forma, as diferenças são vistas como construções dinâmicas, no seu aspecto positivo, e não no contexto negativo da desigualdade, onde devem ser superadas e aniquiladas. Uma estratégia inter/multicultural deve propor a valorização do outro, sem estabelecer desigualdade nem hierarquia, integrando no currículo conhecimentos que contemplem o universo cultural das minorias étnicas e respeitando e articulando a bagagem cultural de cada grupo. Souza (2003, p. 73) afirma que

A educação inter/[multi]cultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre os diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos.

Santiago, Akkari e Marques (2013) enfatizam que a inter/multiculturalidade se apresenta como uma proposta de educação que envolve todas as diversas dimensões do currículo, desde o currículo explícito até o currículo oculto, afetando a compreensão de escola como espaço tradicional de produção de conhecimento. A inter/multiculturalidade percebe esse espaço também como um espaço de encontro, de relatos de vidas cotidianas, de trocas de experiências, no qual se articulam, segundo Moll (2004, p. 17), “[...] os saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes, e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar”.

Para a construção desse espaço de encontros, interações e articulações, faz-se necessária a construção da educação inter/multicultural, conforme as pertinentes ideias de Souza e Fleuri (2003, p. 83),

Atuar com educação inter/[multi]cultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento.

Atenta às exigências de educação na perspectiva inter/multicultural, seja como um dos elementos que articulam os currículos escolares ou como “estratégia ética, política e epistêmica”, nas palavras de Candau e Russo (2010, p. 166), considero importante ter em conta a possibilidade de diálogos na perspectiva inter/multicultural. Araújo (2014, p. 140) contribui para alargar e sustentar essa compreensão ao afirmar que

[...] a educação inter/[multi]cultural oferece centralidade às relações entre os diferentes e distintos sujeitos – individuais e coletivos – buscando uma produção plural de sentidos a partir do enfrentamento e da negociação, do contato e do confronto. Considerando a possibilidade de construção de diálogos interculturais [...].

Corroboro a opção pela expressão *inter/multicultural*, considerando que, embora o multiculturalismo proponha a interatividade e o respeito, compreendendo as culturas como construções perpassadas por relações de poder em contínuo processo de construção, desconstrução e reconstrução, o inter/multiculturalismo reforça esses princípios, defendendo relações democráticas e recíprocas entre os diferentes grupos humanos.

A organização da escola, tal como se apresenta, reflete a organização da sociedade. Registra-se que a cultura reproduzida é a cultura dos grupos privilegiados, branca, eurocêntrica e heterossexual, a qual ignorou as diferenças, permitindo a veiculação de estereótipos e a discriminação sob o discurso da democracia racial²⁰.

²⁰ “O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são ‘expropriadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes”. (MUNANGA, 2004, p. 89).

Compreendo que os constantes deslocamentos vividos pela sociedade e hoje intensificados pelo processo de globalização vão transformando e diversificando as identidades culturais, o que pode trazer desconforto, pois “o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar”. (SILVA, 2003, p. 30). O aluno vê-se contemplado na escola, percebe sua cultura significada no contexto escolar, estabelece vínculos com a escola, uma vez que se sente parte dela, e demonstra maior interesse pelo processo ensino aprendizagem. Assim, vale ressaltar a afirmação de Cardieri (2011, p. 26):

Em nossos debates, as/os alunas/os destacam o quanto as relações com os outros são fundamentais, mas também o quanto são marcadas por impasses, confrontos, desentendimentos, conflitos, intolerância. Como resolver conflitos quando os impasses parecem intransponíveis? A partilha e a discussão dessas e outras questões, suscitadas no cotidiano, são espaços preciosos para a própria vivência do acolhimento, para o reconhecimento da diferença e, principalmente, para viver e perceber que as respostas não estão prontas, mas devem ser elaboradas e inventadas na particularidade de cada situação, a partir do desejo e do compromisso de construir novos contextos.

Como já destacado, Candau (2008) utiliza o conceito de inter/multiculturalidade para salientar as relações de reciprocidade e de trocas, de interações de duas ou mais culturas, que podem ser tanto de origem étnica, quanto de caráter migratório²¹ em um mesmo espaço geográfico. Souza e Fleuri (2003, p. 70) apontam a necessidade de “ampliar a visão da educação intercultural que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diversas”. Ao utilizar o conceito inter/multicultural, procuro aproximar-me da utilização de Candau (2008 a) e de Souza e Fleuri (2003). A diferença está presente dentro das etnias; é preciso perceber o outro em sua dinamicidade, com suas múltiplas identidades em construção, respeitar a sua diferença, considerar o espaço educativo perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações.

Marin (2006) afirma a necessidade de pensar a educação considerando os problemas gerados pelo neoliberalismo e globalização. Pontua que a educação, na perspectiva inter/multicultural, constitui a alternativa para imaginar projetos de sociedade viáveis, que garantam a proteção à biodiversidade e à diversidade cultural e a dignidade que todos necessitamos.

²¹ Conforme a escola objeto desta pesquisa.

Sob o ponto de vista de Vieira (1999), Silva (2003), Souza e Fleuri (2003), Fleuri (2003; 2011) e Candau Candau (2002, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2012, 2014a, 2014b e 2016), a inter/multiculturalidade propõe que a escola pense a complexidade das relações para entender o aluno e compreender o ser humano. Souza e Fleuri (2003, p. 74) afirmam:

Fomos educados para separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, subdividimos a realidade em disciplinas compartimentadas, classificamos os saberes de modo sequencial e hierárquico. Mas a realidade é feita de laços e interações.

O grande desafio que permanece é compreender a educação como processo baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes. O educador deve contribuir para que a educação seja um espaço de afirmação das diferenças, de desconstrução de discursos que impõem diferença como inferioridade. Candau (2011, p. 249) apresenta alguns dos desafios a serem superados para alcançar a educação na perspectiva inter/multicultural:

[...] como, por exemplo, a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. Outro desafio está associado à busca de como trabalhar de modo mais efetivo a articulação entre as questões relativas às diferenças culturais e os chamados temas próprios da didática – planejamento, seleção de conteúdo, técnicas de ensino, avaliação etc. Também se configura como uma questão especialmente desafiadora o relativismo cultural em suas relações com os conhecimentos e valores que a escola deve trabalhar e a tensão entre diferenças culturais e desigualdades sociais e, conseqüentemente, as buscas orientadas a promover processos de articulação entre igualdade e diferença e não de considerá-los como polos contrapostos.

Pensar a inter/multiculturalidade na perspectiva de um diálogo entre os diversos grupos culturais, mediado por relações e convivência democráticas nas quais todos os diferentes grupos sejam respeitados como iguais em direitos, poder e dignidade, é a proposta de educação inter/multicultural aqui defendida. Isso exige a desconstrução de ideias presentes no imaginário dos docentes e nos processos formativos.

Na perspectiva inter/multicultural, a educação propõe a problematização dos discursos e do currículo da escola, no sentido de desnaturalizar as diferenças, preocupando-se com a seleção dos conhecimentos que privilegiam uns em detrimento de outros. Silva (2011, p. 54-55) argumenta que

[...] a escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social.

Compreendo, com Silva (2011), que a educação inter/multicultural não se reduz a algumas atitudes e/ou práticas desenvolvidas em determinados momentos pontuais. Trata-se de pensar a educação a partir de um enfoque contextualizado e mais amplo, que envolve e afeta todas as pessoas e todos os espaços e dimensões educativas; uma abordagem que não se limita apenas ao espaço escolar, mas é construída coletivamente, abrangendo os diferentes ambientes onde se desenvolve. A educação inter/multicultural envolve a articulação, o reconhecimento e a valorização das diferenças em um processo de sensibilização para o reconhecimento dos diferentes universos culturais, entendendo o ser humano como inconcluso, isto é, em contínuo processo de construção.

Como afirmado acima, a educação inter/multicultural não acontece deslocada da problemática social, nem representa apenas a adoção de metodologias alternativas. Ela implica, reinventar a educação. (CANDAUI (2008a). Reinventar, reescrever a educação, considerando as ênfases e as omissões do currículo, questionando as desigualdades, os silêncios, a construção e legitimação dos conhecimentos, os sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder.

Para que a educação inter/multicultural possa ser efetivada, é necessário compreender a educação como um processo dinâmico que está continuamente em construção, na busca de dar respostas para os desafios que a constituem. Assim, percebendo a educação escolarizada como uma atividade em constante construção, desconstrução e reconstrução, compreendendo a pluralidade de culturas que a permeiam, pode-se conceber a escola como um espaço de encontros que exige respeitar o outro na sua alteridade. Isso significa superar a visão de uma educação fundada no monoculturalismo, que legitima a hegemonia da cultura eurocêntrica, cuja lógica contribuiu para subalternizar e inferiorizar determinados grupos culturais denominados de diferentes.

A perspectiva inter/multicultural questiona a visão essencialista da realidade, a neutralidade do conhecimento, bem como as certezas e verdades inquestionáveis propostas pela modernidade²². Aponta, ainda, para a necessidade de uma reflexão a partir do contexto no

²² Segundo Santos (2001, p. 77), “o projecto sociocultural da modernidade é um projecto muito rico e assenta em dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, ao passo que o pilar da emancipação é

qual a escola está inserida – no caso desta tese, sobretudo a formação continuada de professores e sua articulação com questões inter/multiculturais. Segundo Candau e Leite, (2006, p. 130), é “trazendo para o chão da escola textos e contextos” que compreenderemos os problemas que afetam a educação e que será possível pensar em práticas alternativas, inter/multiculturais, que vão nortear o reconhecimento do direito à diferença e os diálogos entre os sujeitos – diálogo como possibilidade de troca, de interação, de ensino aprendizagem que contribuirá para a construção de uma sociedade democrática fundada na justiça social.

A discussão acerca da educação inter/multicultural passa pela interrogação do currículo, entendido como construção social. Como construção social, exige uma análise das relações de poder que determinaram certa visão que fizeram e fazem com que o currículo inclua delimitados conhecimentos, e não outros. Nesse sentido, afirma Pacheco (2005, p. 27): “entende-se por currículo o conjunto das aprendizagens que num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como socialmente necessário a todos, cabendo à escola garanti-lo”.

3.1.2 O Currículo na Perspectiva Inter/multicultural

Trazer presente a discussão sobre currículo neste trabalho é extremamente necessário, na medida em que minha compreensão se articula com o que aponta Moreira (2001, p. 68):

Concebo currículo como todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nesta perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo.

Ou seja, afasto-me de toda e qualquer concepção redutora de currículo, seja ela a compreensão de uma lista de conteúdos ou de materiais didáticos, entre outras coisas. Entendo currículo conforme Moreira (2001) e complemento esse entendimento com Silva (2011, p. 150), que afirma que “[...] no currículo se forja nossa identidade”.

constituído por três lógicas da racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica”.

As teorias do currículo estão preocupadas em buscar respostas para as questões que desafiam o contexto educacional constantemente: Quais conteúdos a serem ensinados aos estudantes? Por que estes e não outros conteúdos? Qual o melhor momento para ensinar este ou aquele conteúdo? A quem interessam os conteúdos ensinados na escola? Como afirmam Moreira e Tadeu (2013 p. 7), “o currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade”. Considerando currículo como um campo polissêmico de disputa de poderes e intenções, nunca estático, pontuo a centralidade cultural para discutir as questões das diferenças no contexto escolar. Segundo Pacheco (2005, p. 37),

Pesem as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Conforme Pacheco (2005), o currículo é um campo de disputas e, como tal, não tem a inocência ou neutralidade afirmada nas teorias tradicionais, isto é, o currículo está sempre a serviço de algo ou alguém. Entendendo-o assim, postulo o espaço do currículo escolar como o *locus* adequado para tensionar as práticas monoculturais na escola para que se construa um currículo inter/multicultural que perceba as diferenças pelas diferenças, e não pelas desigualdades. Para Ramos (2011, p. 76), “[...] é possível captar dialeticamente o movimento das instituições da sociedade civil, percebendo no seu interior a existência das contradições que permeiam o todo social, tornando possível um trabalho crítico-transformador na própria escola”. Acreditando na possibilidade da construção desse espaço inter, afirmo a escola como um campo de possibilidades na luta para a construção de uma sociedade onde haja maior respeito pela igualdade de direitos, bem como reconhecimento e acolhimento das diferenças. Essa luta,

[...] está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conceito político no final do século XX. Demandas por reconhecimento da diferença dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. (FRASER, 2006, p. 231).

As questões relacionadas com racismo e preconceito na sociedade como um todo e, principalmente, no interior da escola perpassam grande parte dos conflitos escolares, na maioria das vezes imperceptíveis no cotidiano da escola. São questões visibilizadas em momentos específicos, como “Semana da Consciência Negra”, por exemplo, caracterizando o que Santomé (2011) denomina de currículo turístico, em que as problemáticas são discutidas superficialmente a partir de retalhos, fragmentos culturais, como danças e comidas, sem o compromisso de compreender os conflitos locais, considerados como problema de outros, isto é, externo ao contexto escolar.

Compreender a dinâmica da construção e do desenvolvimento do currículo é muito importante se considerarmos o currículo como um processo em constante movimento, permeado por tensões, conflitos e disputas oriundas dos diversos campos do conhecimento e das organizações sociais e políticas. Nesse processo, para entender como se dá o desenvolvimento, é necessário saber quem orienta e controla a tomada de decisão e como esse controle é realizado, uma vez que, como já dito, o currículo jamais é um campo neutro; ele está atravessado por lutas e movimentos dos diferentes grupos sociais e étnicos que querem validar seus conhecimentos e lutas. Nesse sentido, Pacheco (2005, p. 49) diz que:

A questão central para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo consiste em saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma esse controle é exercido? É evidente que do entrelaçamento de todas essas forças formais e informais de influência resulta o currículo, que tem como clientes e actores os empregadores, as instituições de formação, os encarregados de educação, os órgãos de decisão política e educativa, os professores, os alunos, etc., que assumem entre si uma função coparticipante no sentido de possibilitar a aprendizagem.

Concordo com Ramos (2011, p. 70), que afirma que ainda estamos procurando explicar os problemas da escola a partir da falta, desconsiderando toda a complexidade que envolve o processo educativo:

Desconsiderando a complexidade do fenômeno educativo e não situando os problemas identificados no âmbito das suas múltiplas determinações e soluções, abordam o chamado fracasso a partir dele mesmo e, com isso, não logram uma percepção e uma intervenção que ultrapassem o limite da compreensão do problema como questão localizada nos próprios fracassados. Com isso, o fracasso torna-se uma questão de desempenho de alunos e/ou professores, que, ao não serem capazes de corresponder ao investimento educativo, frustram a possibilidade de alcance de uma sociedade igualitária que a escolarização promete.

A perspectiva inter/multicultural da educação aposta no reconhecimento da complexidade da educação questiona os aspectos centralizadores e monoculturais do currículo, instigando-nos a pensar sobre múltiplos aspectos de forma radical. Não mais é possível considerar as diferenças culturais de maneira superficial, trivializada. Somos desafiados a pensar o currículo a partir do chão da escola, considerando todas as diferenças que a constituem.

Moreira e Silva (2013, p. 38) afirmam que “o currículo está, assim, no centro das relações de poder”. Como questão central nas relações de poder, é um campo de construção, desconstrução, significação, ressignificação de sentidos e valores, espaço de lutas e possibilidades.

Entender a educação inter/multicultural a partir do pensamento de Candau (2008a) significa acreditar que é possível reinventar a escola, que outros conhecimentos podem ser construídos e que outras culturas, até então negadas, silenciadas, podem ser significadas e incluídas em sua diferença, com direito à igualdade de condições. Candau (2008a, p. 59) assim escreve:

A educação inter/[multi]cultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. –, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Nesse sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia a dia da escola e a autoestima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas constituem desafios iniludíveis.

O outro, o diferente, como um ser anormal, estereotipado, é uma produção. O outro, o negro, o índio, o bissexual, o homossexual, etc., ao ser nomeado, classificado, sente-se engendrado em um espaço/tempo determinado. Por isso, é preciso estar atento para que a diferença não seja considerada como um estado natural e individual, o que pode levar a uma ocultação do processo histórico de produção da diferença e das semelhanças, bem como à exclusão dos diferentes, que são responsabilizados por sua diferença e por sua exclusão, sendo assim despotencializados.

Faz sentido cada vez maior pensar a educação, o currículo, a partir da perspectiva inter/multicultural de um tempo/espaço em que seja possível o diálogo entre diferentes saberes, diferentes culturas, como um veículo de articulação da diferença com a igualdade de direitos no processo de construção constante de sujeitos cidadãos.

Considerando que o currículo é uma construção social, intencional, resultado de lutas pelo poder, lembro que as questões raciais não podem ficar ausentes, que os diferentes grupos raciais, sexuais, políticos, sociais, religiosos, etc. devem estar presentes na discussão sobre sua construção. O currículo está permeado por questões culturais que não são neutras, e cada grupo deve dialogar para que suas práticas culturais sejam nele significadas e empoderadas. Conforme Ramos (2011, p. 79),

Aprendemos o currículo como produção que se movimenta em uma arena cultural ambivalente e híbrida, na qual as oposições são constitutivas da realidade e não polos excludentes, descartando o entendimento da luta hegemônica como superposição ou mesmo eliminação daquele que, neste momento, é o mesmo em relação ao qual a diferença é descrita.

Sendo o currículo um lugar, espaço, território e trajetória permeados por relações de poder (SILVA, 2011), quero pontuar a necessidade da reinvenção da escola e do currículo para que sujeitos mais democráticos e atentos às diferenças possam refletir uma sociedade onde os conflitos não sejam invisibilizados e as mazelas não sejam atribuídas àqueles que são excluídos e vitimados.

3.2 Processos Formativos de Professores: Formação Inicial e Continuada

3.2.1 A Construção do Ser Professor: Formação Inicial

As transformações que marcaram o final do século XX e o início do século XXI produziram novas exigências para a educação, que se traduziram em novas exigências também para a formação de professores. Nesse sentido, advoga-se uma formação que, além de propiciar conhecimentos e saberes necessários à prática docente, possibilite aos docentes construir sua autonomia, reconstruir saberes e tecer espaços e condições de aprendizagem coerentes com o contexto. Lima (2006, p. 44) destaca:

Pensar a formação docente envolve a análise de conhecimentos básicos para o exercício profissional, implica refletir sobre as habilidades necessárias ao professor para o enfrentamento dos vieses que surgem no contexto educativo. Envolve, também, a percepção de seu papel social de educador, dentro de uma sociedade de contradições e relações de desigualdades.

A formação de professores tem sido e é tema de inúmeras e recentes pesquisas desenvolvidas por pesquisadores renomados, preocupados com a tão questionada “qualidade”

da educação e com o formato dos cursos de formação. Nóvoa (2012) e Candau (2008a) questionam o formato, o modelo de formação de professores que tem contribuído para o centramento na reprodução dos conhecimentos de forma descontextualizada e distante da realidade dos alunos. Vaillant (2015, p. 38) pondera que:

As formas tradicionais de ensinar já não servem mais porque a sociedade e os estudantes se modificaram. Os lugares para aprender, os sistemas de acesso à informação, as possibilidades de intercâmbio e de comunicação foram ampliadas; entretanto, os objetivos educacionais, a forma de organizar o ensino e as condições dos professores são mantidos praticamente os mesmos.

Se questionarmos as formas de ensinar, o modelo de escola e, conseqüentemente, a qualidade do ensino hoje, necessário será voltar o olhar para a formação dos docentes. Eles estão nas escolas e são desafiados diariamente por muitos elementos que se interpõem constantemente no seu contexto, seja em função da diversificação das tarefas que o professor desenvolve, resultantes das transformações sociais, econômicas e políticas, seja devido à intensificação²³ da profissão, que gera sobrecarga de trabalho, somada à dificuldade de atualização profissional dos professores, resultando em seu esgotamento. É muito comum hoje nos depararmos nas escolas com professores que reclamam das inúmeras atividades que são convidados a desempenhar, considerando ou não sua formação para tal.

Nóvoa (2012) sustenta que o campo da formação de professores está aberto ao efeito discursivo. O olhar da sociedade recai sobre a escola, esperando que ela apresente soluções possíveis para todas as mazelas que acometem a organização social. Esse olhar leva ao questionamento dos princípios e medidas necessários para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. É preciso assegurar formação coerente com as exigências que desafiam o professor no seu fazer pedagógico cotidiano.

A necessidade de repensar a formação docente tem se intensificado como objeto de discussão desde a década de 1980/1990. Está expresso na LDBEN 9394/1996, no Art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na

²³ Hypolito (2009, p. 123) afirma ser a intensificação docente “[...] um processo em que docentes respondem a pressões cada vez mais fortes e são levados a consentir com inovações técnicas em condições de trabalho que tendem a se manter as mesmas, ou piorar, como frequentemente pode ser identificado naquilo que se chama precarização do trabalho”.

modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017).

A profissão docente convive com diferentes perspectivas de trabalho e diferentes críticas que decorrem de vários embates. No interior de tudo isso, o professor é hiper-responsabilizado pela qualidade do ensino ministrado, sem que se levem em consideração as múltiplas decisões que interferem na prática e atuação dos docentes. Morgado (2005, p. 31) alerta para esse fato: “quantas vezes se responsabilizam os docentes por tudo aquilo que acontece na aula, esquecendo, ou mesmo desconhecendo, a influência de múltiplos fatores que determinam a realidade contextual em que trabalham”. Nesse sentido, de forma alguma compreendo que se trata de “responsabilizar/culpabilizar os professores de forma geral, tampouco os que [...] se dispuseram a participar de nossa pesquisa. A reflexão crítica nos faz sempre privilegiar, na análise, as relações dos sujeitos com o seu entorno, não os vendo simplesmente como indivíduos que agem segundo sua vontade individual”. (PAVAN; BACKES, 2016, p. 16). Ou seja, entendo os professores e professoras também como resultado de políticas que intensificam seu trabalho e prejudicam, sobremaneira, seus processos formativos, bem como sua atuação em sala de aula, (HYPOLITO, 2009). Segundo Contreras (2002, p. 37), a sobrecarga e a burocratização do trabalho “favorece[m] a rotinização do trabalho, já que impede[m] o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo”, dificultando a formação continuada dos professores. Mesmo compromissados, eles se veem desafiados pela introdução de novas temáticas ou apenas por tensões e conflitos cotidianos derivados de todas as transformações sociais e culturais, destacando-se aqui as novas culturas juvenis e a inter/multiculturalidade. Segundo Lelis (2012, p. 160),

[...] a mudança do trabalho do professor provocada pelo papel crescente dos meios de comunicação de massa, das tecnologias da comunicação, mas também pela crise dos modelos de autoridade, passou a requerer dos docentes habilidades não regulamentadas pelas burocracias, mas valorizadas social e institucionalmente e que incluem componentes étnicos, afetivos e emocionais. [...].

A formação de docentes esteve e está articulada e atravessada por transformações que acontecem em todas as outras esferas, como economia e política. O elo que assegura essa proximidade é muito forte e impossível de romper, muito embora às vezes seja invisível para muitos professores que postulam uma postura neutra. Concebendo o professor como um sujeito social, produzido em determinado contexto histórico, social e cultural, destaco que até a década de 1960 a formação docente buscava principalmente a “[...] melhor forma de ensinar

e recorre a pacotes padronizados, vendo nesses pacotes a solução para a suposta incompetência dos professores”. (PAVAN, 2013, p. 722). Dessa forma, o professor era apenas um aplicador de estratégias elaboradas por especialistas. Não cabia a ele pensar e ou discutir as propostas, apenas tratar de efetivá-las.

A partir da segunda metade do século XX, com a implantação do governo ditatorial, a educação foi reestruturada. No entanto, a discussão sobre os cursos de formação de docentes continua a ser desenvolvida sob a perspectiva dominante naquele momento, isto é, tecnicista, que concebia o docente como um técnico responsável pela organização e planejamento do processo de ensino aprendizagem, preocupado com uma formação instrumental e técnica. Diniz-Pereira (2000, p. 16) argumenta:

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica.

Na segunda metade da década de 1970, “iniciou-se, então, um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores, até esse momento” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147), resultando em transformações na formação de docentes. A perspectiva tecnicista que defendia a neutralidade da educação passa a ser confrontada por estudos filosóficos e sociológicos que compreendem a educação como um processo contextualizado e associado a questões políticas e econômicas, afastando o postulado da neutralidade. Os professores deixam de ser vistos apenas como técnicos e começam a ser compreendidos como agentes políticos e associados a uma prática educativa transformadora.

Os anos 1980 foram marcados por lutas pela redemocratização do país. A discussão sobre a formação docente passa a privilegiar “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares”. (DINIZ -PEREIRA, 2000, p. 18).

Como decorrência das mudanças que caracterizaram o cenário nacional e internacional a partir dos anos 1980 e 1990, análises, reflexões e políticas sobre a formação de docentes reconhecem as influências sociais, políticas e econômicas nesse processo formativo, de acordo com o novo contexto. Diniz-Pereira afirma (2000, p. 41): “nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância do

profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”. Diniz-Pereira (2000) escreve também que a autora Candau já compreendia, nos anos 1980, a necessidade de uma formação de professores em “uma perspectiva multidimensional”²⁴, em que o processo ensino aprendizagem e o contexto estão articulados.

Dessa forma, ao pensar o processo de formação docente, é fundamental considerar que o contexto no qual docentes e alunos estão inseridos é um espaço plural, isto é, as condições históricas e sociais nas quais exercemos a profissão constituem a base da atuação docente. No decorrer da história da formação docente, como já explicitado, marcada por embates e tensões, destacam-se diferentes modelos que assumem posições diferentes, como bem explica Diniz-Pereira (2011, p. 19):

Diferentes embates lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica.

Os embates entre os diferentes modelos que caracterizam as posições hegemônicas no campo da formação de professores são marcados pelas características predominantes em cada momento, sendo que dentro de um modelo podemos encontrar formas e estratégias que podem ser atribuídas a outros modelos. Dificilmente vamos encontrar um modelo em sua forma pura. Como vimos, o modelo da racionalidade técnica predominou por um longo período nos processos formativos, até ser questionado pelos modelos da racionalidade prática e crítica. Para compreendermos melhor os três modelos apontados na citação acima, são descritas suas características.

O modelo da racionalidade técnica ancora-se na compreensão de educação como atividade de aplicação rigorosa de um conhecimento validado por uma teoria científica ou técnica. Diniz-Pereira (2011, p. 21) afirma que, nesse modelo, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Nessa perspectiva, a formação docente é centrada no acúmulo de conhecimentos e de informações que servirão de apoio à sua prática.

A racionalidade prática concebe docentes como profissionais que refletem sobre o seu fazer pedagógico, a sua prática, propondo questionamentos e buscando soluções para os

²⁴ Diniz-Pereira (2000, p. 31) afirma as dimensões que devem estar integradas no processo de formação de professores: “uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social”.

problemas cotidianos. Diniz-Pereira (2011), utilizando ideias de Shon (1993, p. 24), declara que “quando alguém reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto prático”.

No modelo da racionalidade crítica, o professor é visto como o problematizador, que aponta o problema, procura analisar, conhecer como tais situações são produzidas, e busca construir conhecimentos para transformá-las. Segundo Diniz-Pereira (2011, p. 25),

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão mais explícita sobre o assunto.

Diniz-Pereira (2011) destaca que levantar problemas é uma característica da pedagogia. No entanto, é no modelo crítico que o professor os articula com o questionamento dos conhecimentos, das relações de poder e das condições em que são produzidos compreendendo de forma mais aprofundada como se dá o processo de subalternização das diferenças, para orientar um diálogo crítico na sala de aula com vistas à educação mais democrática.

Os anos finais da década de 1970 e os primeiros anos da década seguinte foram marcados pelo esfacelamento do regime militar e pelo surgimento de movimentos sociais que defendiam a volta da democracia. Conforme Freitas (2009, p. 286), “de uma maneira geral, os movimentos sociais ostentavam a bandeira da democracia. A democracia, por sua vez, necessitava ser replantada em todos os setores da vida nacional”. A luta pela reimplantação da democracia também se faz presente nos processos de formação de professores.

Nesse contexto de luta para redemocratização, surgem críticas ao modelo técnico, que, segundo autores utilizados nesta tese, contribuiu para aprofundar a desvalorização do professor: ampliação do número de vagas e matrículas nas escolas, queda de salários dos professores, aumento de trabalho para os professores e conseqüente queda na qualidade do ensino.

Nos anos 1990, continuam as críticas ao tecnicismo. A educação começa a ser tensionada pelas questões culturais, como evidencia Pavan (2013 p. 724) ao afirmar que “a discussão sobre a diversidade cultural, desigualdade social e exclusão” são temáticas que irromperam na educação na década de 1990.

Ao mesmo tempo, a formação de professores nos anos 1990, entrelaçada no contexto de grandes transformações do projeto neoliberal e perpassada pelo processo de globalização,

[...] se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um fazer acrítico e aligeirado. (VEIGA, 2012, p. 17).

Destaco, até aqui, os percalços que caracterizam e que ainda influenciam os processos de formação docente, os quais, mesmo sendo continuamente tensionados e questionados por estudos e pesquisas, continuam impregnados por ranços viscosos que não permitem ultrapassar, “o papel do professor como instrumento de reprodução social, tradutor de saber, tecnólogo do ensino [...]”. (VEIGA, 2012, p. 30).

Considero a formação docente como processo contínuo que se inicia antes mesmo dos cursos de licenciatura, quando ainda crianças aprendemos com nossos professores modelos de ensino e comportamentos que vão se construindo e tomando novos formatos com os cursos de licenciatura. Cada momento tem igual relevância na construção de nossas profissões. Destaca-se neste processo a formação inicial, que, como assegura Papi (2005, p. 66), é uma fase que merece atenção cuidadosa, sendo nela que se dá a construção inicial da identidade profissional docente, isto é, que se constroem os alicerces da profissão professor. Se a formação inicial é o alicerce para a construção inicial da identidade profissional docente, ela é inconclusa, está sempre em formação, como bem assinala Veiga (2008, p. 15):

[...] formação assume uma posição de inacabamento vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.

A discussão sobre a formação de docentes é um amplo terreno em que os embates, disputas e tensões são permanentes. Considero a formação inicial como o tempo/espço no qual se constroem as condições para continuar as aprendizagens, compreendendo que para ensinar é necessário estar sempre pronto para aprender. Como afirma Freire (1997, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ele continua: “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser

formado” (FREIRE, 1997, p. 25), dando ênfase à necessidade de o docente ser sensível e estar aberto para novas aprendizagens que vão sendo construídas no fazer docente, mostrando que a ação docente é ação direcionada e intencional.

Compreendendo a docência como ação social que se constrói continuamente a partir da ação de homens e mulheres em um contexto dinâmico de interações e trocas inter/multiculturais, depreendo daí que ensinar e aprender não são ações desenvolvidas com exclusividade na escola, pois no dia a dia todos ensinamos e aprendemos continuamente. Entretanto, defendo que para a formação de docentes há saberes específicos que constituem esse campo; “nesse sentido, o lugar da formação passou a ser preferencialmente a escola e a universidade, com prerrogativas de legitimar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos para um determinado fazer profissional”. (VEIGA, 2015, p. 87).

Na prática, a formação se dá sem que aconteça uma aproximação maior com o seu *locus* de trabalho, ficando o professor sem uma preparação adequada para desenvolver seu trabalho como educador frente aos problemas concretos do “chão da escola”, sendo responsabilizado pela qualidade do processo educativo.

A formação inicial de professores pode ser compreendida também como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público. Entretanto, tem sido enfatizada por Cunha (2013), Candau (2002a, 2002b; 2008a, 2008b), Garcia (2012), Nóvoa (1995; 2012) e Veiga (2008), entre outros, a compreensão de que a formação inicial representa apenas uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige seja atingido.

Compreendendo a sociedade em sua dinâmica de transformações, que implicam mudanças na educação em seus fins e meios, questiono o fato de que, uma vez aprovado em um concurso, o professor vê recair sobre ele a culpa por todo o fracasso da escola, ou o que se considera fracasso, sem que se considerem suas condições de trabalho e de formação continuada. São desconsideradas a complexidade do espaço escolar e a interposição de outros elementos no seu contexto, sejam as transformações sociais, econômicas e políticas, seja a intensificação de tarefas que lhe são atribuídas. Para estas, o professor prepara-se no fazer; não há uma formação para as mudanças no trabalho do professor.

Portanto, a formação docente precisa envolver todos os elementos que dificultam a prática pedagógica, evidenciando que é possível encontrar espaços, ranhuras e dobras que possibilitam ao professor desenvolver o seu fazer, resistindo e estimulando a vontade de aprender. Como afirma Apple (1987), ainda podemos fechar a porta da sala de aula e trabalhar

sem ser incomodados, podemos criar espaços nos quais podemos resistir à ação controladora do Estado. Mediante as novas exigências, a formação docente, para dar conta das novas demandas, carece de ser reinventada, conforme entende Frutos (2016, p. 129, tradução livre): “e é normal que isso seja assim, porque nas sociedades democráticas de hoje é exigido um novo profissional da educação capaz de renovar o ensino e a própria escola em suas estruturas mais profundas”.

Nóvoa (1995) corrobora a necessidade de se criar um novo modelo de formação docente que estimule a emergência de uma nova cultura organizacional a partir do seu *locus* de trabalho, permitindo assim a formação contextualizada, a análise de situações concretas – estudo de caso e sua integração na cultura profissional docente. Nesse mesmo sentido, Veiga (2002, p. 90) defende a necessidade de fortalecer a relação entre formação, pesquisa e o exercício da profissão: “dessa forma, os laços entre formação, pesquisa e o exercício da profissão favorecem a redução de fronteiras entre investigador e docentes, propiciando ainda o surgimento de novos atores: o docente-investigador, o investigador integrado na escola”.

No entanto, se somos provocados por Nóvoa (1995), Frutos (2016), Veiga (2002) e Candau (2008a) a repensar os modelos de formação docente por meio da articulação propiciada pelas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula e dos estudos desenvolvidos nos cursos de formação inicial, devemos considerar a necessidade de se construir um terceiro espaço, como adverte André (2015), apoiada nas ideias de Zeichner (2010). Seria um espaço em que são reunidos os profissionais da educação básica e os professores formadores. Nesse sentido, Zeichner (2010, p. 487) defende o terceiro espaço como um espaço de encontro e aprendizagens.

[...] O uso que faço, no presente texto, do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

Juntamente com Candau (2008a, 2008b, 2012, 2014a, 2014b) e Fleuri (2003), reconheço que, embora predomine o pensamento hegemônico monocultural, é importante ressaltar a construção de processos educativos a partir do diálogo centrado nas situações concretas, na cultura escolar, no trabalho docente. Isso nos oportuniza perceber a sala de aula como um espaço de novas possibilidades de aprendizagens, de compreensão do mundo, na perspectiva de Garcia (2012, p. 16), que afirma que a sala de aula “[...] deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, já

produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo”.

Segundo Candau (2008a), uma das grandes dificuldades para a reinvenção da formação de docentes e, por extensão, da escola está relacionada com a dificuldade de articulação entre igualdade e diferença. Linhares (2010, p. 163) destaca como grande obstáculo para essa reinvenção o desinteresse em reconhecer que os velhos e confortáveis esquemas, cristalizados no acúmulo de conhecimentos, acabaram por sedimentar o modelo de “desigualdades, massificações, negações e atrofia” que impedem o docente de compreender e tensionar sua formação. Sacristán (2012, p. 63) aponta que “da necessidade de ver o mundo em rede de maneira global derivam exigências importantes para a formação e o modo de trabalhar dos professores [...]”

Compreendendo-se o espaço/tempo de trabalho do docente como estando marcado por tensões, conflitos e embates contínuos, a formação de professores, conforme apresentado no decorrer deste estudo, continua predominantemente atrelada a perspectivas tecnicistas que procuram invisibilizar, dificultar e controlar a construção de espaços de abertura para a discussão das novas temáticas. Com a expansão da escolarização e a redemocratização nos anos 1980, acontece a chegada de novos sujeitos, com seus desejos e individualidades, no espaço “reservado” da escola. Quando falo aqui de espaço reservado, é que até então a escola era um espaço reservado para os poucos que a ela tinham acesso e condições de nela permanecer.

É a partir dessa nova realidade das escolas e dos problemas mais comuns apresentados, como abandono, reprovação, intensificação do trabalho docente e mal-estar docente, entre outros, que Candau (2014b) nos convida a repensar a formação docente, considerando a necessidade de ressignificar a educação:

Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos. (CANDAU, 2014b, p. 34).

O convite para repensar a formação docente resulta das observações e estudos realizados por autores citados, como Nóvoa (1995), Frutos (2016), Veiga (2002) e Candau (2008a, 2008b), entre outros, que pontuaram a tendência tecnicista, monocultural, machista,

heterossexual e cristã, entre outras influências nos cursos de formação docente, contribuindo para preparar professores que desenvolvem suas atividades profissionais a partir dessa lógica, excluindo e marginalizando aqueles que não conseguem perceber-se representados na escola. Defendo a discussão sobre um processo de formação que possibilite aos docentes a compreensão de que, além da lógica racionalista, tecnicista e excludente, existem vidas outras, que exigem outros processos formativos, que lutam e desafiam limites para ingressar e permanecer no espaço da educação escolarizada. Canen e Xavier (2005, p. 336) destacam a importância da formação docente para a reinvenção da educação básica:

Formar o professor [inter]/multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

Segundo Canen e Xavier (2005), o docente formado preocupa-se em conhecer as especificidades dos alunos que integram a sala de aula, dirigindo-se a todos, conforme sugere a perspectiva inter/multicultural, construindo novas relações identitárias nas quais o outro seja conhecido, considerado e respeitado em suas subjetividades. Rompe com a estrutura rígida e fixa dos conteúdos e espaços escolares para reconhecer e valorizar as diferentes culturas em suas singularidades.

A educação, na perspectiva inter/multicultural, propõe a construção do diálogo entre as diferenças, exigindo mudanças em toda a organização escolar a partir do currículo, não podendo ser reduzida apenas a determinadas situações e/ou momentos específicos. Assim, exige um novo posicionamento do professor, que, compreendendo as diferenças não como falta, deficiência ou carência cultural, passa a percebê-las como vantagem pedagógica para ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças. Segundo afirmam Santiago, Akari e Marques (2013, p. 186), “a educação inter/[multi]cultural surge como possibilidade para desenvolvermos a sensibilidade para a complexidade de valores e universos culturais [...]”, ou ainda, como defende Walsh (2010, p. 79, tradução livre),

[...] a interculturalidade deve ser entendida como o design e a proposta da sociedade, como um projeto político, social, epistêmico e ético voltado para

a transformação estrutural e sócio-histórica, baseada na construção de uma sociedade radicalmente diferente. Uma transformação e construção que não permanecem no enunciado, no discurso ou na imaginação pura; pelo contrário, exige ação em todos os níveis sociais, políticos, educacionais e humanos.

A ação docente é desafiada por múltiplas questões culturais e instiga o docente a olhar com mais atenção para as diferenças que constituem os fios do cotidiano das escolas; não apenas enxergá-las, mas percebê-las a partir delas mesmas, e não buscando identificá-las a partir da mesmidade. Essas questões que provocam conflitos incitam-nos a pensar e desenvolver práticas pedagógicas que considerem os novos sujeitos que estão chegando à escola ou aqueles sujeitos historicamente marginalizados, silenciados em nome de uma hierarquia construída discursivamente. Nessa direção, Frutos (2016, p. 132, tradução livre) afirma:

Acreditamos que a formação de professores para a educação intercultural deve ser multifacetada, o que não significa que esses profissionais sejam capazes de fazer tudo e de fazer bem, mas que sua formação acadêmica e prática seja de modo a capacitá-los a desenvolver vários tipos de estratégias de intervenção, tendo em vista as múltiplas situações que lhes apresentarão em seus locais de trabalho.

A formação de educadores para atuar em contextos plurais e complexos, respeitando e acolhendo as diferenças a partir da perspectiva inter/multicultural como vantagem pedagógica, possibilita e potencializa o enriquecimento da aprendizagem de forma significativa. Ela assume os espaços escolarizados como espaços produtores de modos de vida e permeados por relações de poder. Como destacam Souza e Fleuri (2003, p. 79), essa é “[...] uma das estratégias fundamentais para enfrentar as relações dominantes de poder e de conhecimento”.

É importante considerar o espaço/tempo da formação inicial como um dos espaços em que se constroem profissionais críticos, reflexivos e capazes de realizar intervenções nas situações cotidianas que desafiam o seu fazer. No sentido de construção de uma educação mais próxima à realidade dos alunos, Cortesão (2012, p. 726) defende que escolas e professores:

- Estejam realmente interessados e empenhados em contribuir para que as atividades educativas não resultem em processos de discriminação socioeducativos dos alunos;

- Sejam sensíveis à diversidade socioeconómica e cultural com que trabalham;
- Estejam dispostos a alterar as suas práticas, a questionar suas certezas, suas rotinas;
- Procurem conhecer os alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem;
- Sejam capazes de conceber métodos de trabalho e materiais que tornem o acto de aprender significativo para quem aprende.

Porém, esse espaço não é o espaço final da formação de professores. É apenas o espaço inicial que deve preparar o professor para ser um estudioso de sua prática e estar sempre pronto para aprender, considerando-se que, como agentes humanos, sociais e profissionais, somos seres aprendizes e inconclusos. Enfatizam-se, assim, a função e o espaço da formação continuada, como vemos a seguir.

3.2.2 Formação Continuada: Espaço de (Res)significação da Formação Docente

Conforme dito na subsecção anterior, a formação inicial constitui o espaço privilegiado da formação profissional, onde o profissional tem o contato inicial com os conhecimentos teórico-práticos. Ressalta-se, porém, que a formação profissional do docente tem início antes ainda, em sua vida de estudante, uma vez que, como afirma Freire (1996), estamos aprendendo enquanto nossos professores nos ensinam, assim como nossos professores aprendem conosco, enquanto alunos, no processo ensino aprendizagem. Todos os momentos de aprendizagem estão presentes na construção de nossa profissionalidade. Considerando as afirmações de Veiga (2008) e de Freire (1996), entre outros, de que a formação docente é um processo inacabado, destaco a relevância da formação continuada ou permanente como um espaço contínuo, necessário para a construção da profissionalidade dos professores e para possibilitar que o docente se aproprie dos conhecimentos necessários para uma educação contextualizada, comprometida com os processos emancipatórios.

O reconhecimento da importância estratégica da formação continuada para os avanços da qualidade da educação em todos os níveis de ensino e para o desenvolvimento profissional dos docentes incide em propiciar espaços formativos para o coletivo dos profissionais no ambiente institucional em que trabalham, conforme tem ressaltado Nóvoa (2012).

Discorrer sobre formação continuada do docente é sempre desafiador quando consideramos as condições de trabalho docente e as propostas de (res)significação do seu trabalho. Romanowski e Martins (2010, p. 290) afirmam que “a formação continuada no

Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente”. Muitas vezes, os espaços destinados à formação continuada acabam por restringir-se a proporcionar ao docente o acúmulo de títulos de inúmeros cursos realizados, que são desenvolvidos e pensados sob uma perspectiva mercadológica de consumo e acumulação, sem levar em consideração as problemáticas que efetivamente tensionam o fazer pedagógico cotidianamente. Não é apenas o simples acúmulo de cursos, informações e conhecimentos o único responsável por transformações na prática, como atestam Magalhães e Azevedo (2015, p. 31):

Diante disso, afirmamos que a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem acréscimos positivos –, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas.

Defendo que a formação continuada tem um espaço/tempo e uma identidade própria que não devem ser confundidos com os da formação inicial. A formação continuada não tem a função de suprir as defasagens da formação inicial, mas de possibilitar ao docente a apropriação de problemáticas relacionadas com a complexidade resultante das transformações culturais, políticas, econômicas, sociais, etc. Romanowski e Martins (2010) lembram que, no caso brasileiro, a formação continuada acontece desde o começo da educação escolarizada, quando não havia professores qualificados em número suficiente para atender à demanda; naquele contexto, a formação continuada tinha, assim, a função de complementar e, muitas vezes, até mesmo formar os professores para a prática. Constituíam-se como uma espécie de treinamento prático. A escolarização, naquele contexto e em muitas regiões do Brasil, ainda hoje é ministrada por professores leigos que vão se formando no processo de trabalho, conforme afirmam as autoras:

Cabe destacar que a formação continuada efetiva-se desde longa data no Brasil, pois o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência. Professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício adquiriam prática profissional. (ROMANOWSKI ; MARTINS, 2010, p. 288).

Ao longo do período de educação escolarizada no Brasil, como afirmado antes, a formação continuada esteve sempre presente e assumiu diferentes formatos, em concordância

com as características do processo educacional, social, político e econômico. Para Romanowski e Martins (2010), até a década de 1970 ela se desenvolvia de maneira a complementar a formação dos professores com “treinamentos e reciclagens”, que eram assegurados por meio da realização de cursos de curta duração e palestras. Como predominava a perspectiva tecnicista de educação, exigia-se que o professor fosse treinado, preparado para organizar e executar o planejamento. Já no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a formação continuada desenvolve-se sob outras perspectivas, segundo afirmam Romanowski e Martins (2010, p. 290):

No final da década de 1970, a formação continuada assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. A ênfase dos programas de formação dos professores são os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. Esses conteúdos são trabalhados em cursos de curta duração, palestras e seminários com ênfase na transmissão de conhecimentos aos professores, em que se adota o mesmo formato dos cursos de formação inicial, ainda que as concepções críticas constituam a tendência da prática pedagógica. Com efeito, é a partir dos anos 80 que a ênfase das análises em educação direciona-se para questões sobre a organização pedagógica e dos currículos escolares, sob os efeitos das teorias reprodutivistas da década anterior.

A formação continuada, conforme destacado, por longos anos esteve mais preocupada com o aspecto de complementariedade da formação inicial, centrada na preocupação com a prática, em como treinar adequadamente o docente para que este conseguisse executar com eficácia o planejamento, o que foi predominante até o final da década de 1970. Não havia então a preocupação em discutir com os docentes o currículo escolar, que era previamente elaborado fora da escola, e ao professor ficava a responsabilidade de executá-lo. É a partir dos anos 1980 que os estudos sobre os currículos escolares começam a ocupar espaço nos processos de formação continuada, sendo que “a formação continuada passa a ser considerada na carreira docente” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 290), isto é, a formação continuada dos professores começa a ser considerada como requisito para conseguir promoção na carreira.

Nos anos 1990, com todas as transformações acontecendo na organização econômica, política e social, período que também foi marcado pela irrupção dos grupos minoritários no contexto escolar, reivindicando direitos e espaços para que seus saberes e história fossem inseridos no currículo, a formação continuada também passa por mudanças significativas. Começa-se a considerar o professor como o sujeito responsável por seu fazer pedagógico, ou seja, por sua prática, e o espaço escolar é visto como um dos espaços para a

formação continuada. Nesse contexto, novas demandas são impostas para o professor, que percebe a necessidade de repensar sua prática.

As mudanças apontadas antes exigem repensar a educação, levando em consideração as dificuldades encontradas pelo professor na busca de significados no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas. Diante dessa realidade dinâmica, são muitos os estudos que destacam a necessidade de pensar e agir de outras formas. Como evidencia Júnior (2015, p. 14), “é preciso pensar e agir de outras formas para que um novo horizonte possa ser vislumbrado e, finalmente, materializado”.

As transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas acontecem em uma velocidade muito maior do que a das transformações nos processos formativos docentes. Assim, se faz necessário pensar a formação continuada como estratégia de permanente formação que proporcionará conhecimentos contextualizados para que o docente pense novas formas de ensino aprendizagem. Ao defender a necessidade de formação contínua, Imbernón (2015, p. 78) enfatiza a complexidade do trabalho docente:

De uma função principalmente de instrução foi-se passando a uma função de educação e agente social. Durante o século XX as questões socioculturais foram ganhando relevância (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, os processos, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democráticas etc.).

Nesse sentido, pode-se dizer que o saber docente se constrói em uma rede de interações que poderá interferir na sua prática em sala de aula ou direcioná-la, pois é um saber heterogêneo, que carrega marcas do humano, portanto, também subjetivo. Conhecimentos e saberes vão sendo ressignificados no decorrer da carreira profissional e são mobilizados em função de contextos variáveis da prática docente. Segundo Tardif (2002, p. 105), “[...] pois saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador”.

Portanto, a formação docente não se dá apenas na graduação, mas também no exercício da profissão. É nesse momento que se validam ou são questionados os conhecimentos adquiridos no curso de formação. Alarcão (1998, p. 120) aponta a necessidade de formação continuada, argumentando que

[...] a formação continuada deverá proporcionar ao professor, aos professores, o desenvolvimento de sua dimensão profissional na complexidade e na interpretação dos componentes que a constituem. Deverá ser uma formação que, sem deixar de ter em conta a actualização inerente ao

progresso dos conhecimentos científicos, não se limite a ações de reciclagem acadêmicas, mas capitalize a experiência profissional adquirida, valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho e reclame dos formadores a capacidade de serem mobilizadores de conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à conscientização do já tacitamente sabido.

Nesse viés, compreendendo que os conhecimentos docentes são plurais e heterogêneos, pois trazem marcas das experiências vivenciadas nos contextos de sua práxis, apoio-me em Cortesão (2012, p. 732) para defender que na “[...] formação de um professor, não poderão estar ausentes componentes que o habilitem a uma prática educativa fertilizada, questionada, por capacidades de escutar, interrogar e analisar criticamente o seu contexto de trabalho [...]”, considerando que os educadores necessitam construir uma relação diferenciada frente aos saberes, passando de meros transmissores a produtores. Portanto, a atualização da prática pedagógica deve ser constante, e isso se consegue por meio da pesquisa, do estudo, do diálogo, estando o educador engajado em um processo de formação contínua.

Compreendo que o profissional necessita refletir sobre sua prática, estudar e dialogar constantemente com alunos, com colegas e com o contexto, trocando conhecimentos e experiências em uma perspectiva inter/multicultural, pois o ato educativo versa em uma ação, uma prática social pensada. Se isso não ocorrer, a práxis pedagógica fica comprometida. Conforme Imbernón (2009, p. 61),

Isso pressupõe uma orientação da formação rumo a um processo de provocar uma reflexão baseada na participação (contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação) e mediante metodologia formativa baseada em casos [...], exigindo uma proposição crítica e não doméstica da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos que estão em sua base.

A necessidade de formar professores que reflitam sobre a própria prática é essencial ao desenvolvimento do pensamento e da ação docente, pois o pensar e repensar do seu conhecimento faz com que esse saber seja construído a partir da análise e interpretação de sua própria práxis, estabelecendo novos paradigmas e permitindo (res)significar as práticas pedagógicas. Postula-se que a formação continuada confira aos docentes a construção de sua autonomia enquanto cidadãos profissionais com múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma compromissada e de participar na tomada de decisões e na luta por mudanças necessárias para uma nação onde impere a justiça social. Segundo afirma Arroyo (2014, p. 55),

A teoria educativa e as pedagogias têm-se recusado a repensar-se como uma produção articulada a esses mecanismos sacrificiais da humanidade dos Outros para afirmar o Nós como síntese da humanidade e dos processos de humanização, formação e desenvolvimento humano. Há uma visão linear desses processos nas diversas concepções. As pedagogias formadoras são pensadas a partir de um ponto zero de formação, de de-formação, des-humanidade, para ir conduzindo os sub-humanos em níveis graduais de humanização, formação, desenvolvimento, aprendizagem como humanos, civilizados, culturais, éticos.

Conforme Arroyo (2014), os processos de formação docente trabalham a partir de uma visão estática e linear dos sujeitos da formação; aqueles que ingressam nos cursos de licenciatura são vistos como sujeitos destituídos de qualquer tipo de conhecimento sobre a profissão. São ignorantes que devem ser inseridos no mundo dos civilizados, dos licenciados. Nessa perspectiva, seus conhecimentos e saberes são ignorados, para que sejam introjetados neles o conhecimento considerado válido. Isso dificulta o diálogo, a troca ou a formação sob uma perspectiva inter/multicultural, que defende o acolhimento e o reconhecimento do outro como sujeito constituído por saberes e conhecimentos oriundos de sua interação com os espaços de sua formação enquanto ser humano.

Carpim (2014) argumenta que o docente precisa estar atento para as necessidades e contextos nos quais os alunos se movem. Para isso, necessário se faz que os docentes adotem uma postura investigativa e sejam comprometidos com a construção de uma prática pedagógica que favoreça a troca, o diálogo como mediador no processo ensino aprendizagem. O aluno, então, passa a ser visto como sujeito no processo educativo, como ser humano que quer e que é capaz de aprender. Para que isso aconteça, os espaços de formação inicial e continuada devem possibilitar ao docente a construção de conhecimentos para que busquem novos caminhos que os auxiliem na produção de uma educação voltada para uma sociedade mais justa.

A formação continuada, direito do docente, para que contribua para o questionamento e a reflexão dos professores, deve tomar como ponto de referência o contexto de cada docente e suas experiências, pois sabemos que as demandas que instigam os docentes são contextualizadas. Assim, para um processo formativo que possibilite a construção de práticas dialógicas e alternativas que respeitem o aluno como sujeito no processo ensino aprendizagem, precisa haver políticas de valorização do professor, o que implica salários dignos e condições dignas de trabalho. Como dizem Araujo, Araujo e Silva (2015, p. 67), “logo, se a formação continuada não criar condições para a humanização e crescimento integral dos professores, essa não se constitui em prática de formação humana”.

McDonald (2008) afirma que o grande desafio que a construção de uma formação docente que considere a diversidade e o respeito para com as diferenças, fundamentada no diálogo, na troca de experiências, na inter/multiculturalidade, ainda está em formar os docentes para usar outros conhecimentos que não somente aqueles considerados historicamente válidos pela escola e também em aprender na prática e com as reflexões feitas a partir da prática. Nesse processo de formação continuada de docentes, é preciso pensar no professor como sujeito no processo. Pensar no professor como sujeito implica considerar todos os aspectos que influenciam e acabam, muitas vezes, por determinar sua prática. Cabe destacar as condições de trabalho, as relações de trabalho que oprimem os docentes, resultando na intensificação das atividades docentes. Existem diversas formas de assegurar a formação continuada para o professor; cabe à escola e aos professores selecionar aquela que vá ao encontro de suas necessidades, respeitando os espaços/tempos dos professores, conforme destaca Santos (1998, p. 133): “dessa forma, a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta”.

Há que se considerar que é recorrente encontrarmos professores que desenvolvem jornadas extensas de trabalho, muitas vezes tríplice, para que possam viver de forma digna. O espaço/tempo oferecido para que essa formação aconteça deve levar em consideração que de “[...] um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança”. (IMBERNÓN, 2009, p. 10). Desse modo, deve-se lutar por uma formação continuada humanizada, pautada na justiça social, em uma perspectiva inter/multicultural, que pense o professor como sujeito desse processo. A não valorização do docente e o desrespeito com sua qualidade de vida (intensificação do trabalho, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho) se não são problematizados dificulta muito para que o docente se sinta estimulado a tomar parte nesse processo. Nesse sentido, concordo com Imbernón (2009, p. 77) quando este afirma que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e deparar com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarianização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no

desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Considerando a formação continuada como espaço hibridizado, questiono a desarticulação dos cursos com o contexto no qual são construídas as práticas e experiências dos professores, isto é, as propostas de formação continuada são elaboradas por agentes externos ao chão da escola, que não ponderam a realidade vivenciada pelos docentes, suas angústias, seus questionamentos, seus temores e expectativas. Dessa forma, embora existam modelos de formação que têm repercutido em resultados satisfatórios, ainda há processos formativos que contribuem para o acúmulo de títulos.

Compreendo a necessidade de espaços/tempos e condições físicas, sociais e políticas que motivem os docentes a participarem dos processos de formação continuada, espaços intervalares que, como afirma Bhabha (1998), nos permitam negociar a construção de conhecimentos outros para contribuir com uma educação democrática. Sempre cabe lembrar com Freire (1996, p. 107) que “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração pública e privada”.

Conforme já vimos, a problemática da formação continuada precisa ser repensada se quisermos construir uma educação pautada nos princípios democráticos, de justiça social e inter/multiculturalidade. Em primeiro lugar, há que se considerar os docentes como sujeitos que possuem formas singulares de aprender, marcadas por sua experiência, suas subjetividades, suas frustrações e temores. A formação continuada deve ser um espaço para o professor repensar suas práticas e vivências para a construção de conhecimentos em um processo contínuo.

Apesar de iniciar na década de 1990, é a partir dos anos 2000 que se intensifica o reconhecimento da necessidade da formação continuada para lidar com as diferenças, ou seja, em uma perspectiva inter/multicultural. Segundo Xavier e Canen (2008), isso significa trabalhar com a reflexão contextualizada da prática e experiência docente, de modo que este possa compreender o currículo como um território marcado por relações de poder desiguais, bem como questionar e tensionar os conteúdos programáticos preestabelecidos, as verdades apresentadas como únicas. Como pontua Santomé (2013, p. 226),

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatam a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos

de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior.

Os professores precisam ser e estar sensibilizados para aprender a ouvir os silêncios, as vozes silenciadas, e a perceber o invisibilizado na sala de aula, para então propor alternativas desafiadoras e transformadoras. Afirmam Canen e Xavier (2011, p. 643) que:

Afinal, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas.

Silva (2015), com base nas ideias de Garcia (1999), apresenta alguns princípios que devem estar presentes nos processos de formação continuada. A formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo, articulado a um processo de formação; como segundo princípio, a formação continuada deve estar articulada com os processos de transformações, inovações e tensionamento do currículo; como terceiro princípio, e conforme pontuados antes, o processo de formação docente deve ser contextualizado e partir da realidade na qual os professores estão inseridos; Silva (2015) defende como quarto princípio a articulação da teoria, conteúdos acadêmicos e disciplinares com a discussão sobre as questões pedagógicas; o quinto princípio seria a articulação entre teoria e prática a partir da reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos professores; o sexto princípio consiste em articular o processo de formação continuada com a necessidade do contexto escolar e o que se espera que o professor desenvolva; como sétimo princípio, cabe o respeito à individualização e singularidade/pluralidade de cada docente sujeito da formação, às suas características individuais, potencialidade e capacidades; por último, os processos de formação continuada devem oferecer aos docentes oportunidades para que reflitam, questionem e tensionem suas supostas verdades e crenças, produzindo outros conhecimentos.

Diante do exposto, defendo um processo de formação continuada na perspectiva inter/multicultural que assegure os princípios destacados por Silva (2015) e que contribua para fortalecer os docentes na luta para “[...] desvelar, questionar e superar os mecanismos

que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação”. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Nessa perspectiva, defendendo a formação na perspectiva inter/multicultural, Canen e Xavier (2011) apresentam os princípios que consideram necessários para o desenvolvimento de ações de formação continuada em uma perspectiva inter/multicultural, os quais se aproximam em muitos aspectos daqueles defendidos por Silva (2015):

a) articulação dos conteúdos didático-pedagógico-curriculares ao olhar inter/multicultural, analisando as tensões entre universalismo e relativismo, homogeneização e pluralismo, bem como questionando e desafiando narrativas que constroem preconceituosamente a identidade do ‘outro’; b) o trabalho com os saberes docentes e com os professores como pesquisadores em ação [...], com o desenvolvimento dos espaços/tempos de formação continuada voltados ao desenvolvimento da identidade docente e da identidade institucional da escola como uma organização multicultural [...]. (CANEN ; XAVIER 2011, p. 644).

A construção de um processo formativo contínuo, direito docente, conforme pontuado neste estudo, deve considerar o contexto em que se desenvolvem a prática e a vivência dos docentes, seus saberes e suas singularidades, tensionando crenças e valores, questionando os silenciamentos e invisibilidades implícitos no currículo que têm contribuído para forjar desigualdades, mascarar preconceitos e invisibilizar as diferenças, como é destacado no próximo capítulo, que articula o diálogo dos autores estudados com as vozes dos professores entrevistados.

CAPÍTULO IV – DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

4.1 Apresentando a Escola: Situando a Pesquisa

A pesquisa teve como *locus* de desenvolvimento uma escola da rede pública de ensino localizada no município de Costa Rica, situado no interior do estado de Mato Grosso do Sul, em um bairro localizado próximo da região central, considerado calmo e com boa estrutura econômica.

A escola tem como missão apresentada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, (2016, p. 3) “buscar a formação do cidadão e cidadã que saibam agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça social, não violência; que saibam dialogar nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva”. Esta missão mostra que a escola está comprometida com a construção de uma educação e sociedade justas e democráticas.

A visão defendida pela escola em seu PPP (2016, p. 4) é de compromisso com uma “educação de qualidade que tenha como fim o pleno desenvolvimento dos educandos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda de acordo com o documento, a escola defende como valores “a fé, a esperança a solidariedade, a competência, a liberdade com responsabilidade, a coerência, o respeito, a honestidade, a dignidade, a ética e a justiça”. (PPP, 2016, p. 4).

A instituição é pioneira no município. Foi fundada em Taquarussu, distrito de Camapuã, em 1949 e transferida para Costa Rica em 1969 com a denominação de Escolas

Reunidas de Costa Rica. Em 1972 a escola passa a oferecer as séries finais do Ensino de 1º Grau e em 1974, por meio de um pebliscito realizado junto à comunidade estudantil a escola teve sua denominação alterada para Escola Estadual de 1º Grau Santos Dumont. Com o oferecimento do 2º Grau – Habilitação para o Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª Série, a escola passa a ser denominada de Escola Estadual Santos Dumont. A escola atendeu em 2016 e em 2017 aproximadamente 950 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento. Na visita pela escola, sempre acompanhada pelo diretor, percebi que ela é relativamente grande e possui espaços ociosos. Oferece uma infraestrutura física sólida, composta por uma sala ampla para a direção; uma secretaria escolar; duas salas para professores e professoras, equipadas com mesa grande com cadeiras, armários, computadores, ar condicionado e um bebedouro; uma sala para a coordenação pedagógica, com três mesas, cadeiras, computadores, impressoras, armários e ar condicionado; 12 salas de aulas amplas e bem arejadas; uma cozinha ampla e bem equipada; um laboratório de biologia, um de física, um de química, um de matemática e dois de informática. Destaca-se que os laboratórios não são utilizados conforme a indicação de sua função – com exceção de um laboratório de informática com computadores, os outros laboratórios permanecem sem uso, como o de química, por falta de material e equipamentos, ou são usados para outros fins, conforme necessidade da escola. O laboratório de matemática funciona como sala de aula; o de física, como sala de artes; e o de biologia, como depósito. A escola ainda conta com um aparelho de *datashow*, lousa digital e ar condicionado, que é usado por alunos e professores; três sanitários femininos e três sanitários masculinos; duas salas de professores com um banheiro para atender a todos; uma biblioteca com 3.800 exemplares, computadores e impressora; três salas para atendimento da educação especial, com banheiro adaptado; e uma sala com aparelhos de DVD, televisão e *datashow*, cadeiras estofadas e ar condicionado. O pátio da escola é amplo, limpo, com uma quadra coberta, um parque infantil e um campo de futebol *society* simples.

A escola desenvolve suas atividades pedagógicas conforme a matriz curricular elaborada pela Secretaria Estadual de Educação e publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, edição n. 9.096, de 1 de fevereiro de 2016, que apresenta os componentes curriculares organizados por eixos de conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ensino Religioso. Ensino Religioso, embora conste na Matriz Curricular da escola, não é oferecido aos alunos por ser de caráter facultativo e não ter alunos matriculados. A seguir, apresento a matriz curricular para o ensino fundamental, *locus* deste estudo, operada na escola.

Imagem 1 - MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: a partir de 2016

Turnos: diurno e noturno

Semana Letiva: 5 (cinco) dias

Duração da h/a: 50 (cinquenta) minutos

Anos Iniciais: 4 (quatro) horas-aula diárias

Anos Finais: 5 (cinco) horas-aula diárias

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Quadro 1 – Matriz curricular: ensino fundamental

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Base Nacional Comum e Parâmetros Curriculares	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	04	04	04	04	04	03	03	04	04
	Matemática	Matemática	06	06	06	06	06	04	06	04	06
	Ciências Humanas	História	02	02	02	02	02	03	03	03	02
		Geografia	02	02	02	02	02	03	03	02	03
	Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	06	06	04	06	04	06
		Arte	02	03	02	03	02	02	02	02	02
		Educação Física	03	02	03	02	03	02	02	02	02
		Língua Estrangeira Moderna						02	02	02	02
		Ensino Religioso						01	01	01	01
	Total das Cargas Horárias	Semanal em h/a		25	25	25	25	25	26	26	26
Anual em h/a			1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040
Anual em horas			834	834	834	834	834	867	867	867	867

Fonte: Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, n. 9.096 (2016, p. 4).

A escola atende alunos oriundos dos vários bairros da cidade e da zona rural. Grande parte deles depende de transporte escolar devido à localização da escola, principalmente os alunos da zona rural. De acordo com o PPP (2016, p. 3), são “vinte e nove turmas entre ensino fundamental e médio, Avanço Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA)²⁵ e cursos técnicos, sala de recursos multifuncional para alunos com

²⁵ Segundo Borges (2015), o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA/MS) é desenvolvido nas escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e tem o objetivo de atender jovens estudantes entre 15 e 17 anos com distorção de idade/escolaridade, possibilitando o acesso ao sistema

necessidades especiais”. É importante destacar que, segundo dados informados pela secretaria da escola, uma média de 10% dos alunos é oriunda da região nordeste, com predominância dos estados do Maranhão e Alagoas.

Ainda segundo o citado documento, a escola conta com 19 professores efetivados por meio de concurso público, 31 professores convocados, sendo que todos os professores convocados possuem licenciatura na área de atuação; 25 professores estão lotados no ensino fundamental e 25 no ensino médio. Para o atendimento na educação especial, estão lotados dois técnicos licenciados em pedagogia, quatro professores licenciados em áreas diversas e dois professores intérpretes. Seis professores estão lotados no Curso Técnico em Administração, sendo todos licenciados e/ou graduados nas respectivas áreas de atuação. Para o Avanço Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, estão lotados seis professores, uma coordenadora e uma assessora pedagógica. A escola conta com três coordenadoras pedagógicas, que orientam o processo ensino aprendizagem.

Também de acordo com o PPP (2016), a escola encontra-se desafiada por problemas comuns que as escolas públicas enfrentam em todo o Brasil: altas taxas de evasão e abandono escolar, que, conforme dados fornecidos pela coordenação pedagógica, atingem o índice de 15% na escola; reprovação, que chega a 25%; e baixa média na Prova Brasil²⁶ e baixo IDEB. Em seu PPP, a escola destaca que seu grande desafio é reconhecer a diversidade etnocultural e desenvolver estratégias para a superação de discriminações. Sobre a questão da pluralidade cultural no contexto escolar, a gestora, professora Mara²⁷, afirma:

Temos a questão de alunos negros na sala de aula, nós temos alunos com traços indígenas. Já tenho observado agora este ano. Há alguns anos, a gente não percebia; agora, estou vendo três ou quatro crianças com traços indígenas, e assim por diante, como temos também vários sulistas dentro da sala, os nordestinos de diversas cidades do nordeste. (Prof.^a Mara)

O gestor, professor José²⁸, afirmou:

educacional e à complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa. Desse modo, as perspectivas iniciais no mundo do trabalho, vinculadas ao crescimento intelectual e científico, proporcionam a esses jovens estudantes, além de uma vida escolar, a oportunidade para constituir-se como cidadãos.

²⁶ Prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada a todas as escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, enviada pelo INEP, cujo objetivo maior é avaliar a qualidade do ensino.

²⁷ Mara é o pseudônimo da professora gestora entrevistada para esta pesquisa.

²⁸ José é o pseudônimo do professor gestor entrevistado para esta pesquisa.

Existe, ainda mais agora de três anos para cá, tem tido uma diferença maior porque nossa cidade tem recebido muitos alunos oriundos da região nordeste, então, é uma influência cultural grande dessa região aqui no nosso município, e isso se reflete também dentro da escola. (Prof.º José)

Como consta na parte de diagnóstico escolar expresso no PPP (2016), a escola propõe-se a fomentar grandes mudanças na realização de projetos que auxiliem professores e alunos na organização de uma sociedade justa e fraterna que combata toda e qualquer forma de discriminação e ou subalternização do outro. Nesse sentido, destaco as palavras de Candau (2012, p. 101):

É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e confrontamento das discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões.

O nível de renda das famílias dos alunos, segundo dados do PPP (2016), é em torno de um a cinco salários mínimos, com boas condições de trabalho, transporte adequado e seguro e nível de escolaridade que vai do curso fundamental completo ao superior.

4.2 O Encontro com os Professores: Ida ao Campo de Pesquisa

A ida ao campo de pesquisa teve início em junho de 2016, com observações realizadas nos encontros de formação continuada, que, segundo os gestores, são previamente estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A escola tem programa de formação continuada proposta pela SED/MS, conforme afirma o professor José, gestor da escola, quando questionado se a escola promove formação continuada: “Promove sempre. Nós temos, inclusive, datas já programadas pela Secretaria de Estado de Educação para fazer essa formação continuada com os professores e também com os outros funcionários através do Pró-Funcionário”²⁹. A gestora, professora Mara, sobre a formação continuada, sustenta que a escola “tem promovido, mas isto não significa que o professor adere às mudanças que são sugeridas... Nem todos, alguns sim, outros têm resistência e não aceitam mudanças”.

²⁹ Pró-Funcionário é um programa que tem como objetivo a formação de funcionários da escola que estão em efetivo exercício, visando à sua valorização por meio de cursos de formação inicial, em nível técnico, proporcionados pelo programa.

Nas observações realizadas nos encontros de formação continuada que aconteceram de junho de 2016 a fevereiro de 2017, um total de três encontros, realizados sempre aos sábados no período da manhã, procurei registrar as temáticas que mais atraíram a atenção dos professores, o que recaiu nas avaliações externas. Os professores questionaram sempre as propostas de mudanças sugeridas pela SED/MS por meio dos coordenadores, apontando que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outros não levam em consideração as questões regionais e ou locais, sendo constituídos de provas padronizadas; também destacaram a importância da vinculação dos conhecimentos com a avaliação em larga escala. Os professores participam dos encontros de formação continuada, considerando-se que, estrategicamente, estes são realizados em sábados letivos. Sobre a participação dos professores, o professor José, gestor, afirma: “É obrigatória a participação dos professores nas formações”. Ele ainda esclarece que a participação dos professores “é avaliada por meio dos trabalhos elaborados pelos próprios professores no final de cada encontro”.

Em junho de 2016, tiveram início os encontros com os professores para a realização das entrevistas. Como mencionado acima, foram selecionados um professor para cada um dos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando cinco professores, e um professor para cada disciplina dos anos finais do ensino fundamental. Também foram entrevistados o gestor e um coordenador – o gestor, pelo critério de ser gestor, e o coordenador, obedecendo ao critério de maior tempo de presença na escola.

4.2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa: Professoras do Ensino Fundamental e Gestores

Os sujeitos da pesquisa, professoras do Ensino Fundamental e gestores da escola pesquisada, foram identificados com nomes fictícios.

As informações foram colhidas por meio de entrevistas, com data e horário pré-agendados pelos respectivos entrevistados. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todas as entrevistas foram registradas em gravador digital e posteriormente transcritas. Ressalto que os entrevistados foram informados que seus nomes seriam preservados e que, ao término da pesquisa, lhes seria dado retorno verbalmente por meio da apresentação e discussão dos resultados da pesquisa na escola.

4.2.2 Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Quadro 1 – Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

Professora	Idade	Formação	Instituição	Tempo de atuação no Magistério	Participa de Formação Continuada
Marta	44 anos	Pedagogia/2005. Formação <i>lato sensu</i> em Didática e Metodologia do Ensino Superior/2006	IES privada	13 anos no magistério na rede pública	Sim.
Laura	45 anos	Pedagogia/2012	IES privada	Três anos de atuação nos anos iniciais	Sim, apenas as oferecidas pela escola.
Lúcia	44 anos	Pedagogia/2001 Formação <i>lato sensu</i> em Didática e Metodologia do Ensino Superior/2004	IES privada	20 anos de magistério da rede pública	Sim.
Maria	38 anos	Pedagogia/2003 Pós-graduada, <i>lato sensu</i> , em Reeducação de Projetos/2008	IES privada	12 anos de atuação no magistério da rede pública	Sim, na rede estadual e na rede municipal.
Leila	43 anos	Normal Superior – Anos Iniciais/ 2005. Geografia (cursando)	IES privada IES pública	17 anos de atuação no magistério da rede pública	Sim, sempre que é oferecida.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3 Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Quadro 2 – Professoras dos anos finais do ensino fundamental

Professora	Idade	Formação	Instituição	Tempo de atuação no Magistério	Participa de Formação Continuada
Márcia	42 anos	Pedagogia/1998 Letras/2013	IES privada e pública	10 anos no magistério na rede pública	Participa dos cursos oferecidos Secretaria de Estado.
Milena	25 anos	Bacharelado em Administração/2010 Matemática/2011 Pedagogia (cursando)	IES privada IES Pública IES Pública	Sete anos no magistério na rede pública	Participa dos cursos oferecidos pela escola e busca ainda outros cursos.
Luana	42 anos	História/2007	IES privada	17 anos no magistério na rede pública	Participa dos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado.
Júlia	36 anos	Letras/2007	IES privada	17 anos no magistério na rede pública	Participa de todos os cursos oferecidos na escola.
Vanda	35 anos	Geografia/2007 Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Ambiental	IES privada IES Pública	10 anos no magistério na rede pública	Participa de todos os cursos oferecidos na escola.
Neide	40 anos	Artes Plásticas/1997	IES privada	21 anos no magistério na rede pública.	Participa de todos os cursos oferecidos na escola.
Ana	32 anos	Ciências Biológicas/2007	IES privada	Dois anos no magistério na rede pública.	Participa de todos os cursos oferecidos na escola.
Cristina	28 anos	Educação Física/2008	Universidade pública	Sete anos no magistério na rede pública.	Participa de todos os encontros de formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora.



4.2.4 Grupo Gestor

Quadro 3 – Grupo gestor

Professor/a	Idade	Formação	Instituição	Tempo de atuação no Magistério	Participa de Formação Continuada
José	53 anos	Pedagogia/1985 Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino Superior/1989 Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Orientação Educacional/1990 Biologia/2013	IES privada IES privada IES privada Universidade pública	36 anos no magistério da rede pública de ensino	Há cinco anos, atua como gestor e participa de todos, ou, segundo ele, quase todos os cursos de formação continuada.
Mara	65 anos	Letras/1976 Mestrado em Educação /2007	IES privada IES privada	44 anos no magistério da rede pública de ensino	É uma das responsáveis pela organização e planejamento dos encontros de formação continuada e afirma participar de todos os cursos que são oferecidos para os coordenadores.

Fonte: Elaborado pela autora.

O encontro com os professores aconteceu no espaço da escola no período das horas-atividade dos professores, respeitando sua disponibilidade para conceder a entrevista. Os professores não foram indicados pela coordenação; a seleção obedeceu aos critérios elencados anteriormente. Foi muito bom ouvir os professores apresentarem suas dúvidas e descreverem seu trabalho. Cabe aqui destacar o compromisso de todos os professores entrevistados com a educação e com a escola, na qual formam uma equipe de profissionais comprometidos com a comunidade. Comprometi-me a retornar à escola após a realização e discussão dos dados, para apresentar e discutir os resultados da pesquisa, o que está previsto para acontecer no mês de março 2018, após a realização da defesa.

4.3 Inter/multiculturalismo, Diferença e Desigualdade no Contexto da Escola

Como salientado nos capítulos anteriores, Candau (2016) tem apontado a necessidade de um repensar da escola em todas as suas dimensões, desde o currículo, passando pelos processos formativos de professores até a elaboração de políticas com o propósito de estimular a desconstrução de modelos forjados no seio da modernidade que têm contribuído para privilegiar a manutenção de desigualdades e injustiças sociais. A autora afirma:

Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. (CANDAUI, 2016, p. 807).

A construção de uma educação escolarizada que considere as diferenças enquanto constitutivas dos seres humanos, e não como uma referência para hierarquizar conhecimentos e direitos e/ou inferiorizar aqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade estabelecidos socialmente, só poderá acontecer se questionarmos e colocarmos sob suspeita essa lógica, conforme aponta Candau (2016). Embora se reconheça que a sociedade brasileira é uma sociedade multiétnica, isto é, constituída de uma mistura de povos de diferentes origens – nativos, africanos e europeus, entre outros –, compreende-se que a educação escolarizada, ao longo de sua história, esteve a serviço da cultura ocidental e monocultural, negligenciando, invisibilizando a cultura negra e indígena.

Segundo Arroyo (2013, p. 172),

A história de nosso precário sistema educacional tem mostrado que ideais abstratos de currículos, de nobres conhecimentos universais, exigidos e avaliados com rigidez têm funcionado como um parâmetro de excelência [...]. Os resultados estão aí. Décadas de tentativas de acesso e permanência e décadas de reprovações em massa, de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares pobres por não darem conta de currículos rígidos, nobres, avaliados em exigentes e segregadoras avaliações.

Nessa perspectiva, compreendo que as diferenças nos desafiam a questionar as práticas homogeneizadoras que atravessam o currículo escolar, no sentido de pensar estratégias para superar as ideias preconceituosas impostas ao outro, o diferente.

Entendo a inter/multiculturalidade como o reconhecimento da pluralidade de culturas presentes em sociedades complexas, onde se dá a construção de “múltiplos sujeitos sociais”. (FLEURI, 2003, p. 31). Considerando a multiplicidade de práticas, valores, costumes, e significados que estão em constante processo de interação, produção, significação, ressignificação e hibridização no contexto da escola e, mais especificamente, na sala de aula, acredito, como Fleuri (2003), Candau (2002b, 2008a, 2008b) e outros teóricos, na necessidade de a educação rever posturas, assim como a formação de professores e a organização dos currículos. Isso para que as diferenças sejam discutidas e problematizadas no que podemos chamar de “chão da escola”, para serem ressignificadas e interacionadas,

promovendo uma sociedade que tenha como referência o respeito ao outro, com democracia e justiça social.

A inferiorização, o preconceito e a discriminação, ou seja, a falta de respeito para com as diferenças – e destacam-se aqui negros e migrantes dos estados da região nordeste – não é produzida nem se manifesta apenas na escola. Essas são construções intencionais por meio das quais a sociedade, que estabelece princípios morais, padrões de beleza e valores como referência, vê o outro, o diferente, e o silencia, o invisibiliza e o inferioriza. Com a hierarquização e homogeneização dos conhecimentos, ignoram-se a diversidade cultural e étnica, a orientação sexual e as crenças. Santomé (1995, p. 168) afirma:

A constatação dessas diferenças não tem nada a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores e outras inferiores. É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro.

A desconstrução de práticas preconceituosas e discriminatórias que, como afirmado antes, visam a inferiorizar o outro exige problematizar, questionar e tensionar as atuais práticas desenvolvidas na escola. Para isso, necessário se faz também repensar os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, com o objetivo de inserir discussões sobre a cultura e as diferenças como constitutivas dos seres humanos, a fim de promover a interação, a troca entre elas. Como diz Candau (2012, p. 26), “articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença”.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, assegura o direito de todos à educação, determinando no Artigo 206 os princípios de

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – Garantia de padrão de qualidade.

No entanto, percebemos que, na prática, a articulação e conquista de efetivação de princípios assegurados na Constituição Federal de 1988 estão ainda desafiando educadores na sala de aula. Candau (2012) destaca que as dinâmicas do capitalismo continuam produzindo, marginalizando e excluindo milhares de pessoas e ampliando desigualdades sociais e econômicas. São pessoas que, por não se enquadrarem nas referências padronizadas com base na cultura ocidental, branca, machista e cristã, embora possam até conseguir o acesso à educação escolarizada, não conseguem nela permanecer. Candau (2012, p. 27) lembra de que a proposta de uma educação inter/multicultural precisa considerar a articulação entre igualdade e diferença, pois: “[...] não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença [...]”, sabendo sempre que a igualdade é o contrário de desigualdade, e não de diferença, enquanto diferença se opõe a mesmidade, e não a igualdade. Quando falo em igualdade, anoro-me em Candau (2012, p. 27), que defende que

A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as mesmos/as. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.

Com o propósito de compreender como as professoras entrevistadas percebem e articulam as questões de diferenças e desigualdades na escola na perspectiva da inter/multiculturalidade crítica, foram feitos questionamentos para verificar se percebiam na escola processos discriminatórios. A professora Marta fez a seguinte consideração:

Agora, em questão de preconceito ou até na parte de homossexual, essas coisas, estão tendo muitos casos, os alunos não são orientados também para isso. Eles ainda sofrem discriminação e, entre eles, eles fazem deboche. Então, é uma coisa que está precisando trabalhar ainda em cima disso, para eles saberem respeitar e aceitar as diferenças. Então, ainda tem bastante preconceito com relação a isso. E também racial, a gente vê muito em sala de aula. Trabalho em grupo, de não querer juntar com o colega por causa disso. Questão de falar que não consegue, de relacionar a pessoa com a cor, até isso eu já presenciei dentro de sala de aula, tem alunos que falam. Agora, eu não sei como, por que a criança tem isso, eu não descobri ainda, se já veio da família, mas isso existe ainda. (MARTA).

Em sua fala, a professora explicita ser afetada pela percepção de diferenças e desigualdades nas relações tecidas no contexto escolar que promovem a inferiorização dos denominados diferentes por meio de deboches e brincadeiras que excluem o outro. Afirma também que reconhece a necessidade de discutir os processos discriminatórios em sala de

aula, no sentido de respeitar e valorizar as diferenças, dizendo que sempre fala para os alunos que, “perante Deus, nós somos todos iguais, que por debaixo da pele o sangue é da mesma cor, do mesmo lugar de onde você saiu é para onde você vai voltar, é, nós somos todos do mesmo jeito”. A fala da professora, embora denote a preocupação em discutir as diferenças em sala de aula na perspectiva de romper com processos discriminatórios, demonstra uma compreensão essencialista (“perante Deus, nós somos todos iguais”) e biologicista (“debaixo da pele, o sangue é da mesma cor”) da diferença, o que se afasta radicalmente de uma proposta multi/intercultural, que propõe justamente romper com a naturalização da diferença e mostrar, discutir, problematizar seu caráter histórico, as relações de poder presentes em todas as relações sociais. Ou seja, a fala da professora expressa a necessidade de a escola repensar os espaços de formação continuada para inserir discussões sobre as diferenças, que vão além de argumentos que, ao invés de romper com processos discriminatórios, os fortalecem. Somente com uma compreensão politizada da diferença, isto é, de que todas as relações sociais estão atravessadas por relações de poder, deste mundo, e não “perante Deus”, o processo de formação continuada pode contribuir para que as práticas pedagógicas aconteçam a partir das diferenças não como inferioridade, mas como formas legítimas de ser e estar no mundo.

Hall (1997, p. 18) faz a seguinte afirmação a respeito das diferenças: “As sociedades atuais são caracterizadas pela diferença”. Na mesma perspectiva, Candau (2012, p. 84) corrobora esta afirmação ao defender que “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, está no chão da escola”. Reconhecer as diferenças, tensionando a sua hierarquização e / ou inferiorização, considerando não serem estáticas e que estão em constante processo de construção, desconstrução, reconstrução, é um dos elementos constitutivos de uma prática educativa inter/multicultural. A escola, por ser um espaço/tempo de encontros, precisa discutir as diferenças como “vantagem pedagógica”, o que pode contribuir para fortalecer o processo ensino aprendizagem e superar as práticas discriminatórias que a permeiam.

Conforme a fala da professora, a presença de práticas discriminatórias em relação ao negro, ao homossexual, acontece nas relações entre as crianças. A professora afirma não compreender como acontece a construção de tais atitudes. Nesse sentido, Silva (2008, p. 91) afirma “que sendo o homem produto da sociedade e o racismo uma produção cultural humana, ele, o racismo, não pode ser pensado como um problema só dos outros, dos negros. É um problema de toda a sociedade e como tal deve ser discutido e problematizado”. Portanto, não é algo que vem apenas “da família”, conforme suspeita a professora, mas de

toda a sociedade. Embora a professora reconheça os processos de discriminação, ainda não há a necessária compreensão de que as diferenças são construções históricas, culturais, políticas e sociais e recorrentemente associadas à inferioridade, ao estranho, ao estereotipado. As diferenças são vistas não como espaço/tempo de encontro, de trocas, de aprendizagens, mas de caracterização do outro como maligno, inferior, estranho. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 120) argumentam que “o racismo brasileiro historicamente se apresentou de forma silenciosa e dissimulada em função dos processos de branqueamento e pelo mito da democracia racial assimilado no imaginário social da população brasileira”.

A discussão, a desconstrução e a superação de atitudes discriminatórias no contexto escolar passam pelo reconhecimento e acolhimento das diferenças como elemento constitutivo do ser humano e por uma proposta de diálogo e interação em que o direito de todos a ser e a ter vez e voz deve ser respeitado. Nessa perspectiva, Fetzner (2015, p. 72) assegura que

Ao refletir sobre o mundo, e a experiência que nele temos, percebendo sobre a realidade vivida mais do que conseguiríamos perceber sem o diálogo, podemos produzir sínteses culturais entre os que dialogam, sínteses entre aqueles que, juntos, passam a conhecer o que vivem porque exercitam o poder de ver de outro modo e de ver com o outro. Pensar a relação professor e estudante nesta perspectiva, do diálogo e da síntese cultural, representa uma transformação da aula e de sua dinâmica, e uma postura epistemológica respeitosa para com os conhecimentos de experiência feitos.

Para isso, torna-se necessário questionar a lógica monocultural e o currículo monocultural, que se fundamenta em uma pretensa proposta de igualdade, o que dificulta ver “de outro modo e ver com o outro”, rompendo com a padronização como objetivo a ser alcançado. Conforme podemos observar na fala do professor José (gestor), “a escola não trabalha as diferenças, o trabalho da escola é padronizar, até porque na escola pública o aluno é mais ou menos padronizado na questão social, não tem uma diferença muito grande a respeito da questão econômica”. Destaco também a fala da professora Maria, que explicita a lógica monocultural, abordando as diferenças de forma hierarquizada.

Já desde o início, a maior diferença é, assim, cultural. Daquela criança que chega e já sabe, tem aquele conhecimento de mundo que ela traz da casa, que é aquela família que disponibiliza uma leitura, que tem lá uma revista, que tem um jornal, que tem um material, e aquela outra que não tem nada, que você percebe que não vivenciou nada, nada dessa parte. Então, essa parte já dá para notar, assim, de início. Ah, tem também a social, assim, a gente não costuma levar em consideração. A gente procura trabalhar igualmente entre eles, mas essa diferença cultural é a que está pegando mais,

inclusive este ano. Eu nunca tive uma sala que tinha, assim, essa disparidade muito grande. Isso dificulta o trabalho. Porque aqueles alunos que têm essa vivência, que já trazem essa bagagem, eles são mais soltos, eles vão melhor. Então, eu tenho que voltar com aqueles que têm para atender, aqueles que não trouxeram da casa. (MARIA).

A professora afirma a dificuldade de trabalhar com crianças com diferentes níveis de aprendizagem, apelando para a lógica da mesmidade e destacando que procura trabalhar “igualmente” entre eles. Quando menciona a necessidade de retomar os conteúdos, o faz com um sentimento de pesar, de que está prejudicando aqueles que possuem uma vivência cultural, a qual ela denomina de leitura de revistas, jornais, evidenciando que existem conhecimentos que são considerados na cultura escolar e outros que são desconsiderados. As crianças que não tiveram acesso a uma determinada forma de cultura estão desprovidas de vivências culturais consideradas válidas para a escolarização, conforme percebemos na fala da docente. Os conhecimentos produzidos fora do contexto da escrita escolarizada são desconsiderados como experiências vividas que podem e devem ser levadas em conta como elementos de troca, de enriquecimento pedagógico e vantagem cultural. Nesse sentido, concordo com Akkari e Santiago (2015, p. 30) ao afirmarem que

As práticas escolares predominantemente têm abordado a diferença como deficiência e privação, ou seja, a diferença se revela como estigma e não como atributo. Outra opção tomada pela escola para abordar a questão das diferenças é, conforme expressão de Bourdieu e Passeron [...] ‘a indiferença à diferença’. Essa perspectiva restringe a participação dos estudantes de diferentes contextos e impõe barreiras à aprendizagem dos mesmos, na medida em que não se identificam com o conhecimento valorizado e a cultura legitimada pela escola. A cultura escolar se encontra mais próxima das classes dominantes que das classes marginalizadas. Para exemplificar, destacamos: a preferência à dança clássica em detrimento à capoeira; a ênfase no conhecimento matemático em relação às atividades físicas e por fim, a valorização das atividades escritas em relação às práticas de oralidade.

Penso que os saberes produzidos fora do contexto escolarizado são geralmente ignorados no processo ensino aprendizagem, o que podemos perceber na fala da professora Maria. Isso tem contribuído para dificultar a aprendizagem das crianças, que não veem seus conhecimentos significados na escola, que valoriza a escrita e desconsidera a oralidade, produzindo situações de subalternização, homogeneização, massificação, em função de uma igualdade que desconsidera as diferenças. A ideia de igualdade da maneira como afirma a professora Maria – “a gente procura trabalhar igualmente entre eles” – resulta no desenvolvimento de práticas que supõem ritmos e lógicas iguais de aprendizagem, sem

considerar a multiplicidade de experiências vivenciadas pelas crianças. Desse modo, uma educação pensada a partir de propostas homogeneizadoras pode contribuir para que aquelas crianças, oriundas de contextos culturais não valorizados pela escola e pela sociedade, desenvolvam “uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola”. (CANDAU, 2016, p. 816).

A professora Júlia indica que entre “as diferenças mais comuns na escola estão as de interesse de aprendizagem”. A questão do interesse na aprendizagem também deve ser tensionada, pois, como afirmado acima, se a escola não se interessa, não reconhece, nem valoriza os conhecimentos produzidos em outros contextos que as crianças, jovens e adolescentes vivenciam, estes podem não se interessar pelos conteúdos postos a partir de contextos com os quais eles não têm nenhuma proximidade. Serpa (2011, p. 38) questiona:

Por que alguns aprendem e outros não? Por que alguns deles – ou pior, cada vez um número maior deles – não aprendem a ler e escrever? Por que eles não querem?! Não se interessam?! Ou, como se costuma ouvir diariamente dos professores, ‘eles não estão nem aí’, ‘não estão a fim’.

Compreender os complexos processos de construção de aprendizagens tem provocado professores e gestores educacionais, que muitas vezes não encontram respostas adequadas e terminam por responsabilizar os alunos por sua não aprendizagem. Nesse sentido, a professora Marta afirma que o grande desafio do professor é “fazer com que ele, o aluno, tenha vontade de realmente aprender, de desenvolver, de seguir os estudos”. Candau (2008a) e Serpa (2006), entre outros, advogam a necessidade de reinventar a escola; para tanto, faz-se necessário compreender que a escola deve refletir a realidade daqueles que a frequentam para que possam se sentir acolhidos e se reconheçam inseridos naquele ambiente, conforme explica Serpa (2011). A escola, como tempo/espço de encontro, é um espaço de trocas, onde todos devem ter oportunidades de expressar-se sendo respeitados. A educação inter/multicultural defende a construção de um espaço escolar que seja sensível às diferenças dos estudantes e possibilite a aprendizagem de todos, o que exige a valorização de todos os sujeitos que compõem o espaço escolar.

As diferenças são percebidas de diferentes formas na escola em relação à questão da aprendizagem, como já discutido. Muitas vezes são atribuídas aos alunos, que, conforme as falas das professoras Marta, Lúcia, Márcia, Júlia e Cristina, não “se interessam”. Diferenças sociais, bem como outras diferenças – como de orientação sexual, étnico-racial, de gênero e

de religiosidade –, quando não são discutidas e problematizadas com a proposta de construção de uma educação acolhedora, terminam por discriminar e inferiorizar o outro, o denominado diferente. Aqui destaco a fala da professora Ana, que assegura que na escola

Tem alunos de classes sociais diferentes, então, tem salas que têm o que a gente chama patricinhas, tem mais crianças que ligam mais para o lado do econômico e tem outros que não ligam muito. Eles acabam excluindo os que têm menos condições. As outras diferenças, são poucas, mas são aceitas, tipo pessoas que vieram do nordeste, que têm o sotaque diferente, jovens que gostam de *skate* e os outros não gostam, uns gostam mais de igreja, outros gostam mais de balada.

Olha, eu vejo todas, diferença de gênero, étnico-racial, sexualidade e religiosidade; dentro de uma sala de aula, a gente tem alunos de todos os tipos. Desde opção sexual até alunos [...] que querem realmente estudar, aqueles que não têm interesse em nada. Alunos que têm problemas com indisciplina e outros que já são bem-comportados. E preconceito, eu estou vendo assim, uma turma, até ontem estava comentando sobre isso, os alunos parecem que estão meio perdidos, principalmente em relação à sexualidade, tudo eles querem conhecer, eu não sei se é também por causa das aulas de Ciências. (ANA).

No processo formativo da professora Ana percebe-se que não esteve presente a discussão da diferença conforme pontua Louro (2011, p. 65) “não como um ‘dado’ que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, simplesmente, reconhecido; mas, em vez disso, assumimos que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura”. No “contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, [...]” (LOURO, 2011, p. 65); tudo que difere disso são “os ‘outros’, os sujeitos ‘diferentes’, os ‘alternativos’ ou os ‘problemáticos’ serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não-brancas, as não-heterossexuais ou não-cristãs”. (LOURO, 2011, p. 65).

A professora Ana diz que “nunca vi formação para trabalhar estas questões”. Por isso, insistimos que, longe de culpabilizar os professores por sentirem-se frágeis em relação às possibilidades de discussão destas questões, tanto os professores quanto a sociedade de modo geral têm uma compreensão do que é a norma e do que está fora dela, ou seja, do que é problemático. Nesse sentido é que defendemos o processo formativo de professores tanto inicial quanto continuado na perspectiva da inter/multiculturalidade, de modo que contribua para que os professores possam dialogar com seus alunos sobre diferentes aspectos das suas curiosidades culturais, sexuais e políticas, entre outras. A abordagem da professora Ana, que retrata a complexidade e a diversidade de relações no contexto escolar, poderia ser traduzida

em situações de aprendizagens, contribuindo para a superação de estereótipos e possibilitando aprendizagens significativas a partir da realidade dos alunos.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 46) afirmam que “mudar a cultura institucional de uma escola requer a revisão de identidades individuais, coletivas e institucionais, no sentido de estabelecer novas relações com o conceito de justiça social”. Os autores asseguram que “no cenário de exclusão e desigualdade existentes nos espaços sociais e escolares, a tensão entre igualdade e diferença é sempre presente [...]”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 100). Justifica-se a necessidade de pensar a construção de uma escola que reconheça e valorize as diferenças, o que implica buscar conhecer o outro e suas condições de vida, sensibilizar-se com ele, procurando superar e romper visões preconceituosas.

Na perspectiva de verificar que as diferenças são muitas vezes vistas como sinônimo de desigualdades, o que tem contribuído para a manutenção de processos educativos discriminatórios e de inferiorização, a professora Milena, quando questionada sobre a percepção das diferenças no contexto escolar, fez a afirmação a seguir:

Muito, principalmente as diferenças regionais. Como desenvolvimento dos fatores econômicos aqui em Costa Rica (MS), como a agricultura, a pecuária e, nesses últimos, anos as usinas, então, vem muita gente de fora, principalmente do nordeste. Já tinha a diferença do pessoal do sul que estava aqui, então, agora eu estou sentindo muito o pessoal do nordeste, tem muita diferença cultural na sala, no sotaque. (MILENA).

A presença do outro que possui comportamentos diferentes dos meus, dos nossos, quando não discutida, pode ser vista por meio de imagens estereotipadas, generalizadas, que têm dificultado o processo ensino aprendizagem, como depreendemos da fala das professoras entrevistadas. Fleuri e Souza (2003) asseveram que, quando as diferenças são percebidas a partir de estereótipos, de forma generalizada, única, afirmam-se apenas determinadas particularidades e esquecem-se os sujeitos que produzem tais manifestações. Esteban e Fetzner (2015, p. 90) afirmam que “no cotidiano escolar não se pode deixar de conviver com a diferença, mesmo que desqualificada e posta às margens do processo pedagógico, não integrada às práticas no sentido de favorecer a todos”. No entanto, sua permanência contribui para a indagação dos limites do processo de democratização da escola, inclusive em sua dimensão pedagógica.

Os sujeitos são vistos a partir de uma compreensão estática de cultura, que desconsidera a história, a dinamicidade e a complexidade dos sujeitos que produzem e são produzidos nas teias das manifestações culturais.

A criança migrante, aquela que apresenta outras aprendizagens, diferentes das da escola, com destaque para o migrante nordestino, cuja presença na escola se intensificou a partir de 2008, o negro e o homossexual, entre outros que transgridem a lógica de normatividade ocidental, é vista não só como diferente, mas como aquela que desloca e desorganiza o formato da escola. Sua presença requer que os professores pensem a partir da diferença, como podemos perceber na fala da professora Milena:

A maneira como o aluno nordestino, o alagoano, ele chega aqui para nós com muita dificuldade. Às vezes eles não sabem ler. Ele chega lá no terceiro ano e não sabe ler. Tem que trabalhar paralelo, diferenciado. As diferenças, de certa forma, interferem no processo de ensino aprendizagem, sim.
(MILENA)

Perceber as diferenças como possibilidade de aprendizagem exige considerar o que o aluno traz como conhecimento, sua vivência. Não saber ler não significa que ele não possua outras formas de conhecimento que devem ser valorizadas pelo professor. Trata-se, como defendem Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 185), de olhar o outro a partir do “[...] deslocamento do conhecido para o desconhecido [...]”, não apenas considerando o outro como desigual, mas como possibilidade de interação e produção de conhecimento. A inter/multiculturalidade propõe a valorização das diferenças como vantagem, como possibilidade de troca, de construção de novas aprendizagens, e não como presença que dificulta e até impossibilita o processo ensino aprendizagem.

4.4 Os Professores e a Escola: Desafio de Conviver com as Diferenças

A escola está diariamente desafiada pela irrupção das diferenças, que foram silenciadas e/ou invisibilizadas a partir de uma perspectiva monocultural, eurocêntrica, machista, heterossexual, cristã, entre outras, e que defende historicamente uma proposta de homogeneização. Frente às diferenças, a escola contemporânea, pautada na racionalidade da modernidade e calcada na lógica do mercado, hierarquiza e padroniza comportamentos, valores, conhecimentos. São os conhecimentos oriundos das margens que hoje desafiam a escola, pois são constituídos a partir de outras lógicas, que não são legitimadas pela sociedade nem pela escola.

A escola historicamente encontra-se marcada e desafiada por inúmeros conflitos que resultam da pluralidade cultural dos sujeitos que a constituem e das constantes lutas dos diferentes grupos sociais que irrompem na sua estrutura monocultural mostrando que não existe uma única lógica e um único espaço de produção de conhecimentos. Nesse sentido, Candau (2008a, p. 64) adverte: “os diferentes atores do processo educacional vivenciam diferentes universos culturais. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural”. O currículo monocultural desenvolvido pela e na escola ignora as diferentes culturas que se entrecruzam no contexto escolar, relegando-as a uma condição subalterna de opacidade, quase invisibilidade.

A compreensão de que a construção de conhecimentos ocorre em diferentes lugares e a partir de diferentes referências culturais contribui para tensionar e desestabilizar a lógica monocultural da realidade da escola, com a qual se efetivou por muitos anos, levando a questionar verdades postas como únicas, inquestionáveis. Dessa forma, é relevante que se percebam as diferenças como construções históricas, culturais, intencionais, que estão atreladas a interesses sociais, econômicos, religiosos e políticos de autoafirmação por parte daqueles que são considerados como superiores, assim inferiorizando e invisibilizando aqueles considerados inferiores. Essa percepção instiga a pensar a escola a partir de outras lógicas, com destaque nesta pesquisa para a inter/multiculturalidade.

A necessidade de repensar a escola e a educação se dá pela compreensão de que as transformações e os conflitos entre os diferentes grupos sociais vão se acentuando e dando visibilidade para diferenças até então invisibilizadas, que começam a sair dos espaços marginais que até então lhes eram reservados. Esses grupos sociais passam a afirmar-se como o outro, construindo espaços fluidos para resistir às diferentes formas de violência e estereotípias, conforme afirma Serpa (2011, p. 159):

A escola se apresenta como esta arena onde todas as culturas devem entrar pela porta da frente. Onde todas são bem-vindas a sentarem-se a mesa para serem saboreadas, experimentadas, discutidas, debatidas, refletidas e confrontadas, para que cada sujeito possa compreender o mundo em sua pluralidade, desenvolver o respeito à diferença, ampliando sua possibilidade de inserção na história e de ação sobre o mundo.

Somos hoje convidados a repensar a escola para a construção de uma educação que contemple a inter/multiculturalidade, que se aperceba da centralidade cultural na construção dos sujeitos e princípios que norteiam o processo educacional. A escola precisa buscar romper com a função que lhe foi legada tradicionalmente, de apenas socializar o

denominado conhecimento erudito e cientificamente elaborado, para incluir outros conhecimentos, elaborados em outros espaços, e para perceber a multiplicidade de cores, sons, vozes e silêncios que são constituídos de significados e que esperam dela um espaço de construção, diálogo, possibilidades, desafios – uma escola inter/multicultural. Para Candau (2008a, p. 14), “a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens”.

Percebemos como a escola, embora predominantemente monocultural, desenvolve micropráticas de resistência, inserindo pequenas práticas pedagógicas que se aproximam de uma discussão inter/multicultural. Somos desafiados a repensar o espaço escolar, como destaca em sua fala a professora Laura: “Eu procuro trabalhar assim, que um tem que respeitar o outro, pode até ser que ele não concorde com o jeito de ser do outro, mas tem que respeitar”. A educação escolarizada como um todo vê-se obrigada a construir novos conceitos e ressignificar seu interior a partir das diferenças e da igualdade. A igualdade que “queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as [...]”. (CANDAU, 2012, p. 27).

Para que essa igualdade de direitos seja construída, a escola e a sociedade de modo geral precisam ter um olhar mais atento para perceber as diferenças que são constitutivas da humanidade. Ao longo da história, nos diferentes processos de colonização, algumas culturas foram superiorizadas, consideradas padrão, norma, e outras foram marginalizadas, inferiorizadas e estereotipadas. Cabe também à escola romper com essa visão hierarquizada que, em nome de um projeto de dominação, exploração e colonização, construiu a inferiorização do colonizado como outro, inferior, selvagem.

Compreendo a escola “[...] como espaço de ampliação permanente dos conhecimentos, [que] pode ser vivenciada como lugar de dúvidas, erros, confrontos, encontros, acertos, diálogos, limites, desafios, possibilidades”. (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 87). Trata-se de um contexto em que as diferentes culturas se encontram, convivem, se confrontam, constroem significados, ressignificam comportamentos, valores e atitudes. É com essa compreensão que se pode questionar a presença de uma pluralidade cultural em um espaço dominado por um currículo e por uma prática pedagógica monocultural. Ramos (2011, p. 79) propõe:

Compreendendo a escola como entrelugar de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não

hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo o processo político de luta hegemônica – propomos uma aproximação quanto à função da escola que tenha como eixo o processo de produção cultural em torno do qual diferentes sujeitos possam imprimir a marca da diferença que negociam.

Conforme afirma Ramos (2011), a escola é um espaço plural onde os sujeitos, com as suas diferenças, se encontram em um processo contínuo de construção, significações e ressignificações de suas diferenças e na produção de novos conhecimentos. Assim, considerando que a diferença “[...] está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras [e que] ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (CANDAUI, 2012, p. 84), questiono a sua invisibilização, ou não valorização como “vantagem pedagógica”. (CANDAUI, 2012, p. 84). Muitas vezes tratada com indiferença, uma vez que a maioria dos professores ainda não se sentem preparados para discutir a diferença, isso se reflete em tensões na prática dos professores.

A escola e o currículo devem constituir-se como espaço no qual os alunos possam desenvolver a sua dimensão plural. (SILVA, 2011). Para isso, Silva (2011, p. 55) destaca que “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. No entanto, para a construção de uma escola onde os alunos sejam sujeitos do seu processo de ensino aprendizagem, é necessário questionar o formato da escola, a lógica monocultural que impera em grande parte das escolas e que contribui para o engessamento de transformações necessárias para a construção de espaços plurais, dinâmicos e democráticos nos quais os alunos possam se reconhecer.

Arroyo (2011, p. 27) afirma que “reconhecer os educandos (as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como seu território”. Dessa forma, como explica Arroyo (2011) e como discutido acima, é urgente repensar a escola, a educação e a formação de professores para que a escola reflita os anseios e desejos daqueles que a habitam. Uma construção deles, com eles e para eles.

O questionamento da escola como *locus* de ensino e aprendizagem organizado a partir de modelos oriundos da modernidade, com formato e práticas monoculturais e homogeneizadoras, é imperativo, conforme afirma Candau (2016, p. 807):

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

Considero que a construção da escola a partir de uma educação que inclua as diferenças continua sendo um desafio que implica outras demandas, outros modos de olhar o aluno, uma vez que trabalhar com as diferenças é visto como algo problemático para os professores, que foram formados em uma perspectiva monocultural, de uma sala de aula idealizada, pensada a partir de uma ideia essencializada de ser professor. Nesse sentido, verifico que a maioria dos professores que não tiveram nem disciplinas, nem discussões durante sua formação que abordassem questões relacionadas às diferenças, encontram-se, muitas vezes, angustiados, sentindo-se impotentes por não saberem lidar com os conflitos que envolvem diferenças. Pode-se perceber essa situação na fala da professora Ana: “Eu não sei como lidar, fico meio perdida”; ela continua: “Eu vejo as diferenças de gênero, étnico-racial, sexualidade e religiosidade dentro da sala de aula, então, é muito difícil, a gente entra muito cru, sem noção [...]”. Ela argumenta que lidar com situações que exigem tensionar conceitos hegemônicos construídos historicamente não tem sido tarefa fácil ou simples. Percebe-se, a partir da fala da professora, que existe uma insegurança, um desconforto gerado pela falta de discussão, de estudos que a orientem e que possibilitem o debate sobre a temática abordada. Em outro momento, a professora afirma: “

Reitero que, longe de culpabilizar ou responsabilizar a professora Ana e/ou outros professores que demonstram a fragilidade do processo formativo, enfatizo que todos somos o resultado de um contexto maior, que é a nossa sociedade, onde estas questões são silenciadas, invisibilizadas e discriminadas. Desse modo, novamente aponto a necessidade de uma discussão inter/multicultural nos processos de formação inicial e continuada. Ainda que estes não sejam suficientes para uma democratização abrangente e profunda dessas discussões, certamente contribuirão, como abordado antes, para a desconstrução de normas e padrões preconceituosos e 55 para ampliar nossa percepção das diferenças.

Para que a educação aconteça na perspectiva inter/multicultural, será preciso que a escola, entre outras ações, invista no processo de formação continuada, enfatizando a questão da diferença como riqueza e propondo-se a valorizar o outro, sem legitimar desigualdades e hierarquias, integrando no currículo conhecimentos que contemplem o universo cultural das múltiplas etnias e respeitando e articulando a bagagem cultural de cada grupo sociocultural. A professora Vanda reconhece as diferenças, mas ainda sente dificuldades em lidar com elas,

afirmando que procura trabalhar com diferentes tipos de aula e que, às vezes, insere a discussão sobre as diferenças: “Agora, o que sinto mais dificuldade é quando a gente percebe que na sala de aula tem o aluno que tem certa forma de preconceito, e você tem que trabalhar isso sem afetar o outro que está na sala”. Isso evidencia que tal discussão não pode acontecer sem que haja a sensibilização para acolher o outro. A professora argumenta que já presenciou situações discriminatórias na sala de aula e que, na hora, agiu como se não tivesse percebido, mas que após o ocorrido chamou o aluno que havia praticado a discriminação em particular e conversou com ele, mostrando que ele havia desrespeitado o colega. Em uma proposta inter/multicultural, esses temas assumem uma dimensão coletiva. Como já referido, o outro não é um lugar fixo. Toda a comunidade escolar tem que fazer parte das discussões para a construção de relações democráticas e não discriminatórias.

A organização da escola, tal como se apresenta, reflete a organização da sociedade. Assim, observa-se que a cultura reproduzida é a cultura dos grupos privilegiados, branca, eurocêntrica e heterossexual, que neutraliza as diferenças, conforme é possível perceber na fala da professora Márcia: “Eu trato eles de igual para igual, eu não vejo essa diferença, nem penso que tenho de trabalhar de forma diferente”. Tanto a professora Vanda quanto a professora Márcia percebem as diferenças na escola, mas no cotidiano de sala de aula consideram como homogêneos os seus alunos, sem levar em conta suas singularidades, e afirmam ter dificuldade em discuti-las. Para elas a escola é percebida como um espaço harmônico, sem conflitos, aspecto que, para Schilling e Angelucci (2016), pode ser considerado como uma situação geradora de violência, pois se a escola não percebe, não discute os conflitos, eles podem transformar-se em situações de violência.

Compreendo que os constantes deslocamentos geográficos vividos pela sociedade, hoje intensificados pelo processo de globalização, vão transformando e diversificando as identidades culturais, o que, segundo Silva (2003), pode trazer desconforto em muitos aspectos tanto para os professores, que precisam repensar sua prática para inserir alunos, quanto para os alunos. De acordo com Silva (2003, p. 30), “o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar”. Nesse sentido, a professora Maria afirma que “tinha uma aluna, também, que disse que não entrava na sala porque os alunos estavam mangando dela”. O vocabulário diferente e a reafirmação constante dos conteúdos hegemônicos fazem com que os alunos “diferentes” se sintam rejeitados, daí a importância da inserção de problematização dos conteúdos escolares que abordam a pluralidade. Isso porque, quando o aluno se vê acolhido na escola e percebe sua cultura significada no contexto escolar,

estabelece vínculos com a escola, uma vez que se sente parte dela, e demonstra maior interesse pelo processo ensino aprendizagem. Quando esse acolhimento não acontece, isso pode resultar em exclusões, como mencionou a professora Maria. Assim, vale ressaltar a afirmação de Sacristán (1995, p. 82):

A cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se pode chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral.

A multiplicidade existe, e é preciso ver o outro como o outro é, com suas múltiplas identidades em construção, respeitar sua diferença, considerar o espaço educativo perpassado por relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Nesse sentido, a professora Leila afirma, considerando a dificuldade e a resistência, tanto suas como professora quanto dos alunos, para trabalhar as diferenças:

Eu tento conciliar todas e falar da importância de todas. Porque nós somos um baú de culturas na verdade. A gente fica resistindo a certos tipos de cultura, que nem agora também, os gêneros também que são impostos, foram trazidos para a gente. É um pouco mais complicada essa história de gênero. Os próprios alunos não veem isso com bons olhos. Eles não veem com bons olhos a discussão sobre gênero. (LEILA).

Abordar no espaço educativo as discussões de gênero exige de nós, professores e alunos, a capacidade de pensar, propor, produzir e dialogar, pontuando, evidentemente, a necessidade de pensar a formação do professor,

[...] uma formação na qual o futuro docente se sinta acolhido e entendido como pessoa, como sujeito capaz de elaborar e decidir, interaja com os demais, problematize seu modo de pensar, estimule o outro a fazer o mesmo, de modo a desenvolver uma relação de reciprocidade e a produzir significados, teias de significação. (MOREIRA 2012, p. 26).

É importante a contribuição de Moreira (2002) ao propor o olhar sobre o professor também como um produto dessa educação que tem uma perspectiva universalizante, homogeneizante, que no Brasil relegou ao ocultamento a identidade cultural de negros, indígenas, homossexuais e outras minorias. Em relação à necessidade de pensar a formação do professor partindo do contexto cultural em que as identidades são construídas, isso é necessário para que o docente possa romper com preconceitos estabelecidos no discurso

colonial e consiga dialogar com as diferenças. Cortesão (2011, p. 56) destaca a necessidade de atualização constante por parte dos professores, afirmando:

Os professores terão de usar esse conhecimento para repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for a sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola atuais nem aproveitam nem valorizam, e nem aceitam.

Percebe-se que os professores vivenciam situações perturbadoras, geradoras de inquietações e desconforto, o que os desafia a buscar e desejar novas aprendizagens que os fortaleçam para a discussão com – e sobre – as diferenças em sala de aula, conforme afirma a professora Ana: “A gente precisa, porque a gente fica sem continuar os estudos depois que se forma. Eu acho que a gente tem que estar em constante aprendizado. E é através de uma dificuldade que a gente se sente desafiado para buscar formação”. Assim, o professor é convidado a repensar cotidianamente sua prática, na perspectiva de atender à pluralidade que se faz presente na escola e com a qual ele terá que trabalhar. A fala da professora Ana expressa a importância que os professores dão ao processo formativo.

Compreendendo-se a escola como um espaço de circulação e construção de conhecimentos, caracterizado pela pluralidade cultural, espaço de encontro e confronto com as diferenças, verifica-se a dificuldade de articular discussões que contribuam para o deslocamento das práticas padronizadoras, discriminatórias e hierárquicas com professores formados em uma perspectiva monocultural. Destaco a necessidade de desenvolver um processo formativo que responda aos desafios que as escolas e a sociedade enfrentam – desafios caracterizados pela presença de práticas monoculturais em uma sociedade e escola plurais. Para Moreira e Candau (2013, p. 31),

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.

A partir da fala dos professores e das observações realizadas, verifico que trabalhar com as diferenças sem a contínua reflexão e preparação para isso gera medo, insegurança, desconforto e um sentimento de impotência para o professor, que às vezes, pela insegurança, prefere não discutir temáticas que brotam no cotidiano da escola e que resultam

em conflitos entre estudantes. Essa situação causa um processo angustiante para professores e alunos, que não se percebem como sujeitos do processo ensino aprendizagem. O professor percebe o desafio e não sabe como responder a ele, e o aluno sente-se marginalizado, discriminado e/ou invisibilizado. Diante do exposto, reafirmo a importância de a escola perceber as novas demandas que adentram o espaço escolar e promover a formação continuada para que os professores possam refletir, discutir e construir situações desafiantes, acolhendo as diferenças como diferenças, e não como problemas a serem resolvidos.

4.5 A Escola, os Professores, a Família e as Diferenças: a Responsabilização do Outro

A escola pública tem sido desafiada cotidianamente por problemas diretamente atrelados a questões culturais. São inúmeras as críticas que a escola e a educação têm recebido. São críticas provindas de diferentes espaços e produzidas por diferentes razões, seja por a escola não conseguir atender às diversas responsabilidades que lhe são atribuídas pela sociedade, seja por sua dificuldade em lidar com as diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, linguísticas e outras, ou ainda por seu distanciamento dos contextos nos quais crianças, adolescentes e jovens tecem seus saberes e suas vidas. Essa situação termina por provocar sentimentos de frustração, impotência e insegurança nos professores, uma vez que grande parte deles não foi e nem é formada em uma perspectiva inter/multicultural, que defende, segundo Candau (2014a, p. 28), “a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade”. A participação de todos os grupos socioculturais na construção de escolas e práticas pedagógicas democráticas permite a produção de espaço para o diálogo e a participação de todos na construção da escola desejada. A respeito da insatisfação dos professores, Cortesão afirma (2005, p. 27):

[...] os professores também se sentem mal. Não foram socializados, nem enquanto alunos, nem quando receberam formação profissional, de uma forma que os tornasse capazes de lidar com essa diversidade, com essa turbulência. Desapareceu, realmente (ou diluiu-se), em grande parte das instituições educativas, o público com que estavam habituados a trabalhar e que era um público garantido, submisso, ordeiro, disponível para cumprir as exigências que lhes são postas pelo currículo oficial.

O sentimento de impotência e insatisfação que acomete os professores reflete-se também no comportamento dos alunos, que não veem valorizados pela escola as suas experiências e os seus conhecimentos. A dificuldade em lidar com as diferenças, como bem

aponta Cortesão (2005), ocorre em parte por conta da inexistência de discussões sobre essa temática quando da formação inicial, nem na formação continuada, de maneira mais aprofundada. Essa dificuldade resulta, ainda, de nossa construção enquanto sujeitos históricos inseridos em um contexto cultural homogeneizante em que a disciplina era/é assegurada por meio de práticas coercitivas de submissão e padronização. Nesse sentido, a professora Márcia, quando questionada sobre seu maior desafio em sala de aula, afirma que é “lidar justamente com essa diferença que você fala, porque nós encontramos em sala de aula, assim, gritante, essas diferenças, e não é fácil você trabalhar respeitando, você trabalhar direcionando para isso”.

Necessário se faz considerar que nós, educadores brasileiros, até final do século XX e anos iniciais do século XXI, fomos formados, predominantemente, a partir da perspectiva monocultural e homogeneizadora, que não se preocupa em abordar a questão das diferenças culturais e da pluralidade cultural. O conhecimento era/é discutido de forma padronizada, excluindo e ou marginalizando aqueles que não se enquadravam e ainda não enquadram nos padrões normatizadores, embora, conforme visto acima, as discussões do final da década de 1990 e início dos anos 2000 apontem para uma preocupação com a realidade multicultural.

A perspectiva monocultural e homogeneizadora continua predominante na educação, procurando silenciar o outro e determinando, para isso, um currículo escolar composto apenas por conhecimentos produzidos cientificamente, o que tem contribuído para marginalizar e excluir. De acordo com Santomé (2013, p. 229), “sabemos que o conhecimento científico pode ser manipulado, algumas vezes com clara intenção política de favorecer determinados interesses privados, e outras vezes sem que esse tenha sido o objetivo explícito de quem o construiu”. Todos esses fatores, somados à cultura colonial que predominou e predomina, contribuíram para que nós, docentes formados nessa perspectiva, não saibamos como lidar com essas diferenças, o que tem provocado resultados negativos para a educação. Conforme aponta Candau (2008a, p. 52), “o fracasso escolar, certamente seletivo, está aí para evidenciar quem são os que fracassam na escola”. Ou seja, apesar de a educação escolar ter ampliado suas vagas, não conseguiu a democratização nas relações pessoais.

Para destacar o nosso despreparo para lidar com a pluralidade cultural na escola, destaco a fala da professora Márcia quando afirma que não se sente preparada para lidar com a situação e que trata “todos iguais”, fazendo apenas o que a lei determina:

E, dentro da sala de aula, eu falo isso para você aqui, eu não sei se deveria, mas estou a falar, na sala de aula, eu faço aquilo que a lei manda, todos são iguais, eu trato todos iguais; para mim, a opção sexual deles é problema deles. Eu não estou aqui para julgar se é certo ou errado. Mas aceitação, eu não me sinto preparada para um caso desses na minha família, e eu sei que pode acontecer, mas se acontecer, para mim, vai ser... (MÁRCIA).

Compreendo ser a formação continuada um espaço para a construção de conhecimentos que permitam ao professor abordar as diversas situações com sensibilidade e sem receio de promover o diálogo em sala de aula, como afirmou a professora Marcia, na fala anterior, de não se sentir preparada para tal abordagem, principalmente se houver processos de opressão e discriminação por causa das diferenças. Sobre a formação continuada, Frutos (2016, p. 139) afirma:

Este trabalho conjunto entre profissionais promove a aquisição de novas habilidades e competências, técnicas ou estratégias para seu trabalho, mas exige encontros enriquecedores, diálogos frutíferos que lhes proporcionem boas ferramentas de conhecimento e ação, com base na realidade, e também leve em conta suas motivações e preocupações profissionais.

A formação continuada, desenvolvida de forma contextualizada e compromissada com a construção de uma educação voltada à defesa do diálogo democrático, pode contribuir para a desconstrução de visões preconceituosas e padronizadoras, e, para isso, somente os cursos de graduação não bastam. No entanto, a formação continuada não é a única responsável pelas transformações na escola, mas, como afirma Esteve (2004), é um dos espaços para o desenvolvimento e questionamento de conhecimentos que permitem aos professores enfrentar as novas responsabilidades que lhes são atribuídas e desenvolver ações democratizantes perante as novas dificuldades nas salas de aula.

É necessário estarmos atentos para tensionar modelos prontos e supostas verdades, como o mito da democracia racial e a heteronormatividade, o que contribui para a construção “[...] de um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação [...]”. (SANTOMÉ, 2013, p. 226). Dessa forma, aponto a necessidade de a escola promover um espaço para a qualificação e formação do professor, pois a responsabilidade pela discussão dos problemas provocados pela dificuldade em conviver com as diferenças deve ser assumida, confrontada e desenvolvida no interior da escola.

Com Fleuri (2003), Canen (2003) e Vieira (1999), observo que um dos maiores desafios para a discussão sobre a questão das minorias étnicas, ou das diferenças, ainda se

encontra na formação dos educadores. Trata-se de superar a perspectiva monocultural e etnocêntrica e construir um espaço de diálogos, acolhimento, desconstrução de práticas e comportamentos de inferiorização, subalternização do outro. É nesse espaço deslizando de confronto e acolhimento das diferenças que a educação inter/multicultural propõe as mudanças no sistema escolar, para as quais é necessário repensar a formação de educadores, incluindo nos currículos reflexões sobre as diferenças. Nesse sentido, Santomé (2013, p. 225) assegura que

Na luta por justiça existe um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de educação apropriada a cada estudante em particular, independentemente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu gênero e sua classe social.

Pensar uma educação comprometida com a democracia e justiça social implica pensar na reconstrução de nosso olhar de educadores sobre o outro cultural; precisamos desconstruir nossas resistências às diferenças, percebidas na fala de professores (professora Márcia), respeitar e acolher o outro por meio da perspectiva inter/multicultural, ouvindo no espaço escolar os que foram silenciados e reconhecendo a legitimidade dos que foram colocados na opacidade. Aqueles que não se percebem como parte do contexto escolar, que não veem suas experiências articuladas nos conhecimentos ensinados, são frequentemente interpretados pela escola, professores e coordenadores como os que não querem aprender, sendo vistos como anormais. Segundo Serpa (2011), são crianças que desafiam a lógica da normalidade imposta pela escola e sociedade. São os outros de que fala Skliar (2003, p. 27), que perturbam a ordem padronizada da escola “e que devia[m] ser anulado[s]”.

Destaco a fala da professora Júlia, já referida nesta tese, que faz a seguinte afirmação, quando indagada sobre a presença das diferenças em sala de aula: “As mais presentes são as de interesse, interesse na aprendizagem mesmo. Uma visão de chegar à sala de aula e realmente ver que o aluno está ali para aprender, para ouvir o que o professor está ali para falar”. Paro (2007, p. 13) diz que “a alegação da falta de interesse do aluno como justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica a própria renúncia da escola a uma de suas funções mais essenciais”.

O discurso que ocupa lugar comum na fala de docentes sobre a falta de interesse do aluno, do não querer aprender e de que os pais não colaboram com a escola, o que produz

como resultado o fracasso escolar, está alertando para a necessidade de reinvenção da escola, para que crianças, adolescentes e jovens possam reconhecer-se nela e reconhecer a escola como a sua escola. Serpa (2011, p. 32) defende a necessidade de reinvenção da escola:

Nossa escola necessita realmente ser ressignificada. A sociedade necessita refletir, discutir, debater, enfim, pensar que escola deseja, em vez de conceber a escola que lhe é oferecida, tão estranha e tão distante. É necessário construir uma escola que carregue inscrito em suas paredes um significado que seja reconhecido como nosso.

Serpa (2011) propõe ainda a construção de uma escola onde seja possível discutir, dialogar, e não guerrear. Saliento que a escola deve ser um espaço onde as experiências vividas por alunos e professores possam ser partilhadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas. Não defendo aqui que os conteúdos programáticos que compõem o currículo prescrito nas escolas não sejam importantes. Concordo que são conhecimentos relevantes, mas não os únicos, e não se justifica ignorar uns conhecimentos e valorizar outros. O importante é que sejam compreendidos a partir do contexto no qual alunos e professores estão inseridos. Esteban e Fetzner (2015, p. 80) afirmam que “fortalecem-se práticas e discursos que não problematizam os procedimentos escolares e que negam aos estudantes o acesso aos conhecimentos, desvalorizam seus saberes ou não reconhecem sua capacidade de aprender e de produzir conhecimentos válidos”. Vale aqui trazer as palavras de Morgado (2005, p. 19):

A escola, longe da problemática do Homem que educa e das realidades do meio em que se encontra inserida, acaba por se fechar em si mesma e por se transformar num fator centralizador, incapaz de garantir quer a preparação científica e técnica quer a formação cultural e humana que a sociedade tanto reclama.

Quando a escola não consegue desenvolver satisfatoriamente sua função de ensino-aprendizagem, resultando em fracasso escolar, a sociedade começa por responsabilizar seus atores, desconsiderando que a educação não acontece de forma isolada, nem está protegida dos problemas sociais, culturais e econômicos que atravessam a sociedade. A sociedade, então, culpabiliza o professor por tudo o que acontece nas aulas, aprendizagens, fracasso, “[...] esquecendo, ou mesmo desconhecendo, a influência de múltiplos fatores que determinam a realidade contextual em que trabalha”. (PACHECO, 2005, p. 30). Por sua vez, os professores, por carecerem de conhecimentos sobre seus alunos, transferem a responsabilidade para eles, dizendo que estes não querem aprender, e para a família, muitas vezes ausente da escola. A professora Marta afirma que a maior “preocupação nossa em sala

de aula é com a vontade, a participação da família, o interesse, então, o desafio maior é fazer com que o aluno tenha vontade de aprender, que tenha vontade de estar ali, porque muitos deles não estão querendo”.

A busca por respostas sobre o comportamento dos alunos e sua falta de vontade em querer aprender leva, muitas vezes, os professores e outros profissionais a padronizarem condições que, segundo eles, fatalmente contribuem para o fracasso escolar. Serpa (2011) exemplifica as explicações mais comuns dadas pelos professores para a não aprendizagem e a falta de vontade para aprender: “[...] também, com a vida miserável que tem, vai aprender como?! A mãe é uma bêbada, o pai um drogado! É criado pela avó, que não dá conta dele! Foi abandonado! Vive num barraco! É exposto à violência!” (SERPA, 2011, p. 38). Essas explicações mostram que o aluno, o outro, muitas vezes é visto como um caso perdido. A construção do não querer aprender não é algo que já está posto; é, segundo Paro (2007), uma justificativa cultural para o fracasso da escola que necessita ser questionada, tensionada e combatida, considerando-se que a função primeira da escola é o processo ensino aprendizagem. Assim, se o aluno não quer aprender, o fracasso é também da escola.

Ora, o querer aprender é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Por isso, não cabe à escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe, sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o aluno a querer aprender é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas. (PARO, 2007, p. 14).

A responsabilização do outro evidencia que a sociedade, com dificuldade para lidar com novas situações segundo Esteban e Fetzner (2015, p. 80): "ratifica preconceitos e culpabiliza a vítima, além de reafirmar as possibilidades de uma educação de qualidade, com soluções técnicas, não reconhecendo o caráter eminentemente político da educação." Esteban e Fetzner (2015, p. 80) argumentam ainda que:

[...] as famílias desestruturadas e sem acesso ao saber letrado (problema do próprio estudante), a falta de orientação ao docente sobre o que ele precisa fazer para que seus alunos aprendam (portanto, má formação profissional, afirmada pela Secretaria de Educação, na necessidade de que esta informação seja gerada por meio de cadernos de reforço escolar, capazes de resolver o problema) e gestão por resultados (a ser implementada pela escola que, supostamente, sem o plano de metas e resultados, não saberia o que fazer).

Enquanto sociedade e escola discutem de quem é a culpa pela não aprendizagem dos alunos e pelo fracasso escolar, tensionamentos muito próximos estão ficando na invisibilidade, como: Por que os alunos, mesmo indo à escola, não querem aprender? Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 56) destaca que “as teorias pedagógicas não foram pensadas nem se pensam para os nós já humanos, civilizados, mas para os outros incultos, ignorantes, sub-humanos”.

Podemos pontuar o que vimos discutindo até aqui, ou seja, que o aluno, ao chegar à escola, não reconhece nos conteúdos, na cultura escolar, a sua vivência e as suas experiências; os alunos são considerados “incultos”, “ignorantes” e “sub-humanos”. Isso faz com que desenvolvam resistências ao aprendizado distante de seu contexto, o que exige do docente o desenvolvimento de outras atitudes, no sentido de desenvolver um ambiente acolhedor que reconheça todas as pessoas e seus conhecimentos, isto é, que considere outras práticas pedagógicas que respeitem os conhecimentos e vivências dos alunos.

Santomé (2013, p. 225) evidencia que um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas de ensino e escolas é o de contribuir para a aprovação dos alunos, pois não é “[...] admissível atribuir os sucessos e fracassos escolares a problemas na estrutura dos genes, aos dons outorgados por alguma divindade, à situação dos astros no firmamento no momento de seu nascimento [...]”. Por sua vez, Ramos (2011, p. 71) esclarece:

Em vez de procurar responder por que a escola fracassa, talvez seja proveitoso situar a questão de outra forma, partindo da compreensão de que, nos moldes postos pela modernidade, não há êxito possível, pois a escola não tem mesmo o poder de promover a igualdade social nos termos proclamados pela sociedade que prometeu sua universalização. Além de inexecutável, resta indagar se tal pretensão é mesmo sustentável e desejável e em que termos o é ou não.

A atribuição do fracasso à família ou problemas na estrutura genética desloca a questão da não aprendizagem dos fatores sócio-econômicos e políticos educacionais para a individualização desconsiderando, conforme pontua Ramos, que no modelo imposto pela modernidade de universalização, não há possibilidade de igualdade de direitos. Destaco, neste contexto que faz-se necessário considerar as diferenças como “riqueza metodológica” ou “vantagem pedagógica” e isso significa que a escola precisa desenvolver um currículo contextualizado, conhecer a realidade dos alunos, as experiências vividas, a migração, a discriminação, etc.

Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 65) levam-nos a questionar o modelo e o formato de escola que temos, afirmando que “[...] o mundo do lado de fora das escolas cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar nossos alunos”. Assim, antes de apenas procurar no chão da escola os responsáveis e somente lamentarmos o fracasso, é preciso questionar o seu formato, o padrão cultural dominante e a formação recebida pelos gestores e professores, além de discutir outras possibilidades de práticas que vão ao encontro das necessidades dos nossos alunos, uma vez que

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (CANDAUI, 2011, p. 253).

Pode-se perceber que a escola precisa promover espaços intervalares³⁰ onde os diferentes sujeitos que a habitam possam dialogar e negociar a construção de uma educação que os represente. Considerando-se que no processo ensino aprendizagem a responsabilidade se estende a todos que se ocupam em pensar, desenvolver e estudar, pontua-se que esse campo é atravessado por disputas de interesses políticos e sociais.

A política de participação dos pais na escolarização dos filhos é algo que desafia os profissionais da educação, uma vez que há uma defesa cultural de que o bom desempenho escolar da criança está diretamente articulado com a participação dos pais na vida escolar do indivíduo. Parece haver certa pressão para que os pais acompanhem a escolarização dos filhos, pois os docentes, diretores e coordenadores defendem que a presença dos pais na escola tem gerado resultados bastante positivos, como afirma a professora Lúcia: “Aquele que a família acompanha, ele vai, ele tem um aprendizado melhor do que aquele que a família não acompanha”. Segundo Santomé (2013, p. 300), “exige-se o apoio familiar, mas para vigiar e melhorar o rendimento escolar de seus filhos”, não para participar nas tomadas de decisões que envolvem a educação escolarizada dos alunos – este é um espaço ainda reservado para os profissionais da educação. Nessa direção, defendo que a presença dos pais e de toda a comunidade escolar pode trazer grandes contribuições para o processo ensino aprendizagem,

³⁰ Segundo Souza e Fleuri (2003), espaços intervalares podem ser compreendidos como espaços onde novos significados são produzidos, possibilitando a criação de processos híbridos e o rompimento com concepções monoculturais.

não no sentido de reforçar a educação monocultural, a mesmidade, mas aproximando-se da ideia de ajuda mútua, de diálogo, como defendido por Freire (1992, p. 20):

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas.

Considero que a participação ativa e democrática dos pais, com direito a discordar e questionar as práticas, as tarefas e as responsabilidades, pode contribuir para aproximar escolas e famílias. Ressalto, ainda, que a educação escolarizada não acontece de forma desarticulada dos outros contextos nos quais a criança, o adolescente e o jovem também constroem seus saberes, vivências e experiências. A educação de uma criança não é um processo isolado que acontece apenas sob a responsabilidade da escola e da família, mas sob a responsabilidade de todos – escola, família, grupos sociais e outros.

Assim, a presença e a participação ativa e democrática dos pais em parceria com a escola são muito importantes para a democratização e o fortalecimento da educação pública. Essa participação não deve ser vista como uma tábua de salvação, mas “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100). As professoras entrevistadas afirmam que o bom desempenho dos alunos e o sucesso escolar resultam, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que acompanha os filhos na escola e que investe neles, procurando compensar em casa tanto dificuldades individuais quanto defasagens escolares. Ribeiro e Andrade (2006) concordam quanto à importância da parceria escola-família, destacando que à escola cabe construir um espaço/tempo para o diálogo com a família, diálogo que deve ir além das preocupações básicas demonstradas com a presença dos pais: aprendizagem ou não dos filhos, disciplina, acompanhamento das tarefas escolares e outras. Dessa forma,

[...] parece ser importante promover na escola um diálogo reflexivo entre a prática cotidiana e as bases norteadoras de sua ação. Esta prática cotidiana, se refletida, pode lançar luz às ações efetivas e às não efetivas, sendo este processo fundamental para o estabelecimento de metas esclarecidas e estratégias de ação afinadas com a realidade. (RIBEIRO; ANDRADE, 2006, p. 288).

Porém, com todas as mudanças que aconteceram a partir da década de 1980 quanto à constituição e organização da família, a escola não pode ignorar a multiplicidade de grupos familiares hoje presentes na sociedade. Como diz a professora Marta: “Tem família que é pai e mãe, mas não é só pai e mãe, é padrasto, madrasta, é a avó que cria”. Sobretudo, deve-se reconhecer a legitimidade dessas presenças na escola, procurar conhecer melhor as famílias e suas possibilidades de participação, a fim de não promover a expulsão daqueles que não conseguem adequar-se às cobranças e exigências da escola. Serpa (2011, p. 33) sustenta que

As mudanças culturais, econômicas e sociais sofridas ao longo do tempo transformaram o modelo familiar sem que a escola muitas vezes se desse conta de ou soubesse como atender a esta nova realidade, adotando muitas vezes uma postura saudosista tão preconceituosa quanto as gravuras dos livros didáticos frente às novas estruturas familiares que se formam.

As famílias muitas vezes não podem comparecer às reuniões agendadas pela escola, e são considerados como pais ausentes aqueles que não estimulam nem acompanham o desenvolvimento dos filhos, por conta da impossibilidade de participar no dia e hora agendados. Com as mudanças econômicas, os pais e /ou responsáveis precisam trabalhar para assegurar o sustento familiar, não querendo com isso se eximir da responsabilidade de acompanhar os filhos na escolarização. A professora Cristina destaca os prejuízos da falta de participação dos familiares:

Tem aluno que você vê que não tem um auxílio, que ninguém ajuda, que ninguém impulsiona, ninguém motiva em casa, e dá muita diferença aquele que o pai vem aqui, que a mãe vem aqui, eles são mais motivados para fazer as coisas. Tem alguns que eles são retidos às vezes, nem é por não saber, é que eles não fazem nada o ano inteiro porque ninguém cobra, ou porque vai levando de qualquer jeito. (CRISTINA).

A professora Vanda diz que, em grande parte, “são essas famílias de hoje, desestruturadas. Ele já sai de casa sem o apoio, não tem aquele acompanhamento dos pais em casa, não é? Parece que é assim, cada um por si”. A professora Ana pondera:

Os pais, eu acho que abandonaram, deixaram essa responsabilidade para a escola. Que até então a gente vive num mundo supermoderno, onde o pai não tem mais tempo, entre aspas, para o filho. E, de certa forma, também não quer punir, ou por ir mal na escola, deixar de castigo, então, eles acham que suprem essa falta agradando o filho, e não é por aí. (ANA).

Nesse sentido, Sayão (2010, p. 93) afirma que, para a escola,

[...] aqueles que vão às reuniões e acompanham seus filhos em tais atividades são pais presentes, logo dedicados. Já os que não fazem isso são diagnosticados como pais ausentes, logo displicentes. Os professores, sem o menor constrangimento, tomam a parte pelo todo para chegar a tal conclusão.

A escola muitas vezes considera a não participação dos familiares na escolarização dos filhos como desleixo, despreocupação, e atribui a responsabilidade pelo fracasso escolar aos pais, que são acusados de negligência quanto à educação dos filhos. Cabe à escola questionar-se por que os pais não estão presentes, tensionar os espaços/tempo organizados para esse (des)encontro, uma vez que, mesmo não comparecendo às reuniões e eventos programados pelas escolas, os familiares podem estar presentes em outros espaços na educação e no acompanhamento dos filhos. Assim, a não presença deles não significa que não estão preocupados ou não valorizam a educação dos filhos. Como explicam Ribeiro e Andrade (2006, p. 286):

Os estudos sobre as representações de pais de alunos sobre a escola pública revelam que eles valorizam sim, a escolarização, sendo esta o principal meio de ascensão na escala social, além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta.

Conforme Ribeiro e Andrade (2006), as famílias depositam grande credibilidade na escola, considerando que a possibilidade de conquistar um melhor emprego e a ascensão social se dá por meio da educação. Entretanto, a escola, ao não questionar os motivos da não presença, considera-a apenas como descaso, não preocupação de pais que depositam seus filhos na escola e retornam somente ao final do ano para buscar os resultados, se possível positivos. Para Ribeiro e Andrade (2006, p. 286),

A escola, por sua vez, parece se relacionar com as famílias prioritariamente no sentido de uma exigência de complementaridade, com relação a suas expectativas e através da atribuição de responsabilidade aos alunos, por suas próprias dificuldades. Não parece haver um movimento sistemático no sentido de se buscar compreender a realidade vivida pelos alunos e suas famílias.

As condições sociais e econômicas nas quais as famílias se movem atualmente, em que todos precisam trabalhar, muitas vezes em mais de um turno para assegurar as

condições necessárias de sobrevivência, podem afetar a participação das famílias na escolarização dos filhos. No entanto, isso não significa que abandonem os seus descendentes, que desconsiderem a importância da escolarização ou que não acreditem na escola, sendo que a ela continuam enviando seus filhos para serem escolarizados.

4.6 Inter/multiculturalismo na Formação Inicial: Sim, Não?

A formação inicial é, frequentemente, o primeiro contato que o sujeito em formação tem com a discussão sobre profissão docente, pois em nosso país ainda é comum encontrarmos pessoas exercendo a docência apenas tendo concluído o ensino médio. Considero, portanto, constituir esta apenas uma das etapas no processo formativo, uma vez que o sujeito começa esse processo no nascimento, na interação com seus familiares, professores e a sociedade do seu entorno. Por esta razão, no decorrer do processo, somos sujeitos docentes atravessados por contribuições múltiplas e diferentes, que resultam em nossa singularidade.

É importante dizer que, apesar de reconhecer os múltiplos atravessamentos na formação docente, interessa-me, neste subitem, analisar a presença da inter/multiculturalidade especificamente no processo denominado de formação inicial – licenciaturas – dos professores que ministram aulas na escola objeto desta pesquisa. Não me detenho em realizar um estudo mais aprofundado sobre as licenciaturas; embora entenda ser importante, não é o objeto principal aqui. Como dito acima, essa é uma das etapas do processo formativo, considerando-se o inacabamento do ser humano e do profissional, que está associado a processos dinâmicos e contínuos de formação. Como afirma Freire (1996, p. 64), “a consciência do mundo e a consciência de si mesmo como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. Entendo, com Veiga (2007, p. 34), que formação inicial é “[...] o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. A formação implica a construção de conhecimentos de modo abrangente, relacionado aos diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Flores (2010, p. 185) destaca:

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que

implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido.

Portanto, como os contextos estão em constante movimento, compreendo a formação como um processo contínuo, não como algo pronto, que se completa ou finaliza.

Lembro que a formação docente se caracteriza como um campo de lutas, embates e negociações, pois acontece a partir de planejamentos que levam em conta diferentes interesses quanto aos objetivos a serem alcançados, ao perfil de docente desejado para atender às demandas propostas, tanto oficiais quanto das categorias profissionais, entre outras. Sendo assim, percebo que todo o processo formativo está permeado por relações de poder, o que ratifica a impossibilidade de ser esse um processo neutro, como explicou Freire (1996).

Para Butlen (2015), a formação docente que se preocupa com o aluno, que se articula com seus saberes para ensinar, isto é, que se preocupa em conhecer o aluno, como se dá o processo de aprendizagem, é relativamente recente, uma vez que “a concepção dominante sobre a circulação dos saberes no que se refere ao ensino foi, por muito tempo, e de uma certa maneira ainda permanece, uma concepção perfeitamente vertical”. (BUTLEN, 2015, p. 58). É nesse sentido que somos convocados, como já dito, a repensar a escola. Segundo Candau (2008a, p. 14), “[...] as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., dos seus sujeitos e atores”.

Uma educação escolarizada voltada para o diálogo, o reconhecimento e o acolhimento de seus sujeitos exige repensar a formação de docentes na perspectiva de preparar os educadores “[...] para lidar com a complexidade dos enunciados, para trabalhar com a explicitação e a articulação de vários padrões culturais, [...] para enfrentar as relações dominantes de poder e conhecimento”. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 79).

Quem foi formado a partir de uma perspectiva de modernidade monocultural com a ideia de que existe uma cultura, um conhecimento válido – o conhecimento científico – e de que o bom professor ainda é aquele que assegura a disciplina dos corpos e a organização silenciosa da sala, tende a pensar esse espaço como aquele do qual os alunos que não se adaptam ao sistema educacional homogeneizante e monocultural devem ser excluídos. Esse posicionamento dificulta a construção de uma educação na perspectiva democrática, inter/multicultural. Monteiro e Gomes (2004, p. 188) afirmam:

Pensar o/a professor/a [...] e seus processos de formação, para nós, pressupõe levarmos em conta em conta o múltiplo e a heterogeneidade como linhas/fios

que nos ajudam a compreender a complexidade dos fazeres cotidianos desses/as professores/as, considerando esses fazeres articulados à complexidade do mundo vivido.

A formação docente é importante quando se trata da construção de conhecimentos/saberes³¹ para reconhecer a diferença cultural. Por isso, defendo que se pense a própria formação docente, que se considerem as relações pedagógicas para compreensão das diferenças culturais presentes na escola, conforme destaca Santomé (2013, p. 282): “Professores comprometidos com projetos verdadeiramente educativos são obrigados a conhecer as comunidades onde as escolas estão localizadas, assim como quem são seus estudantes e quais as peculiaridades de suas famílias”. Na perspectiva de formação de professores para a inter/multiculturalidade, concordo com Frutos (2016, p. 132):

Acreditamos que a formação de professores para a educação intercultural deve ser multifacetada, o que não significa que esses profissionais sejam capazes de fazer tudo e fazer bem, mas que sua formação e prática seja de modo a capacitá-los a desenvolver vários tipos de intervenção, tendo em vista as múltiplas situações que surgirão em seus locais de trabalho.

Os processos formativos atuais, tanto iniciais, quanto continuados, são, entre outros, desafiados cotidianamente no trabalho com as diferenças, que foram silenciadas em razão de um projeto que apresentava/apresenta como grande ideal assegurar o direito à educação com conhecimentos sistematizados. Conforme diz Candau (2008a, p. 53), isso

[...] terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada universal.

Como defendido até aqui, tanto a formação docente quanto a prática pedagógica devem ser construídas de forma contextualizada, considerando a multiplicidade de sons, vozes e cores presentes na sala de aula. É nessa direção que dialoguei com os professores da escola, sujeitos deste estudo, para compreender em que medida vivenciaram, em suas formações

³¹ Segundo Candau (2011, p. 337), “a perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos”.

iniciais, processos pedagógicos que os fortalecessem para trabalhar, discutir e tensionar as diferenças. Quando questionei os professores sobre se, em sua formação inicial, eles tiveram alguma discussão ou disciplina que contemplasse a inter/multiculturalidade, obtive a seguinte resposta da professora Marta, dos anos iniciais:

Não tive nenhuma disciplina específica direcionada especialmente para as diferenças culturais, mas tivemos várias oportunidades, momentos para discutirmos a respeito. Mas esses temas são pouco trabalhados nas escolas. É muito importante estimular para que sejam mais divulgados e trabalhados para que assim sejam respeitadas as diferenças em relação a gênero, sexualidade, relações raciais e igualdade de direitos. (MARTA).

Na fala dessa professora, percebe-se que sua formação não enfatizou a diferença, porém o tema, apesar de não ser central, foi debatido. Compreendo, como já dito no presente estudo, que a temática das diferenças não deve limitar-se a uma disciplina específica apenas, mas estar presente em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação docente, inicial e continuada. A intenção ao questionar se os professores sujeitos da pesquisa tiveram alguma discussão ou disciplina foi a de verificar seu contato e interação com essa discussão.

A professora Marta explica que ainda hoje essa temática não está presente nas discussões habituais da escola, gerando desconforto para os professores, que se percebem inseguros para lidar com tais situações, como podemos observar na sua fala quando afirma que em determinados momentos sente vontade de desistir por não conseguir fazer com que os alunos “tenham vontade de aprender”. Santomé (2013) diz que professores sensibilizados com as questões das diferenças são pressionados pela lógica monocultural da escola e sentem dificuldades de desenvolver suas atividades a partir das experiências, das vivências dos próprios alunos; “sua preocupação é buscar a relevância dos assuntos tratados em sala de aula para, além disso, motivar e incentivar seus estudantes muito ativamente” (SANTOMÉ, 2013, p. 283), embora isto não seja tarefa fácil.

Assim, a falta de discussão das diferenças culturais na escola reflete-se na prática pedagógica dos professores da educação básica, em uma perspectiva de educação cujos conhecimentos a serem discutidos e construídos são vistos a partir da monoculturalidade e hierarquização de disciplinas; assim, são considerados válidos os conhecimentos cientificamente produzidos e desconsiderados os saberes dos alunos no processo ensino aprendizagem. Tidos como homogêneos, os alunos são concebidos como seres desprovidos de conhecimento e o professor como aquele que o detém. As diferenças são invisibilizadas, e as

temáticas que tensionam as diferenças são discutidas em momentos pontuais, isto é, quando acontece algum problema que fragiliza a lógica da escola monocultural ou em datas específicas. Isso contribui, sobremaneira, para a produção de um aluno sem “vontade de aprender” (Marta). Nesse sentido, Santomé (2013, p. 276) faz a seguinte afirmação:

É preciso que os membros dos grupos socialmente desfavorecidos, das distintas etnias e culturas representadas como ignorantes e estranhos tenham oportunidades de expressar suas experiências, necessidades e opiniões em situações nas quais possam ser escutados por quem está em situações mais vantajosas.

Ainda de acordo com Santomé (2013, p. 9), “[...] uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade”. Nessa perspectiva, destaco a necessidade de propor tensionamentos e interrogações ao currículo da formação de professores, considerando que

O currículo se constitui como uma rede de potencialidades em que interagem diferentes sujeitos, grupos, conhecimentos, atos, valores, significados, representações, experiências, impedimentos e fraturas, como rede tecida em movimentos e direções múltiplos não se conforma às hierarquias ou às relações binárias e também não dissolve as tensões e os conflitos. (ESTEBAN, 2013, p. 140).

Conforme já afirmado, se o espaço/tempo da formação inicial é um espaço/tempo de construção de valores, crenças, tensionamentos, desconstruções e reconstruções, e se nesse espaço a discussão sobre as diferenças é apresentada de forma episódica e descontextualizada, como podemos esperar que o professor formado nessa perspectiva assumira uma proposta inter/multicultural? Como podemos garantir que o conhecimento dos alunos seja articulado com os conteúdos escolarizados para que sejam oferecidas possibilidades de aprendizagem que os apoiem em suas dificuldades, assegurando uma educação que produza conhecimentos significativos e que respeite e acolha as diferenças?

A professora Laura afirmou: “Sim, tive disciplina ‘diversidade e cultura’, e tínhamos também a Semana Cultural, com apresentação de trabalhos, culinária, palestras e vários conhecimentos e experiências abordadas”. Embora a professora Laura afirme que em sua formação inicial estudou temáticas relacionadas às diversidades, percebemos que, da

forma como ela as abordou, adquirem ênfase no contexto do currículo turístico. Diz Santomé (2013, p. 170):

Ou seja, tratando as realidades culturais com uma perspectiva muito trivial, similar ao modo como a maioria das pessoas faz turismo; analisando exclusivamente aspectos como sua culinária, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas casas, a paisagem.

Assim, acredito ser necessário pensar os processos formativos de docentes a partir da inter/multiculturalidade, com vistas a superar a perspectiva estática, naturalizada, os modos tradicionais e cristalizados de olhar as diferenças e os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas. Trata-se de construir “modos outros” que vão ao encontro de conhecimentos e “saberes outros”.

Quando questionei a professora Lúcia sobre seu contato com o inter/multiculturalismo na formação inicial, ela respondeu:

Não, não tive disciplina específica no âmbito educacional. A questão das diferenças vem apresentando, em nossa sociedade, cada vez mais visibilidade e se manifesta de diversas formas, desde as questões étnicas, de gênero, de orientação sexual e de classe social, até mesmo nas questões religiosas, o modo pelo qual expressa saberes. A educação estabelece com a cultura a consciência de construirmos práticas para respeitar a todos. (LÚCIA).

A professora Lúcia afirma que a questão das diferenças está cada vez mais presente no contexto escolar, enfatizando a centralidade da cultura para a construção de práticas pedagógicas para respeitar a todos. Nesse sentido, quando indagada sobre como trabalha com as diferenças, ela apresenta certa ambiguidade na compreensão das diferenças, afirmando: “Eu falo para eles que não existe diferença, não existe diferença de cultura”. (LÚCIA). No entanto, mais adiante, a professora diz que explica para as crianças “que um tem que conhecer a cultura do outro e trabalhar e aceitar o jeito que a pessoa vive, a maneira dele de viver, a maneira dele de falar. Igual o nordestino que vem para cá; ele fala de maneira diferente, nós temos que acostumar”. (LÚCIA). Evidencia-se que, mesmo não tendo estudado especificamente a temática das diferenças, a professora, em sua prática, mostra sensibilidade para com elas e denota nuances de práticas voltadas para a inter/multiculturalidade.

A professora expressa a dificuldade, os avanços e a fragilidades que temos no âmbito da escola (e também da sociedade) de entender as diferenças como “vantagem pedagógica”. A ambiguidade de suas falas mostra seu receio de que a diferença seja entendida

como inferioridade quando diz “não existe diferença de cultura”; por outro lado, a diferença salta, invade, ocupa todos os lugares em sala de aula, daí a afirmação: “Temos que nos acostumar”. Embora isso fique muito próximo da simples tolerância, se distanciando do processo ensino aprendizagem, percebo a preocupação da professora em fazer com que os alunos se sintam acolhidos na escola. A docente expressa o momento de tensão que vivemos na escola: de um lado, a lógica monocultural engessando as concepções; de outro, o dia a dia mostrando sua multiculturalidade.

Entendo ser necessário voltar à centralidade da cultura no processo formativo para destacar a importância da sensibilização do professor para o reconhecimento da diferença como vantagem pedagógica. Segundo Cortesão (2011, p. 56),

[...] este processo exige que os professores conheçam os seus alunos. Exige que eles tenham estudado as crianças com que trabalham (recorrendo a diferentes processos simples de observação e pesquisa), e que tenham portanto conseguido produzir conhecimento sobre eles, sobre características grupais, socioculturais e até idiossincráticas que eles possuem.

As professoras Márcia e Leila também afirmaram que em seus cursos de formação inicial não tiveram nenhuma disciplina ou contato com essa temática e que tiveram conhecimento a respeito nos cursos de formação continuada. Das cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental entrevistadas, apenas uma teve presente a discussão das diferenças. No entanto, como vimos, isso se deu de forma fragmentada e com base na folclorização dos conhecimentos. As outras quatro professoras entrevistadas afirmaram não ter realizado de forma sistemática, nos seus cursos de formação inicial – licenciaturas –, estudos sobre diferenças e/ou inter/multiculturalidade.

Em relação às professoras que ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental, ocorre o processo inverso. Das oito entrevistadas, apenas duas afirmaram não ter realizado nenhum estudo sobre a temática das diferenças. Dessa forma, das professoras entrevistadas que responderam *sim*, obtiveram-se afirmações como esta: “Sim. Em sociologia, foi trabalhado o respeito à cultura de outros grupos, a diversidade cultural, reconhecendo as diferenças e igualdades de todos sem distinção”. (LUANA). Essa resposta mostra, embora sem as especificidades, que houve discussões no seu processo de formação inicial. Já a professora Milena destaca o curso de pedagogia como espaço/tempo em que as construções dos conhecimentos sobre as diferenças acontecem de forma reflexiva e contextualizada, conforme podemos observar em sua fala a seguir:

Sim, não específica, mas os professores de Pedagogia eles aprofundam, todos os temas são mais aprofundados, por exemplo, questão de datas comemorativas, por exemplo, no curso de Pedagogia, eu aprendi, assim, que a gente não trata desses assuntos apenas nessas datas, que às vezes, por exemplo, o dia do índio não é apenas você pintar o menino de índio, caracterizar ele de índio. Tem que ir além disso, tem que levar ele a refletir, por exemplo, como que está a população indígena nos dias atuais, como que eles vivem, nesse sentido. (MILENA).

Candau (2011, p. 283) evidencia que, para os professores discutirem as diferenças em sala de aula, é fundamental que os projetos pedagógicos contemplem essa temática:

Pode ser que um professor mais sensível coloque algumas questões mais ligadas a determinado tipo de diferença. Essas questões são desenvolvidas por determinados professores que são sensíveis para o tema – às vezes, professores das mais variadas disciplinas. Falta uma maneira mais sólida e consistente nos próprios projetos pedagógicos. Algo que impregna o projeto político pedagógico dos cursos e que defende a tese que uma escola democrática tende a articular igualdade com diferença. Uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes no seu contexto.

A consciência da necessidade de construir um processo formativo que nos permita compreender os diferentes discursos, as tensões e embates que atravessam o campo pedagógico, contribui para entender a multiplicidade de sujeitos presentes na escola. São sujeitos plurais, que possuem experiências singulares que precisam ser contextualizadas política, social e culturalmente, para que seus saberes possam ser articulados no processo ensino aprendizagem. É nesse sentido que Monteiro e Gomes (2004, p. 187) defendem “[...] que os processos de formação precisam ser considerados como espaços tempos constituídos de relações sociais, históricas e políticas, assim como deve ser considerada toda a história da qual os professores e professoras fizeram parte como autores e coautores”. Assim os professores perceberão a necessidade de compreender o contexto no qual se movem e onde se tecem suas vidas e as de seus alunos.

A professora Neide respondeu ao questionamento afirmando que em sua formação inicial estudou sobre as questões relacionadas com a diferença cultural e que isso “ajudou muito” no seu desenvolvimento profissional. A professora afirmou ainda que não sente dificuldades em trabalhar com as diferenças na sala de aula e que procura aproximar-se ao máximo dos alunos e dialogar com eles, o que fica evidenciado na sua fala:

Eu tenho um aluno no quarto ano, o menininho, por exemplo, por ser negro, ele mesmo, sabe, faz a discriminação dele, o jeitinho dele, tudo dele... Ele fala assim “é porque sou negro”, “é porque sou pobre”. E a gente tenta

mostrar de todas as formas que não é assim. Que ele pode chegar lá.
(NEIDE).

Esta educadora diz que procura inserir o aluno, colocá-lo para participar nos grupos, mas que percebe que, frequentemente, ele tem resistência e que às vezes o racismo vem da pessoa negra, do homossexual, destacando que os alunos negros, nordestinos, homossexuais e outras diferenças se autodiscriminam, portanto, são responsáveis por sua exclusão e, conseqüentemente, por seu fracasso na escola. A fala da professora Neide remete ao que afirma Gomes (2002, p. 43), “que a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. Isto nem sempre é expresso de forma que seja possível combater a discriminação, por isso entendo que, para as pessoas negras, “só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade”. (GOMES, 2002, p. 43). Assim, a forma mais rápida de entender a discriminação muitas vezes é culpando a própria vítima da discriminação. Por isso, a defesa de uma educação inter/multicultural que trabalha os processos discriminatórios de uma perspectiva histórica, cultural, social, entre outras. “A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos”. (GOMES, 2002, p. 47) Nesse sentido, também Silva (1997, p. 17) afirma que “a inculcação de uma imagem negativa do negro e de uma imagem positiva do branco tende a fazer com que aquele se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo deste”.

A professora Neide diz que o homossexual “tenta chamar atenção, ele gosta de se aproximar dessa forma”; a fala da professora mostra que há uma ideia de padronização de comportamentos. Quando as pessoas criam outras normas, seja pelo pertencimento de gênero ou qualquer outro, fica explícito o que afirma Louro (2011): “Para dizer de um modo muito rude, mas também muito concreto, alguns sujeitos parecem 'valer mais' do que outro, parece que alguns 'podem' mais do que outros”. (LOURO, 2011, p. 64). Isto mostra que estudar as diferenças em uma perspectiva que não seja a de emancipação dos diferentes grupos socioculturais pode enfatizar sua opressão e ainda responsabilizar os diferentes por isso. Santomé (2013, p. 272) assegura que

Esse processo de responsabilização do outro, quando não é feito de modo explícito, ocorre de forma implícita, atribuindo aos grupos sociais rotulados

negativamente o controle de sua sorte; eles são apresentados como independentes, os únicos responsáveis pelo seu destino e, conseqüentemente, seus problemas são fruto de uma escolha própria. Assim, são os culpados os outros, eles que não querem se integrar, nós não temos culpa de sua situação.

Essa atitude de responsabilização do outro, do diferente, não é uma atitude espontânea. Resulta de uma construção histórica, social e cultural que sempre procurou inferiorizar e subalternizar os diferentes, atitude que tem contribuído para eximir a responsabilidade da escola, das licenciaturas, da sociedade, evitando repensar os processos formativos.

A professora Ana conta que estudou a questão da diferença e que isso facilitou a sua prática, afirmando que percebe as diferenças e processos discriminatórios em sala; diz ser uma pessoa aberta nesse tipo de relação com os alunos. Embora diga que teve formação, a professora salienta sua insegurança para lidar com situações conflituosas que envolvam diferença de gênero, étnico-racial, sexualidade e religiosidade, entre outras, afirmando: “Aí, eu me perco nisso, porque a gente não tem formação para Psicologia”. Ao enfatizar a psicologia como contribuição para lidar com as diferenças, a professora mostra um caminho possível e necessário, mas não suficiente. Diz Candau (2012, p. 86):

No entanto o fato de se centrarem exclusivamente nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo e em algumas vertentes como na baseada no Behaviorismo de modo muito reduutivo, têm como base uma concepção de sujeito e aprendizagem muito limitada, não considerando dimensões como a sócio-histórica e cultural, que são praticamente ignoradas.

A psicologia traz aspectos importantes, mas esta discussão inclui necessariamente a produção histórica da diferença, sobretudo as relações de poder presentes no estabelecimento de quem é o diferente.

Quando questionada, a professora Márcia disse que teve aulas de LIBRAS e sobre relações étnico-raciais. Embora tenha discutido as diferenças quando da sua graduação, esta educadora apresenta grande resistência em discuti-las na sala de aula, afirmando que tem dificuldade para entender o assunto e demonstrando que não se apropriou da temática, apesar de tê-la estudado. Mais uma vez, destaca-se a relevância de um processo de formação inicial, como aponta Frutos (2016, p. 133):

Uma formação em que uma combinação de conteúdo científico e profissional, conteúdos transversais e transdisciplinares, o domínio de uma técnica profissional, o intercâmbio de experiências cooperativas e uma

articulação suficiente de teoria e prática, onde o professor reflete e investiga de forma sistemática até adquirir a formação mínima que lhe permita satisfazer as necessidades específicas de cada aluno.

Compreendo com Frutos (2016) que a formação de professores para uma realidade plural e uma educação inter/multicultural deve atentar para as necessidades singulares dos alunos, desenvolver habilidades e o hábito da pesquisa para a solução dos problemas e estar sempre compromissada com a construção do saber democrático e ético.

A professora Vanda afirmou não ter tido nenhuma formação sobre as diferenças no contexto escolar, o que ficou evidente na sua dificuldade em trabalhar com as diferenças em sala de aula. A professora surpreendeu-se: “Nossa! Trabalhar com o aluno em si, eu não sei te responder”. (VANDA). Nesse sentido, Moreira e Candau (2003, p. 161) afirmam: “A escola 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”.

As diferenças exigem um deslocamento do lugar hegemônico e provocam a necessidade de tensionar a lógica monocultural e discriminatória dos indivíduos que formam a escola; elas exigem repensar todas as dimensões escolares, desde o formato e as práticas pedagógicas até os espaços de formação dos professores. Para a promoção de uma educação inter/multicultural, é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregnam – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos.

A professora Júlia diz não ter discutido a temática em seu curso de graduação, mas afirmou que não tem dificuldade para trabalhar com as diferenças em sala de aula. Em sua fala sobre as diferenças entre os alunos, diz: “Uns são mais agressivos, outros são mais quietos, não falam, se escondem. Então, depende de como esse aluno encara essa situação, essa realidade dele”. Novamente, percebo que o processo de culpabilização do indivíduo, seja pelo que se compreende como seu sucesso ou por seu fracasso, é típico de nossa sociedade. Infelizmente, isso também afeta a escola.

Para finalizar esta subseção, lembro que os processos de formação inicial em suas reestruturações oficiais já incorporaram discussão sobre algumas diferenças, com destaque para relações étnico-raciais. Embora tenha sido um avanço importantíssimo, ainda temos um longo caminho a trilhar. Reafirmo que inserir a discussão sobre a temática das diferenças de maneira descontextualizada e fragmentada, de forma folclórica, não vai contribuir para formar docentes compromissados com a construção de sociedades mais justas e, portanto, menos discriminatórias. Com Candau (2011), Frutos (2016), Silva (2011) e Santomé (2013), aponto a

necessidade de abordar a diferença na sua perspectiva de construção histórica e política, possibilitando o reconhecimento e a legitimação das diferentes expressões dos grupos culturais, tendo em vista sua emancipação.

4.7 A (Não) Presença da Inter/multiculturalidade no Processo de Formação Continuada

A formação continuada ocupa lugar nas escolas desde a década de 1980, segundo Araújo (2015). Porém, é a partir da década de 1990 que as escolas a assumem como uma possibilidade de desenvolvimento para o professor, mas ainda centrada nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, trago a fala da professora Mara (gestora):

Olha, atualmente, nós temos enfatizado a questão da qualidade de ensino, atingir as metas que já estão programadas, muitas vezes há salas que não conseguem sair das notas baixas, não só na questão do IDEB mas até em sala de aula, nós temos que diminuir o índice nosso de repetência. (MARA).

Este trecho da docente explicita a preocupação da escola com a qualidade de ensino, que, segundo ela, que pode ser mensurada pelas avaliações em larga escala para que a escola atinja metas programadas. Segundo autores e autoras utilizados nesta tese, com destaque para Akkari (2013, 2015), Candau (2002, 2006, 2008a, 2008b, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2016 e 2017), Freire (1997) e Nóvoa (1992, 1995, 2012, 2014), a formação continuada precisa favorecer e ampliar a reflexão para outras esferas, além do ensino - aprendizagem, onde está inserido o trabalho do professor, para que não aconteça a reprodução do sistema de exclusão. Araújo (2015, p. 63) diz que a exclusão “[...] vêm se instituindo historicamente, em uma sociedade marcada por tempos de incerteza e desigualdades sociais crescentes, isto porque a prática educativa não é descolada das outras práticas existentes no mundo, na vida real”.

Nas observações participantes, percebeu-se que a preocupação com as avaliações é frequente nos encontros de formação, conforme é possível constatar por meio das respostas dadas ao questionamento sobre quais as temáticas mais abordadas nesses encontros. A professora Maria respondeu que a avaliação foi muito pedida e que, mesmo tendo sido muito trabalhada, ainda existem dúvidas quanto aos tipos de avaliação e muitos professores trabalham de outra forma. Na fala das professoras Laura e Maria, percebe-se uma ênfase numa avaliação padronizadora, na lógica da racionalidade técnica, na qual os professores e

alunos são “treinados” para que a escola atinja as metas programadas, isto é, melhores índices no IDEB e redução da repetência.

Importante se faz dizer que, para alcançar melhores resultados nos seus processos de ensino - aprendizagem, é necessário que a escola esteja atenta para desenvolver uma formação que considere também os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que constituem o contexto escolar. Como afirma Cortesão (2005, p. 38), deve olhar para seus alunos e enxergá-los como pessoas constituídas de pluralidades e complexidades:

A educação terá de mudar no sentido de estar atenta à população que tem dentro de portas, propondo e desenvolvendo actividades que sejam tão significativas e interessantes que os alunos se empenhem no seu próprio desenvolvimento e aquisição de conhecimentos ao conseguir descortinar o sentido e a importância de se esforçarem para adquiri-los.

Para que a escola reconheça sua comunidade interna como aqueles que possuem uma história de vida em construção, conforme Cortesão (2005), ela precisa pensar o professor também como sujeito com uma história de vida individual e profissional em construção. Assim, se a escola prioriza a formação continuada de forma padronizada, conseqüentemente o professor vai ser impelido a perceber o aluno a partir desta lógica. Se o professor deve compreender que, para a escola, o importante é alcançar índices elevados nas avaliações, ele vai se sentir impelido, vai se preocupar que seus alunos alcancem a meta proposta. O aluno que não estiver formatado nessa perspectiva vai ser considerado “aquele que não quer estudar”, “que não quer nada com nada”, e tomará parte no grupo dos excluídos. É um processo muito próximo do que Freire (1996) denominou de educação bancária, em que

Não há um processo dialógico no qual são questionados ou problematizados determinados temas. Os temas são passados na forma de depósitos bancários, depositados como verdades inquestionáveis e legitimados pela autoridade do educador contraposta à suposta ignorância do educando. (PENNA, 2014, p. 187).

Penso que a formação continuada de docentes deve estar articulada ao contexto e aos objetivos da escola, mas, para produzir resultados mais justos e democráticos, deve estar atenta aos alunos e docentes. Concordo com Araújo (2015, p. 67) quando este defende que “[...] se a formação continuada não criar condições para a humanização e crescimento integral dos professores, essa não se constitui em prática de formação humana”.

A professora Leila, questionada sobre as temáticas predominantes nos encontros de formação continuada, respondeu: “Avaliação, processo de como preparar as aulas, as

provas, o que pode e o que não pode”. A professora Milena afirmou que as temáticas mais estudadas são o “projeto político -pedagógico da escola, sobre as avaliações, conselho de classe ou sobre outros documentos da escola”. Como já dito, a temática da avaliação é recorrente na fala dos professores entrevistados, explicitando a captura da educação pública pela lógica da meritocracia. Imbernón (2009, p. 14) aponta a necessidade de ruptura com essa forma de pensar para aprender a ver e ouvir outras vozes:

A educação e a formação de professores devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

No sentido de romper com o nosso “daltonismo cultural” (CORTESÃO, 2012, p. 726), que impede de ver outras identidades e ouvir outras vozes, destaco que, durante um dos encontros de formação continuada (junho de 2016), a coordenadora se dirigiu aos professores solicitando que atentassem para o isolamento de um aluno cego na sala do 6º ano e ao baixo rendimento do menino, afirmando que em outra escola ele tinha notas elevadas. Não houve um debate, uma leitura, reflexão sobre alunos cegos que ajudasse a lidar com aquele aluno. Assim, a rejeição dos alunos pelo aluno cego é percebida como deficiência e culpa dele mesmo e a sua não aprendizagem como responsabilidade dos professores.

Nessa perspectiva, Duschatzky e Skliar (2000, p. 167) pontuam que “o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das ‘falhas’ sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno, a deficiência do deficiente”.

É nesse sentido que sublinho “a necessidade de professores com consciência e perspectivas multiculturais”. (MOULE, 2008, p. 76). Neste trabalho, adoto a perspectiva inter/multicultural, uma perspectiva que busca romper com processos de preconceitos, exclusões, inferiorização e discriminação do outro. Candau (2016) lembra a necessidade de preocuparmo-nos com a formação de professores para a criação de espaços plurais inter/multiculturais, de maneira que os docentes possam enxergar as diferenças não como déficit, mas como vantagem pedagógica, o que não é possível se não houver o confronto e a reflexão sobre a própria prática, a experiência e o ser do professor. Deve haver um espaço onde o professor possa questionar e questionar-se, confrontar seu conhecimento com sua prática e permitir-se transformar, reconstruir a si mesmo e reinventar a sua atuação. Candau (2016, p. 815) contribui aqui com seu pensamento:

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio olhar do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro olhar para o cotidiano escolar.

A formação continuada surge como o espaço/tempo para que o professor possa refletir sobre suas experiências e novos conhecimentos. Esse é o elemento potencializador para que o professor discuta e questione as diferenças e a inter/multiculturalidade. É impossível trabalhar com essas questões se o professor não tem espaços de formação continuada na escola onde possa dialogar sobre isso, considerando-se que, para a construção de qualquer proposta no sentido de reinventar a escola e as práticas pedagógicas, é necessário reconhecer a importância da formação continuada. Defendo que a formação continuada é um espaço de relevância fundamental para a gestão e os professores da escola. De acordo com Zeichner (2002, p. 49),

Deveríamos continuar a lutar, na formação do professor e na educação em geral, para uma contribuição que nos ajude a caminhar para mais perto de um mundo onde o que desejamos para nossas crianças seja também válido para as crianças de todos os outros.

Considero, então, que a inter/multiculturalidade constitui discussão necessária para lidar com as múltiplas diferenças na escola. Questionei os professores se a inter/multiculturalidade era um tema discutido nos encontros de formação continuada. A professora Marta respondeu que sim, que a escola discutia muito, dizendo que a cada ano a unidade escolar recebia alunos diferentes. A fala da professora, confirmando a presença da questão inter/multicultural, mostra que a escola tem uma preocupação com as questões relacionadas às diferenças, mas as diferenças percebidas geralmente reduzem-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, às razões por que uns aprendem e outros não. Desconsideram-se as esferas sociais e culturais das crianças, e atribui-se às crianças e às famílias grande parcela de responsabilidade pela não aprendizagem.

As professoras dos anos iniciais – Marta, Laura, Maria, Leila e Lúcia – afirmaram que a temática das diferenças e da inter/multiculturalidade tem sido considerada e discutida nos encontros de formação continuada e destacaram que trabalham com a temática em sala de aula para mediar conflitos, conforme relata a professora Maria:

Então, desde pequenininho, ali do segundo ano do ensino fundamental, eu trabalho isso daí com eles, o respeito. Em primeiro lugar, vem o respeito

pelo ser humano. Então, se é homossexual, se ele é negro, isso daí não importa para a gente de forma nenhuma. E [...] é muito engraçado, eles estão levando para a família.

Dessa forma, compreendo que a construção de uma proposta inter/multicultural de formação docente pode orientar a desconstrução de práticas discriminatórias e contribuir para uma escola culturalmente mais justa e democrática. É importante notar que os professores dos anos iniciais tiveram em anos anteriores outro espaço/tempo de formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este, como esclarece Amaral (2015, p. 128), é um “programa, segundo a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC), [que] tem como principal finalidade alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, o que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental”. Esse espaço formativo não foi observado no decorrer de 2016, pois não foi ofertado nesse ano, mas reiniciou em 2017.

Em relação aos professores dos anos finais, as respostas apontaram divergências na compreensão da temática. Embora a grande maioria afirme ter participado de todos os encontros oferecidos, alguns apontaram ter discutido a temática nos encontros de formação continuada, mas outros afirmaram não ter. Entretanto, é possível dizer que, nos encontros oferecidos no decorrer de 2016 e início de 2017, a única vez que a temática das diferenças foi abordada foi em relação ao comportamento do aluno cego; em momento algum houve uma discussão que problematizasse a questão ou que levasse os professores a se questionar sobre perspectivas pedagógicas. Quando questionei a professora Márcia se a dimensão cultural (inter/multiculturalidade) havia sido discutida na formação continuada, ela afirmou que não.

A professora Milena reafirmou o que, de outro modo, outros professores e professoras já haviam respondido:

Geralmente, já vem um tema pronto que a Secretaria de Estado de Educação manda. Das formações que eu participei, teve uma que explicou sobre interdisciplinaridade; não houve nenhuma que trabalhasse aprofundado sobre as diferenças, o que é nossa realidade. (MILENA).

Aponto também a fala da professora Vanda, que afirma não se lembrar de ter discutido a temática. Assim, compreendo que os professores estão vivenciando uma realidade marcadamente plural e, conforme afirmado acima, não se sentem preparados para discutir as temáticas que emergem, até mesmo para mediar os conflitos oriundos dos encontros e confrontos entre as diferenças sexuais, étnico-raciais, sociais e culturais, entre outras. Essa

ausência de discussão reflete-se na prática do professor, que não consegue dialogar com o aluno. Diz a professora Marta: “A maior dificuldade é quando o professor não consegue dialogar com o aluno”.

O professor é um sujeito formado numa perspectiva como a descrita em pesquisa realizada por Jesus em 2016 (p. 113), na qual ela afirma: “Fui formada e formei para o cumprimento ortodoxo de um currículo prescritivo e didactizado, que pouco ou nenhum espaço me oferecia para me assumir como verdadeira profissional de educação”. Esse espaço/tempo também é negado a uma grande parte dos professores, que se sentem desafiados e temerosos para propor processos educativos diferentes por não conhecerem outras teorias e práticas e pela necessidade de ensinar alunos para produzir resultados nas avaliações em larga escala.

A professora Ana contou que a escola, nos encontros de formação continuada, não trabalha a questão das diferenças; que existe discussão entre os professores em outros momentos, mas formação continuada para discutir essa temática, ela não teve nenhuma. A docente comentou sobre a necessidade de discutir a temática, pois, segundo ela, os professores estão “meio perdidos, inseguros”, sem saber como agir nas e com as situações que se apresentam no cotidiano. Magalhães e Azevedo (2015, p. 18) escrevem que “os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios”.

Entre as falas dos professores que responderam que a temática da inter/multiculturalidade é discutida nos encontros de formação continuada, pode-se trazer a da professora Milena:

A gente discute porque praticamente todo assunto leva a isso. Se a gente for discutir sobre a prática na escola, a gente acaba chegando nisso, mas não que seja o tema específico das formações. Geralmente, os temas são voltados para avaliação, planejamento, são temas que já vêm postos para a gente fazer os estudos, mas geralmente os estudos acabam abordando a temática. (MILENA).

Como esclarece a professora Milena, a escola não propõe uma discussão específica sobre a temática, mas a prática pedagógica e o processo ensino aprendizagem desafiam e direcionam os questionamentos para a temática das diferenças. A professora Luana diz que essa temática está presente nas formações continuadas, o que considera importante porque a escola recebe pessoas de outras regiões, além de crianças com deficiências. Segundo disse, a escola trabalha com as diferenças no sentido de aceitação. Para Candau (2016, p.

809), a questão das diferenças nas escolas “[...] é frequentemente associada a um problema a ser resolvido”.

De acordo com a professora Neide, a escola trabalha a temática e o professor precisa estar atento para questionar atitudes e preconceitos na escola, pois o aluno é um ser em formação, bem como o professor.

Professores comprometidos com uma educação que busca a construção da justiça social e da democracia têm apresentado questionamentos não só ao currículo construído predominantemente a partir de lógicas monoculturais, como também às esferas políticas, sociais, econômicas e culturais, entre outras, responsáveis por sua produção, visando desconstruir práticas preconceituosas de inferiorização e subalternização que permeiam as relações sociais.

Por meio das observações e dos relatos dos professores, verificou-se a presença ainda tímida das discussões inter/multiculturais nos encontros de formação continuada realizados pela escola com data agendada no calendário escolar, de caráter obrigatório. As temáticas dos encontros não são selecionadas pelos professores, deixando de lado o processo reflexivo deles, que figura nesse espaço mais como executores de tarefas. Candau (2016, p. 818) ressalta que

São muitos os desafios para se desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas, especialmente se assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e quisermos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar o tema, reduzido à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar.

Perceber-nos como seres em incompletude radical provoca-nos a buscar espaços para ressignificar nossos valores, analisá-los crítica e rigorosamente e tornarmo-nos pessoas abertas à nossa própria transformação. Cabe sermos mais críticos para compreender que a formação docente e o diálogo na perspectiva inter/multicultural só podem acontecer onde houver respeito pelo outro. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 187),

A abordagem intercultural em educação nos convoca a articular o processo de aprendizagem, as relações interpessoais entre os atores escolares, a escola face às tecnologias, o projeto político pedagógico, a formação de professores, entre outros desafios, com as desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Os processos de formação docente necessitam ser desenvolvidos considerando os contextos nos quais estamos inseridos, respeitando a pluralidade de culturas e as organizações que neles tomam parte. Concordo com Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 190), que afirmam “a importância da ruptura com modelos rígidos e prontos” de conhecimentos, a fim de estruturar uma proposta na inter/multiculturalidade.

Para que isso ocorra, a formação continuada deve ser discutida com os professores democraticamente a partir dos temas abordados, autores, calendários, etc. Com base em Freire (1997), Nóvoa (2012, 2014) Santos (1998) e Candau (2008a, 2008b), e outros, vê-se que não é possível construir uma educação democrática e emancipatória se isso não ocorrer no processo de formação dos professores.

4.8 A Importância da Formação Continuada na Ótica das Professoras

A formação continuada de docente é um direito constituído e assegurado pela LDBEN 9394/96, alterada pela lei nº 12.014, de agosto de 2009. A alteração deu-se (BRASIL, 2009, p. 1) “com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”. A LDBEN 9394/96 passa, com a alteração, a vigorar com a redação que consta na citação a seguir. O parágrafo único do Artigo 61 dispõe sobre a formação de professores, destacando, nos Incisos II e III, a formação continuada como capacitação em serviço, incluindo a orientação para o respeito às experiências dos educadores. A LDBEN 9394/96, p. 56, conforme redação alterada em 2009 pela Lei nº 12.014, diz:

Parágrafo único. 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, terá como fundamentos:

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.

Como direito constituído, a formação docente instala-se na perspectiva da busca de construção, com os professores, de uma educação de qualidade. Em relação à escola pesquisada, qualidade é predominantemente entendida com significado muito próximo de melhoria na classificação nas avaliações em larga escala. Os resultados insatisfatórios produzidos nas referidas avaliações e o distanciamento da educação escolarizada do contexto e dos anseios das crianças, jovens e adolescentes, por mais controvertidos que sejam, exigem

necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, quanto no que tange à formação continuada, objeto deste estudo, ressaltando-se aqui a importância da inclusão das questões culturais nesse processo formativo.

Compreendo a formação continuada como um espaço/tempo de reflexão das – e sobre – as práticas educativas e conflitos produzidos no contexto escolar; espaço para atualizações e aprofundamento das temáticas educacionais, no sentido de orientar a (re)construção contínua de conhecimentos necessários para a atuação profissional e problematização dos valores e concepções de cada professor e de toda a equipe da escola. A formação continuada de docentes é um espaço necessário e desejado por grande parte dos docentes para que possam examinar e avaliar suas práticas e experiências, articulando-as com as necessidades da escola, da sociedade e dos alunos. Apoio-me nas ideias de Araujo e Esteves (2017, p. 25) para afirmar que

As ações de formação contínua são de todas as modalidades, formas e tipos, que necessariamente só precisam se articular com as necessidades do educador e suas possibilidades concretas de participação, bem como às condições da escola de apoiar a realização dessas ações. [...] No centro dessa ação formativa, está um sujeito, um profissional, um educador, que será o autor e promotor da sua contínua formação, aquele que, ao tomar consciência da sua trajetória formativa, leva a efeito tal ato olhando também para suas carências e necessidades.

A formação continuada, como já dito, é um processo reflexivo que envolve as experiências vivenciadas, incluindo sempre um questionamento que resultará em transformações pedagógicas, culturais e sociais, entre outras. É um espaço de encontros do professor com outros professores e com suas práticas, que, quando tensionadas, se enriquecem. Segundo Araújo e Esteves (2017, p. 19), trata-se do espaço “das práticas e vivências, das trocas e relações estabelecidas nos locais de trabalho, das múltiplas vozes de diferentes lugares e contextos, das situações que são produtoras de sentido e ressignificadas pelos professores”.

Considerando que aprender é ato que não se encerra com a formação inicial, enfatizo a importância dos espaços de formação continuada para que os professores possam continuar a sua aprendizagem. Sobre a necessidade e importância da formação continuada, a professora Vanda afirma: “A gente tem que estar em constante aprendizagem, porque a gente nunca sabe tudo, e a educação está mudando e renovando, e, se não tiver formação para essas mudanças, a gente vai ficando parada no tempo, perdida”. A educação é um processo dinâmico, vai se transformando cotidianamente, exigindo novos conhecimentos para

responder aos problemas presentes na escola que desafiam os professores. A professora Vanda, nesse aspecto, indica a necessidade de continuar estudando para não ficar perdida. Assim, é importante que a formação continuada tenha como referência o próprio contexto escolar, espaço da prática do professor. Nóvoa (2012, p. 20) apresenta sugestões no sentido de que a formação continuada de professores considere os conhecimentos da experiência, do diálogo e da colaboração:

Aqui ficam os elementos, as bases, de uma proposta que sugere mudanças de fundo no campo da formação de professores. A partir destas quatro entradas é possível imaginar novos modelos de organização das instituições e dos programas de formação.

Em síntese:

01: Passa a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.

02. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir da experiência, transformando-o num elemento central da formação.

03. Reconstruir o espaço académico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).

04. Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação.

A aprendizagem continuada é um anseio dos professores, que se percebem inconclusos, com formação inacabada. Compromissados com a sua profissionalidade, defendem a continuidade de seu processo formativo.

A professora Marta fala da necessidade da formação continuada, ressaltando: “Eu acho necessário, até bastante. Alguma coisa nós vamos mudar, nós vamos melhorar, nós vamos refletir. Só de a gente parar para pensar naquilo que a gente ouviu ali, que a gente tem que melhorar, já vai fazer a diferença”. Portanto, a professora Marta corrobora a importância da formação continuada.

A professora Laura pensa ser necessário “um tempo maior para a formação continuada”. Em sua fala, ressalta sua vontade de que os momentos reservados para a formação continuada sejam ampliados, o que aponta seu compromisso com uma educação que vá ao encontro das necessidades da escola, da comunidade e dos alunos. Ferreira (2014, p. 46) enfatiza que “a formação continuada é significativa e tem relevância para a profissionalidade docente quando consegue relacionar teoria e prática e experiência profissional para superar os desafios complexos da realidade contemporânea da profissão professor”.

A professora Milena argumentou ser favorável à realização dos encontros de formação continuada, mas questionou seu formato. Disse que as formações, que acontecem aos sábados considerados letivos, não têm em conta a interação entre os professores da mesma área de atuação; são formações e estudos com temáticas mais abrangentes, que não possibilitam aos professores de áreas afins reunir-se, planejar, trocar experiências sobre o desenvolvimento de atividades, projetos, etc. Araújo e Esteves (2017, p. 25) dizem que

[...] torna-se imperativo que ações de formação contínua sejam pensadas, não como forma de suprir deficiências, mas como forma de orientarem os educadores e formadores de adultos [crianças, adolescentes e jovens] segundo princípios que levem esses profissionais a pensarem sobre sua prática [...].

Considerando a necessidade de maior interação entre professores do mesmo componente curricular, de um espaço/tempo para O DIÁLOGO SOBRE AS DIFERENTES experiências, a fala da professora Milena VEM ao encontro do que propõe Araújo e Esteves (2017) sobre pensar a formação continuada como um espaço para pensar, refletir sobre a própria prática.

A professora Lúcia considera importante “uma formação continuada que tem acompanhamento”, que tem continuidade, que não fica apenas na realização de um ou poucos encontros sobre temas específicos. Ao falar da formação docente como ações fragmentadas, que acontecem esporadicamente, importadas de outras realidades, a professora Lúcia questiona o modelo de formação docente realizado e pontua a necessidade de articulação entre teoria e prática, ressaltando a importância de a formação continuada estar imersa na prática sobre a qual se refletirá. É por meio da discussão, do aprender com o outro a partir de uma dada realidade, que o professor construirá conhecimentos que irão orientar sua prática. Nesse sentido, Nóvoa afirma que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”. (SANTOS, 2013, p. 229). Esse dizer refere-se à formação inicial, no entanto, aplica-se também, como estou defendendo, à formação continuada.

A professora Maria respondeu ao questionamento sobre a necessidade de formação continuada dizendo que “os momentos de formação continuada são muito curtos”. Os professores, no caso, referem-se somente à formação continuada dos encontros agendados no calendário pela SED/MS. No ano de 2016, foram três encontros; para o ano de 2017, estavam agendados quatro encontros. Observei, porém, que a escola oferece outras

oportunidades de formação continuada, como os cursos sobre tecnologias digitais, oferecidos em parceria com o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) de uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Os cursos são oferecidos na escola, na sala de tecnologia, mas não são abertos para todos os professores da escola e funcionam com pequeno número de participantes, conforme esclarece a professora Milena:

Tem também alguns cursos que a professora da sala de informática desenvolve, só que não é para a escola inteira, são alguns professores que ela forma grupo, e o professor vem num horário em que ele não trabalha, geralmente à noite, e faz esses cursinhos com ela, alguma ferramenta educativa que utiliza a internet.

Apenas três professoras (Neide, Milena e Cristina), dos entrevistados, fizeram referência a esses cursos.

Sobre a necessidade de formação continuada e do tempo que a escola disponibiliza para esse fim, a professora Maria diz:

Supernecessário em minha opinião, eu acho pouco ainda. Porque às vezes vem da Secretaria de Estado um roteiro, não é? Às vezes, tem que enxugar algumas coisas, então, eu acho pouco porque é um momento muito importante. Muito rico, a parte da discussão, a parte da devolutiva, que é sempre no final, que a gente forma os grupos e tem que apresentar, dar as respostas, passar o relato das discussões dos grupos. Às vezes, eu acho o tempo curto.

O espaço/tempo da formação continuada é necessário, segundo a professora Maria, para a reflexão, o questionamento de práticas e situações que exigem do professor respostas imediatas, contextualizadas. Sobre o assunto em questão, Nóvoa (2013, p. 233) diz que “o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir”.

A professora Leila mostrou-se muito desejosa de uma “boa formação continuada” como espaço para dialogar e refletir sobre a prática, “porque o professor, por si só, ele não busca essa formação sozinho. A gente precisa do grupo para um apoiar o outro, para fazer troca de experiência, o que funciona com você, o que funciona comigo, a gente está juntando”. Nesse sentido, Alarcão (1998, p. 115) contribui:

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria acção profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites,

de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

A formação continuada, espaço de diálogo e colaborações, pode contribuir para um novo olhar sobre o processo ensino aprendizagem. Embora a professora Mara, gestora da escola, afirme que os encontros de “formação continuada não têm alcançado os resultados esperados, encontrando resistências por parte de alguns professores que não aceitam mudanças”, todos os professores confirmaram a necessidade de espaço/tempo ampliado para estudos e formação. Verifiquei, ainda, que as temáticas selecionadas para os encontros são definidas pela Secretaria de Estado de Educação, recaindo quase sempre sobre as avaliações; os temas não são extraídos das discussões com professores e de suas sugestões, conforme sugerem Nóvoa (2012), Alarcão (1998) e Santos (1998), entre outros.

Os professores percebem e sentem a necessidade de formação. Alguns estão buscando cursos de pós-graduação *lato sensu* (professoras Marta e Ana); outros estão buscando grupos de estudos internos, organizados pelos próprios professores (professoras Milena, Maria, Vanda). Existe uma necessidade de (re)construir conhecimentos que ajudem os professores a refletir sobre as necessidades do cotidiano.

Defendo, desse modo, a formação continuada não em modelos fixos de formação, mas como espaços dinâmicos de reflexões teórico-metodológicas, fruto de experiências dos professores. Nessa perspectiva, a prática reflexiva dos professores na formação continuada contribuirá para que eles se transformem em profissionais autônomos³² e produtores de novos conhecimentos. (CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2002).

A formação parece ser uma necessidade e um anseio dos professores entrevistados. No entanto, a escola precisa encontrar espaço/tempo para sua realização, considerando-se que uma das falas recorrentes dos professores foi a de que os encontros de formação acontecem aos sábados letivos, o que torna obrigatória a presença de todos. Porém, aos sábados, os professores estão cansados para desenvolver um estudo adequado às suas necessidades, como veremos a seguir.

A formação continuada, então, é atividade desejada pelos professores, que a percebem como um espaço para encontros e confrontos, diálogos, reflexões e questionamentos. É um espaço necessário, também segundo as professoras, para inteirarem-se sobre as transformações que estão acontecendo na sociedade e na educação, para não ficarem

³² Contreras (2002, p. 186) evidencia que “[...] a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas”.

deslocadas, perdidas frente às mudanças. No entanto, a formação continuada, se for desenvolvida de maneira fragmentada, descontextualizada, pode gerar desinteresse e resistência por parte do professor, que não consegue perceber o contexto da escola nas atividades propostas. Veiga (2007, p. 33) afirma:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científica pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

A necessidade de repensar a educação escolarizada implica repensar o espaço da escola, a formação, a função e a valorização do professor. Essa valorização não passa apenas pela questão financeira, mas vai além, estando articulada às condições de trabalho às quais os professores estão submetidos. Trata-se de respeitar o professor como ser humano, com interesses, dúvidas e sujeito do seu processo formativo, assim como de disponibilizar espaço/tempo para que ele possa continuar seus estudos, construir sua autonomia como profissional. Não é possível planejar e organizar a formação continuada para um professor idealizado. Faz-se necessário pensar no sujeito que está na sala de aula, com sua singularidade, questionamentos, incertezas.

Pensar em mudanças na educação não significa apenas alterar metodologias de ensino. Como pontuam Morgado (2005), Freire (1997), Nóvoa (2012, 2014), Alarcão (1998) e Candau (2008a, 2008b), para promover a transformação é necessária a transformação da escola, fator que não se limita às práticas do professor, mas que envolve a gestão, a construção de práticas pedagógicas democráticas que veem aluno e professor como sujeitos autônomos e construtores do conhecimento, envolvendo até mesmo o formato escolar.

Assim, compreendo que, para pensar a formação continuada na perspectiva de reinvenção da escola, de construção de uma proposta de educação inter/multicultural, como está sendo discutido ao longo deste estudo, é preciso considerar as intensas exigências políticas, burocráticas e performáticas com as quais a escola se confronta diariamente. São impostas novas responsabilidades para a escola e para o professor, constituindo:

Uma rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas docentes como as concepções do fazer educativo. Para tanto, o novo modelo de gestão desenvolve estratégias de controle que aprofundam a separação entre concepção e execução da educação, uma vez que estabelece minuciosos controles sobre cada setor da escola, sobre cada dimensão do ensino. E, principalmente, ao penetrar no interior de sua sala de aula, sobre o trabalho de cada docente. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 118).

É nesse espaço/tempo com tantas solicitações e responsabilidade que encontramos o professor, em meio às exigências burocráticas da profissão: planejar as aulas, elaborar e corrigir provas, preencher diários, lecionar e encontrar tempo para as formações continuadas, que lhe possibilitarão novas alternativas de ensino aprendizagem. Os professores têm uma agenda de trabalho exaustiva, intensificada, o que se reflete na sua disponibilidade para estudar. Essa falta de tempo para estudo de novas propostas fica evidenciada na fala de um professor (relato de observação nos encontros de formação continuada, em junho de 2016). Em um dos encontros, quando a pauta foi sobre a necessidade de os professores conhecerem melhor a história de vida dos alunos, foi dito que, se um professor que trabalha com oito turmas de aproximadamente 40 alunos tiver que se preocupar em conhecer melhor todos os alunos com quem trabalha e suas respectivas famílias, ele não conseguirá fazer mais nada.

Compreendo a fala do professor não como uma prática de resistência à solicitação da gestão, mas como um protesto, um questionamento que resulta da sobrecarga de atividades e responsabilidades que são atribuídas aos professores. Sobre isso, diz a professora Márcia:

Especificamente este ano, nossa formação continuada acontece aos sábados. Mas essa formação, acontecendo aos sábados, ela sobrecarrega o profissional, principalmente o professor que não trabalha só na escola. Eu sempre tenho trabalho que levo para casa, e eu sei que meus colegas também. E o final de semana, que seria aquele dia que a gente para e pode disponibilizar para a família, fica prejudicado com a formação aos sábados.

A professora Milena manifestou-se no mesmo sentido:

O que eu percebo dessas formações continuadas deste ano e dos anos anteriores é que acontecem aos sábados, e o professor já chega sem expectativa, pois já trabalhou a semana inteira, está cansado. No final de semana, tem coisas da escola para fazer, não vai aproveitar a família, nem descansar. [...] essas formações, que eram para ser algo bom para o professor ir cheio de vontade, na verdade, [ele] já perde um pouco do interesse [...] essas formações chegam para a gente da maneira mais tediosa possível, são textos imensos para ler, vários *slides*, só trabalha leitura e discussão.

Por meio da fala das professoras Márcia e Milena, percebo que a formação continuada aos sábados constitui um mecanismo de intensificação das atividades docentes, que, somadas aos desafios cotidianos, podem contribuir para a produção de insatisfações mais do que para o aprendizado. Além do desgaste físico, como as professoras citadas alertaram, há uma jornada de trabalho intensa, e os professores não dispõem de tempo para o lazer, para a família, condições necessárias para assegurar a qualidade de vida e o desempenho do

profissional. É preciso formular alternativas para a formação continuada que não resultem em intensificação do trabalho docente e que produzam resultados mais satisfatórios, não tediosos, como afirmou a professora Milena e que a professora Mara, gestora, pontuou como prática de resistência dos professores. Nóvoa (1995, p. 30) destaca:

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional e provoca-se a passividade de muitos actores educativos.

A partir do depoimento das professoras, é possível perceber que os professores estão capturados pela formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação por meio da escola, que se propõe controlar os espaços e tempos de formação continuada com temáticas e formatos (tecnicista) que, muitas vezes, não são considerados os mais urgentes, necessários e interessantes pelos professores. A proposta de formação no modelo apresentado para as professoras, caracterizado pelo tecnicismo, não favorece o desenvolvimento da crítica que pode contribuir para a transformação do conhecimento e para a desconstrução de práticas preconceituosas e discriminatórias.

A intensificação do trabalho docente significa um dos descaminhos da formação continuada. De acordo com a fala dos professores, a burocratização impõe limites que dificultam a prática e os espaços formativos. O gestor, professor José, afirmou que as formações acontecem aos sábados considerados letivos, assegurando (controlando) a participação de todos, independentemente da opção dos docentes:

É obrigatória a participação dos professores nas formações. Geralmente acontece em dias programados, dias letivos já programados pela Secretaria de Educação, portanto, eles já têm que participar por questão de ser funcionário da escola e do estado. (JOSÉ).

A fala do professor é contundente sobre a obrigatoriedade de participação no processo formativo realizado pela escola.

Sobre a burocratização e a intensificação do trabalho do docente, a professora Luana afirma:

O sistema nos barra, assim, cobra muito, mas não te fornece muitas coisas para você, entre pessoas, assim. Um dos desafios, por exemplo, é dia para isso, é dia para aquilo, mas cadê a oportunidade, não dá. Com esse sistema,

você não tem aquela preparação, muitas vezes, até para preparar uma aula diferente, conforme for o que você resolver, não vai dar, o sistema está te barrando, e cada vez está ficando difícil trabalhar nesse sistema.

Luana ratifica o que Hypolito (2009, p. 118) aponta como “uma rede de controle total, que busca padronizar a prática educativa”. A reinvenção da escola defendida por Candau (2008a), Nóvoa (2012, 2014), Veiga (1998, 2007) e outros reivindica espaços democráticos para a formação continuada e suas práticas pedagógicas, espaços que considerem o professor como profissional que contribui com suas experiências e reflexões.

Com relação à construção de espaços para outras pedagogias, Nóvoa (2014, p. 183) afirma serem necessárias “[...] novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade”. Para isso, os espaços de formação deveriam considerar as condições dos professores para realizarem reflexões, questionamentos e tensionamentos críticos e inter/multiculturais sobre as práticas predominantes, e isso não é possível com professores cansados, com uma jornada de trabalho intensificada.

4.9 Inter/multiculturalidade Crítica: Possibilidade de Fortalecimento das Diferenças

Pensar a construção de uma escola com um currículo a partir da perspectiva inter/multicultural com vistas ao questionamento/tensionamento do modelo de sociedade historicamente construído, assentado em padrões monoculturais e valores hegemônicos brancos, machistas, cristãos e europeus, remete-nos ao reconhecimento da sociedade, marcada pela diversidade social, cultural, racial, sexual, o que desafia cotidianamente a escola. A partir do currículo monocultural, predominante em grande parte das escolas, inclusive na escola objeto deste estudo, somos instigados a buscar conhecer e a problematizar as situações e práticas, no sentido de construir um conjunto de estratégias pedagógicas que respondam democraticamente à condição plural, inter/multicultural da sociedade brasileira. É preciso perceber as diferenças, “o outro” e os diferentes conhecimentos que permeiam o universo escolar não apenas para promover sua inclusão. Como argumenta Walsh (2009, p. 89):

[...] A inter/[multi]culturalidade crítica – como prática política – desenha um caminho muito diferente, que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas também cruza com os do conhecimento, do ser e da própria vida. Ou seja, também está preocupada com a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistemológica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados por práticas – de desumanização e subordinação do

conhecimento – que privilegiam uns sobre outros, naturalizando a diferença e escondendo as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior.

A inter/multiculturalidade crítica propõe ir além dos questionamentos e tensionamentos. Ela deseja a construção de uma sociedade a partir dos e com os sujeitos historicamente subalternizados, o que significa uma desconstrução dos currículos e práticas educativas predominantes nas escolas, dentre outras mudanças sociais, políticas e econômicas que são necessárias. Com o propósito de avançar em direção à educação inter/multicultural, Santiago, Akkari e Marques (2013) propõem a construção de uma pedagogia que reconheça e afirme a diferença em todos os seus aspectos: históricos, políticos, sociais e de poder; Olivêcia (2016, p. 50) enfatiza que a educação intercultural, neste trabalho denominada de inter/multicultural,

[...] é a proposta educativa inclusiva que favorece o conhecimento e intercâmbio cultural, bem como a valorização positiva da diversidade cultural em termos de convivência, inovação curricular e promoção da participação da comunidade em uma escola inclusiva, uma escola para todos, onde alunos, professores famílias e agentes sociais conformam uma comunidade educacional aberta.

A diferença é vista como algo que constitui os povos em suas singularidades e está assentada na matriz cultural, e não somente como projeto de dominação, inferiorização e subalternização do outro. É importante visibilizar a diferença como possibilidade de aprendizagem de conhecimentos outros e de transformações que considerem as diferenças como ferramentas pedagógicas para a construção de uma sociedade “outra”. Para Walsh (2010, p. 93),

Nos referimos a uma práxis pedagógica crítica, intercultural e de-colonial que pretende pensar não só nas lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também com sujeitos, conhecimentos e diferentes modos de estar, ser e viver transformando a singularidade e o monoculturalismo fundadores da empresa educacional e seu capitalismo moderno-ocidental, para dar centralidade, antes, à vida e, portanto, ao trabalho ainda incompleto de humanização e descolonização.

A construção de uma educação fundada nos princípios da igualdade de direitos, que questione, reconheça e valorize as diferenças com o propósito de fortalecer os processos de ensino aprendizagem, que insira conhecimentos “outros”, construídos com e pelos

diferentes grupos culturais até então marginalizados e subalternizados, é hoje um desafio urgente.

O projeto de construção de uma educação que tenha como suporte o diálogo inter/multicultural, que questione e articule igualdade e diferença, constitui ainda um desafio porque implica romper com a ideia de diferença como inferioridade e subalternidade. Se as oportunidades existem, as condições produzidas para acessá-las são diferentes para os diferentes grupos. Ressalto a importância de uma postura que coloque sob suspeita a ideia de igualdade como homogeneidade e mesmidade. Somos desafiados a refletir, assumir e tensionar nossas próprias fronteiras, considerando que somos constituídos na interação com relações culturais, sociais, políticas e econômicas construídas historicamente. Concordo com Akkari e Santiago (2015, p. 31) quando afirmam que

A diferença como elemento constituinte do ser humano e a educação como direito assegurado a todo indivíduo nos desafiam a pensar estratégias que possibilitem articular o processo educacional para além das práticas homogeneizadoras presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, a superar barreiras impostas pelo preconceito às diferenças.

Reconhecer a importância da escola na construção, desconstrução, reconstrução e significação dos conhecimentos de seus estudantes implica pensar estratégias que possibilitem novas relações problematizadoras e tensionadoras das questões relacionadas às diferenças no seu interior, bem como o compromisso de desafiar as práticas que resultam em hierarquização das diferenças. Diante disso, novas exigências são postas para a formação de professores. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 43) afirmam que a formação tem “[...] importante papel de mediador na construção de relações interculturais positivas [...]” e para que os professores aprendam a lidar com as diferenças presentes na sala de aula como constitutivas dos seres humanos, comprometidos com a “[...] negociação e o diálogo com as diferenças e os conflitos oriundos delas”, deixando de percebê-las como anomalias, como um mal a ser corrigido.

Considerar as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos que permeiam o universo escolar exige a construção de uma educação cujos princípios são a democracia e a emancipação. Para que a diferença seja valorizada como recurso, ferramenta pedagógica potencializadora do ensino aprendizagem nesse ambiente inter/multicultural, os conhecimentos precisam ser questionados, transformados, rompendo fronteiras para a construção da inter/multiculturalidade.

A partir das observações realizadas nos encontros de formação continuada e das entrevistas realizadas, pode-se notar que os professores destacaram as diferenças com nuances

de práticas inter/multiculturais, como práticas de fortalecimento e hibridação de conhecimentos, conforme afirma a professora Maria: “Eu procuro utilizar alguma coisa deles [nordestinos] para passar para outras crianças, as nossas aqui [sul-mato-grossenses], eu passo para eles também”. Importante se faz considerar na fala de Maria que, embora possa apresentar-se singela, há demonstração da concepção de diálogo como espaço de interação, de troca cultural, em que o outro aprende com nós e nós aprendemos com ele; nesse processo, constituímos-nos sujeitos outros, hibridizados. Dessa maneira, o processo ensino aprendizagem é potencializado e acontece de forma contextualizada, entrelaçando a vida dos alunos com os conteúdos estudados e tecendo novos conhecimentos.

A professora Milena destaca em sua fala os diferentes conhecimentos que se enriquecem quando tratados como vantagem pedagógica, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem na interação, respeito e valorização de outros conhecimentos: “[...] às vezes, eu uso um linguajar que eles não entendem, eu tenho que mudar as palavras para as que eles conhecem, como também às vezes eles falam alguma coisa que eu não sei, mas nessa troca nos entendemos”.

A professora pontua as múltiplas possibilidades de aproximação dos conteúdos programáticos da realidade vivenciada pelos alunos, indicando o espaço da aula como espaço de troca, em que todos os conhecimentos são considerados válidos, onde o ensino aprendizagem se dá com o outro, e não para o outro. A professora percebe-se como inacabada, afirmando a possibilidade de estar em aprendizagem contínua, fazendo-se professora com a sua prática, no diálogo com o outro. Freire (1997, p. 58) pondera: “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

A escola é um espaço plural onde as diferenças se encontram, dialogam, hibridizam. É nesse espaço/tempo que a educação inter/multicultural propõe questionar e tensionar a diferença como riqueza, e não no contexto da desigualdade, em que as diferenças devem ser aniquiladas. Uma proposta inter/multicultural propõe valorizar o outro sem estabelecer hierarquias, integrando no currículo conhecimentos que pertencem ao universo cultural de diferentes formas, segundo Fleuri (2012, p. 10), “de saber, ser, estar e viver”. Respeita-se, questiona-se e articula-se a bagagem cultural de cada grupo, como destacado na fala da professora Milena.

No mesmo sentido, apresentando nuances de educação inter/multicultural, a fala da professora Luana aponta que é importante fortalecer o diálogo, a troca: “[...] tentar

introduzir ele [neste caso, o aluno nordestino] na nossa cultura [sul-mato-grossense], também sempre valorizar o que ele sabe dentro da sala de aula”.

É possível perceber, na fala de Luana, embora de forma muito introdutória, práticas que podem ser consideradas inter/multiculturais. Observa-se a necessidade de aprendermos a olhar o outro em suas diferenças, sem propor comparações e hierarquias. Isso significa compreender as diferentes culturas não estabelecendo os nossos valores culturais como referência para a verdade, o bom, o certo. Significa ainda, procurar a nós mesmos no outro, o que Skliar (2003) denomina de busca da mesmidade. O outro como outro e não como extensão do eu é a proposta da inter/multiculturalidade. A valorização e o questionamento do que é culturalmente diferente enriquecem mutuamente as culturas, produzindo aprendizagem de forma contextualizada com o outro.

A professora Luana diz que o docente precisa saber lidar com as diferenças em sala de aula, procurando dialogar com os alunos para mostrar que o modo de falar diferente, o comportamento, o modo de vestir, são construções culturais, sociais, políticas e econômicas, entre outras, o que não pode ser desconsiderado no processo de ensino aprendizagem. É importante lembrar que o questionamento das diferenças é uma ferramenta pedagógica para impedir a produção de preconceitos e discriminação. Destaca-se aqui como relevante a afirmação de Tápias (2013, p. 129) de que “o diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos”. O diálogo inter/multicultural, conforme denominado aqui, precisa estar alicerçado em relações humanas horizontalizadas, e não verticalizadas. Candau (2012, p. 51) declara que “a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais”.

A educação inter/multicultural desafia a função social da escola para a construção de uma sociedade em que as diferenças sejam articuladas à igualdade, com respeito às diferenças. Nesse sentido, Akkari e Santiago (2015, p. 35) defendem que

Uma proposta de educação que considere a pluralidade de valores, de tempos e ritmos não se limita em introduzir, na prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. Mas compreende que tratamento igual não significa tratamento homogeneizante, que apaga as diferenças. A promoção da igualdade significa dialogar com a diferença. Enquanto a diferença for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá reconhecimento às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

A escola como espaço de cruzamento e entrelaçamento cultural, onde os conflitos chegam e também são produzidos, passa a ter a função de contribuir com conhecimentos tensionadores e comprometidos com a construção de uma vida digna.

A afirmação de Bhabha (1998, p. 63) de que “a diferença cultural se constitui no processo de enunciação da cultura, de significações e da ambivalência da autoridade cultural onde o outro é representado a partir do discurso cultural do colonizador” explica os processos coloniais implantados na América Latina de inferiorização, silenciamento, negação e/ou extermínio das culturas diferentes da europeia.

É realmente necessário estar atento para que as diferenças sejam percebidas, mesmo aquelas negadas e silenciadas, as quais a sociedade se habituou a ver não como singularidade, mas como inferioridade. Ao negar a multiplicidade de informações culturais em seu contexto, ao propor o “mesmo” para todos e com as mesmas metodologias, a escola padroniza ou uniformiza as informações, considerando que os alunos são todos iguais e incorrendo na velha armadilha da monocultura ao valorizar apenas a cultura dominante e eliminar culturalmente o outro. Vale trazer aqui a fala da professora Vanda ao relatar o ocorrido entre ela e um aluno nordestino durante um ensaio de quadrilha:

Igual ao dia em que a gente estava ensaiando quadrilha, ali mesmo tinha um aluno ao lado que falava: “Nossa! Professora, a quadrilha de vocês é assim? Que coisa mais sem graça. Fica o tempo todo assim? Não, lá para nós, nossa quadrilha é arretada, não entra só de dois parzinhos, não”.

Reconhecer a importância da escola na construção, reconstrução e significação das vivências de seus estudantes implica pensar estratégias que possibilitem novas relações tensionadoras das questões das diferenças como possibilidade de fortalecer a aprendizagem. Na fala da professora Vanda, o aluno não consegue identificar-se com uma atividade que é a dança da quadrilha no Mato Grosso do Sul. A professora contou que o aluno se propôs a ajudá-la com passos e que ela, ao dialogar com ele, mostrou que existem diferentes formas de dançar quadrilha que são construídas a partir das diferenças culturais de cada região; assim, evidenciou que é possível construir conhecimento a partir das diferenças.

Considerar as diferentes culturas, “o outro”, os diferentes conhecimentos que permeiam o universo escolar, exige situar as diferenças culturais, de gênero, sociais, religiosas e outras “[...] no centro de toda a reflexão e ação educativa, questionando assim as visões reducionistas, assimilacionistas, restritivas e excludentes de toda prática educativa (escolar ou não)”. (MÉNDEZ, 2009, p. 99).

Trago outro momento da fala da professora Vanda, quando aborda a diferença como possibilidade de aprendizagem:

Esse ano mesmo aconteceu de um aluno meu, você olha para ele, ele é uma mulher, e não é, ele é um menino. Tanto que, quando eu fiz, no primeiro dia de aula, uma dinâmica, chamei três meninas e três meninos para participar da dinâmica, fui pela lista de chamada. Chegaram lá na frente quatro meninas. Eu falei, eu só chamei três meninas, por que vieram quatro? Aí os alunos falaram “não, professora, ele não é menina, ele é menino”. Na hora, eu fiquei muito nervosa, não sabia como sair da situação. Aí, perguntei para ele: “você quer participar do lado das meninas ou dos meninos?”, e ele respondeu: “do lado das meninas, professora”.

Embora a professora não tenha questionado ou tensionado a diferença de orientação sexual, muito presente na fala dos educadores, também não a discriminou nem a inferiorizou, respeitando e assegurando ao aluno o direito de viver sua orientação sexual. O ato de respeitar, embora não suficiente para a desconstrução de comportamentos preconceituosos, é uma condição que permite conhecer a legitimidade, que pode ser traduzida em práticas que orientem para a inter/multiculturalidade. Como defende Canen (2010, p. 175), “a questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passa a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais”.

A escola, frente aos questionamentos decorrentes do encontro entre os diferentes grupos e indivíduos que desafiam sua estrutura rígida, encontra-se na fronteira entre assegurar uma educação conforme as normas, considerando os conhecimentos exigidos pelas avaliações em larga escala, que determinam a suposta qualidade da educação, e construir uma educação inter/multicultural, como se defende aqui. A educação inter/multicultural compromete-se com “uma convivência de realidades plurais que enriquecem a instituição escolar e a sala de aula com as diferenças, as semelhanças e as necessidades dos alunos [...]”, como pontua Imbernón (2016, p. 73).

Diante do reconhecimento desta realidade, a escola/educação está enfrentando tensionamentos para que os professores aprendam a lidar com as diferenças presentes na sala de aula como recurso para fortalecê-las como “vantagem pedagógica”. Compreendo, a partir da fala dos professores e das observações, que as diferenças ainda representam desafios que implicam a necessária mudança de olhar dos professores e gestores em direção da desconstrução de um modelo engessado na monoculturalidade, que insiste em associar as

diferenças a problemas a serem resolvidos a partir das condições psicológicas e/ou sociológicas. Segundo Candau (2011, p. 245),

A questão das diferenças tem estado presente na reflexão pedagógica principalmente através de aproximações a partir de correntes da psicologia, em que o tema das diferenças individuais é privilegiado, e da ótica sociológica, em que as diferenças de classe social e outros determinantes socioeconômicos e seu impacto nos processos escolares são analisados.

A individualização e a responsabilização dos denominados diferentes não contribuem para uma educação inter/multicultural que se propõe a acolher, e não a excluir, conforme indica Olivênci (2016, p. 43):

[...] a educação intercultural é a proposta educativa inclusiva que favorece o conhecimento e o intercâmbio cultural, assim como a valorização positiva da diversidade cultural em termos de convivência, inovação curricular e promoção da participação da comunidade em uma escola inclusiva.

Olivênci (2016, p. 58) também reconhece que “[...] nos níveis conceituais e pedagógicos dos professores, a diversidade cultural está sendo progressivamente considerada como um fator positivo para promover uma educação de qualidade nos seus centros educacionais”.

Aprender com as – e por meio das – diferenças, compreendidas no contexto da interação, do diálogo, reconhecendo que não existe uma única ciência e que há uma pluralidade de conhecimentos, rompe com a lógica monoculturalista. O compromisso com a construção de “modos outros” de viver, ser e produzir conhecimentos permite fortalecer e potencializar as diferenças como vantagem pedagógica.

Verifiquei que os docentes reconhecem a escola como um espaço permeado pelas diferenças, sendo possível perceber nuances de práticas pedagógicas inter/multiculturais, seja por meio do reconhecimento de que há preconceito na escola, seja pelo reconhecimento de diferentes conhecimentos. Pode-se dizer, no entanto, com base nos autores estudados, que na escola pesquisada ainda predomina a noção de que o aluno que não se enquadra na lógica da normalidade e da disciplinaridade defendida pela modernidade se torna uma ameaça para a proposta homogeneizadora e monocultural presente na escola.

REVENDO O CAMINHO PERCORRIDO E DESCORTINANDO NOVAS PAISAGENS

Tecer considerações sobre um trabalho significa olhar para o texto escrito e analisar todo o percurso seguido para chegar até aqui – os desafios, os sabores, os medos, as alegrias e as noites mal dormidas. Além disso, significa reviver as aprendizagens construídas e as presenças compartilhadas.

Ao longo de minha trajetória profissional e no percurso desta pesquisa, ouvir as vozes das professoras, colegas de trabalho, relatando desafios em seus fazeres pedagógicos, fez-me compreender que existem muitas lacunas na escola, e não apenas na formação dos professores, que precisam ser preenchidas. Há que se valorizar o trabalho de quem adentra as salas de aula diariamente, mas também defender, com os autores que fundamentaram esta análise, a necessidade de repensar a escola e, conseqüentemente, os processos formativos de professores. Posso assegurar que fui afetada pelo carinho e presteza das professoras e dos gestores, que me acolheram prontamente e organizaram seu tempo (que, como disseram nas entrevistas, é ocupado por planejamentos, correções de provas, preenchimento dos diários e outras atividades pedagógicas e burocráticas), para dialogarem comigo sobre os seus processos formativos. Creio que também afetei o fazer das professoras ao questionar sobre como lidam com as diferenças culturais em sala de aula. Algumas delas procuraram-me depois das entrevistas para discutir sobre possibilidades de debater as diferenças no currículo.

Como destacado, tive como objetivo geral analisar a (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de

ensino, desdobrado em objetivos específicos que busquei atender ao longo da tese: a) caracterizar os processos históricos de formação docente, inicial e continuada, destacando a inserção da dimensão cultural; b) identificar a importância da abordagem inter/multicultural nos processos formativos dos docentes; c) identificar de que forma os processos formativos, iniciais e continuados, se relacionam com a incorporação das dimensões inter/multiculturais no cotidiano escolar; d) caracterizar os processos de formação inicial e continuada dos docentes, bem como a (não) presença das dimensões inter/multiculturais. Recorri à perspectiva teórica do inter/multiculturalismo, uma abordagem que compreende a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade e propõe a articulação e construção de sociedades plurais, pautadas na democracia e na justiça social, abertas para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, caracterizaram-se os processos históricos de formação docente, inicial e continuada, destacando-se a inserção da dimensão cultural, que está contida no primeiro objetivo específico. Apresentei uma descrição e análise dos processos históricos de educação, salientando a inserção da dimensão cultural e explicitando que lidar com a diferença sempre desafiou e perturbou as relações entre os seres humanos, que tendem a olhar e enxergar o outro a partir de modelos padronizados de acordo com sua organização social e cultural. Sublinhei que a preocupação com a formação docente é historicamente recente. Conforme os autores utilizados na tese, somente no século XIX iniciou-se a preocupação mais efetiva com a formação docente, mas na perspectiva dos ideais da modernidade, centrada na cultura hegemônica. Embora não tenham sido contemplados historicamente na formação docente, as discussões e o tensionamento do processo histórico de construção da diferença são centrais para a construção de sociedades mais democráticas, que aprendam a olhar o outro como outro, a partir de sua constituição cultural, religiosa e política, e não a partir do mesmo.

Atendendo ao segundo objetivo específico – identificar a importância da abordagem inter/multicultural nos processos formativos dos docentes –, foi explicitado que a construção do processo de formação de professores no Brasil remonta à primeira metade do século XIX. Tal processo estava articulado a princípios educacionais que, durante o período de colonização portuguesa, quase sempre se fundamentavam nos ideais de raça pura, branca, europeia, machista, heterossexual, inferiorizando as outras culturas. No período republicano, esteve sempre vinculado aos ideários do Estado e pensado a partir de uma lógica monocultural, objetivando uniformizar alunos e professores, bem como o processo educacional. Vimos que, a partir da década de 1980, a educação e, conseqüentemente, os

processos formativos começam a questionar com maior intensidade esse modelo de escola uniformizador e homogeneizador, resultando na reestruturação dos processos formativos com a inserção de novas temáticas, que ganham visibilidade com as lutas e conquistas dos grupos minoritários. Destacam-se aí o movimento indígena, que passa a ter direitos assegurados por meio da Constituição Federal de 1988, com a aprovação da LDBEN 9394/96, e o movimento negro, com a elaboração de leis específicas (lei nº 10.639/2003 e lei nº 11. 645/2008).

Ainda nesse objetivo, a escola surge como uma instituição cultural plural, desafiando os processos formativos dos docentes para que compreendam, considere e articule os diferentes saberes daqueles que a frequentam. Pontuei que as novas exigências dos movimentos sociais articulados em torno da diferença nos levam a afirmar a necessidade de inserção das questões culturais no processo de formação dos professores.

No terceiro objetivo específico – identificar de que forma os processos formativos, iniciais e continuados, se relacionam com a incorporação das dimensões inter/multiculturais no currículo escolar –, aponte a possibilidade de pensar a construção de uma proposta de educação fundada na interação com o outro cultural percebido como outro, a partir dos processos complexos. O outro é visto como sujeito com experiências, com seu referencial cultural, seus conflitos, sua biografia, seus saberes, suas identidades e suas lutas cotidianas, favorecendo a interação e comunicação entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, não em uma coexistência harmoniosa, pacífica, mas marcada por tensões e conflitos. Uma proposta de educação na perspectiva inter/multicultural é importante para desconstruir processos de inferiorização, discriminação e silenciamentos daqueles que são considerados outros, que nesta pesquisa são principalmente as crianças oriundas de estados da região nordeste, negros e de orientação sexual não heterossexual.

Ainda no âmbito do terceiro objetivo, destaquei a importância da inter/multiculturalidade crítica na defesa da interação e do diálogo entre os diferentes grupos culturais, os diferentes sujeitos e os diferentes saberes, bem como no reconhecimento e acolhimento das diferenças, não com vistas à integração e à assimilação, mas compreendendo-as como construções culturais dinâmicas e possibilitando sua problematização. A perspectiva inter/multicultural questiona a organização da sociedade em padrões de dominação que promovem hierarquização, invisibilidade e “monstrualização” daqueles considerados diferentes, marginalizados e excluídos. Enfatizei a inter/multiculturalidade como projeto, processo em contínuo desenvolvimento, atravessado por lutas políticas, sociais, epistêmicas e éticas – marcadas por relações de poder que

fortalecem iniciativas e práticas para a construção de uma pedagogia decolonial. (WALSH, 2010).

Também defendi a perspectiva inter/multicultural com o propósito de questionar a visão essencialista da realidade, a neutralidade do conhecimento, bem como as certezas e verdades inquestionáveis, pois compreendo que reconhecer os problemas culturais que permeiam a educação nos possibilita pensar práticas alternativas, inter/multiculturais, que vão nortear o reconhecimento do direito à diferença e os diálogos entre os sujeitos. Diálogo aqui é entendido como a possibilidade de troca, de interação, de ensino aprendizagem, o que contribuirá para a construção de uma sociedade democrática fundada na justiça social. Defendi, ainda, com base em Candau (2008a, 2008b), a necessidade de uma reflexão a partir do contexto no qual a escola está inserida, no caso desta tese, sobretudo na formação continuada de professores, em sua articulação com questões inter/multiculturais.

Ao longo do texto, salientei a necessidade de se repensar a educação a partir dos princípios inter/multiculturais para atender a uma sociedade plural, marcada pela diversidade social, étnico-cultural, sexual, enfim, de todas as minorias excluídas, como uma urgência. Cabe reconhecer que o direito à educação, garantindo o direito à igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, ainda representa um grande desafio, principalmente para os países latinos, onde a elite colonizadora, no processo de colonização, não reconhecia a importância da educação como um direito de todos, uma vez que considerava índios e escravos como povos selvagens que deveriam conformar-se em ser dependentes e obedientes.

A discussão acerca da educação inter/multicultural passa pela interrogação do currículo, compreendido, aqui, como construção social, dinâmica, como tudo que acontece dentro da escola, desde o tratamento dispensado aos alunos e da seleção e validação de conhecimentos até os valores trabalhados e identidades legitimadas, incluídas e valorizadas.

Defendo uma formação de educadores para atuar em contextos plurais e complexos, respeitando e acolhendo as diferenças a partir da perspectiva inter/multicultural. A diferença pode ser uma vantagem pedagógica que possibilita e potencializa a aprendizagem de forma significativa ao reconhecer os espaços escolarizados como espaços produtores de modos de vida permeados por relações de poder. Ao ouvir as professoras e ler os teóricos, percebi que as diferenças culturais estão presentes em todos os espaços da escola, desafiando a lógica monocultural do currículo.

O quarto objetivo específico, assim como os anteriores, entrelaçou-se com o objetivo geral da pesquisa. Ao atendê-lo, caracterizei os processos de formação inicial e continuada dos docentes e focalizei a (não) presença das dimensões inter/multiculturais, por

meio de entrevistas com professores e gestores e observação das formações continuadas oferecidas na escola. Reitero que em nenhum momento da tese tive a intenção de culpabilizar as professoras, seja pelas práticas curriculares, seja pela evasão e/ou reprovação de alunos, pois as compreendo como sujeitos formados a partir da perspectiva monocultural, como cidadãs de uma sociedade homogeneizadora, etnocêntrica, que nos produz cotidianamente como pessoas cooptadas pelas formas padronizadas de ser e estar no mundo. Portanto, o propósito foi explicitar que, quando as diferenças não são discutidas nos processos formativos iniciais e continuados, o currículo pode acentuar a invisibilização e/ou naturalização das diferenças, resultando em dificuldades no processo educativo e produzindo discriminações, inferiorizações, sofrimentos.

Com base nos autores presentes nesta tese, posso afirmar que os processos formativos são espaços que precisam ser repensados para possibilitar às professoras que estão ingressando no magistério e para as que já estão na profissão um tempo para refletir/problematizar situações curriculares situadas além dos conteúdos formais. A formação continuada de professores, apesar de avanços importantes, ainda está atrelada aos princípios da lógica da modernidade, sendo pensada e planejada segundo os critérios determinados pela classe política, social e econômica hegemônica, que apresenta e legitima como naturalizados seus valores culturais, sociais, morais, políticos e religiosos, determinando o currículo que deveria/deve ser ensinado nas escolas e na formação docente. Este sempre foi e continua sendo um campo marcado por lutas e embates.

Como resultado da análise do campo de pesquisa em diálogo com os autores e autoras referenciados nesta tese, percebi que aquelas professoras que afirmaram não ter tido em sua formação inicial nenhuma disciplina relacionada às questões das diferenças culturais (Marta, Lúcia, Maria, Júlia e Vanda) apontaram insegurança e desconforto para lidar com certas situações em sala de aula, como demonstrado na fala da professora Vanda diante de uma situação referente à orientação sexual: “Na hora, eu fiquei muito nervosa, não sabia como sair da situação”. Já as professoras que não tiveram uma disciplina específica sobre a temática, mas que a viram contemplada em diversas disciplinas de forma indireta transversal (Laura, Márcia, Milena, Luana, Neide e Cristina), demonstraram uma maior sensibilidade para percebê-las e para lidar com elas. Explicitaram que as discussões foram importantes para as suas práticas, mas destacaram a necessidade de continuar estudando para trabalhar com as diferenças. As professoras Neide e Ana, que afirmaram ter estudado as diferenças de forma mais sistemática, argumentaram que as discussões ajudaram muito nas suas práticas curriculares junto aos seus alunos. Portanto, pode-se concluir que a formação para lidar com

as diferenças no currículo deve ser uma preocupação recorrente, pois apenas “[...] a inclusão de algumas disciplinas nos cursos de formação de professores e professoras não é garantia de uma futura prática [inter]/multicultural”. (BACKES; PAVAN, 2008, p. 228).

Ainda que não sejam suficientes, as discussões em disciplinas específicas, os encontros pedagógicos, os eventos, entre outros, são sempre possibilidades de iniciar um debate sobre uma questão muitas vezes desconhecida para os docentes. Nesse sentido, considero importante lembrar que as DCNs para os cursos de formação de professores, em suas reestruturações oficiais, já incorporaram discussões sobre algumas diferenças culturais, com destaque para as relações étnico-raciais afro e indígenas. Porém, embora tenha sido um avanço importantíssimo, ainda temos um longo caminho a trilhar e, nestes tempos *temerosos*, precisamos num primeiro momento lutar para manter o que já foi conquistado.

Com base na análise das observações das reuniões de formação continuada, que eram realizadas sempre aos sábados, no período da manhã, percebi que as temáticas estavam mais relacionadas a questões de avaliação, comportamento dos alunos e PPP da escola. Os professores chegavam indispostos e irritados e já entravam na sala perguntando até que horas ia a reunião: “A gente quer terminar logo e ir embora”. (MÁRCIA). As reuniões foram e são realizadas aos sábados porque fazem parte do calendário elaborado pela Secretaria Estadual de Educação. A situação é mais complicada ainda porque muitos professores atuam na rede estadual e municipal, havendo sobreposição de horários. Então, eles participavam meio período em uma escola e iam participar o outro meio período em outra escola.

Conforme discutido na tese, a intensificação do trabalho dos docentes certamente é um entrave para avançar nas discussões, pois a agenda de trabalho é extremamente burocratizada e controlada; muitas vezes, o espaço de formação continuada, que deveria atender democraticamente às suas necessidades, é secundarizado e privilegia questões burocráticas, monoculturais e tecnocráticas. O fato de alguns professores concordarem com os temas da formação continuada, ainda que tecnocráticos, sobretudo articulados com a avaliação em larga escala, não é por não se interessarem por processos educativos emancipatórios, conforme defendido ao longo desta tese, mas porque são cooptados pelas políticas oficiais, deixando apenas pequenas fissuras para romper com esta lógica. Nesse sentido, posso dizer que há uma presença ainda tímida das discussões inter/multiculturais nos encontros de formação continuada realizados pela escola. Conforme já disse, as temáticas não são selecionadas pelos educadores, deixando de lado o processo reflexivo do professor, que figura nesse espaço mais como executor de tarefas.

Sobre a necessidade de formação continuada, a fala da professora Ana explicita: “A gente precisa, porque a gente fica sem continuar os estudos depois que se forma. Eu acho que a gente tem que estar em constante aprendizado. E é através de uma dificuldade que a gente se sente desafiado para buscar formação”. Como assevera Freire (1996), somos seres inacabados, incompletos.

Apesar da intensificação do trabalho, o espaço da formação continuada é uma necessidade e um anseio das professoras entrevistadas. Mesmo acontecendo aos sábados, todas as professoras entrevistadas pontuaram a necessidade de espaços/tempos de formação contínua, considerando o reconhecimento do espaço plural da sala de aula. As professoras ressaltaram a necessidade de ressignificação da formação continuada na escola, destacando a articulação com os contextos de alunos e professores para possibilitar um processo educativo mais democrático e participativo.

Com base na análise das entrevistas com os docentes, observei que a educação inter/multicultural está presente na escola, ainda de forma muito frágil, em algumas práticas e atitudes das professoras entrevistadas – que se preocupam em procurar sinônimos de palavras para atender às diferenças linguísticas, que perguntam aos alunos se querem participar dos grupos das meninas ou dos meninos, que se permitem aprender com diferenças culturais. Ainda que a escola não proponha a discussão de forma mais aprofundada sobre as diferenças culturais, elas irrompem e tensionam o seu currículo cotidianamente.

Pela tese efetuada, é possível afirmar que, se queremos mudanças na educação, essas mudanças devem acontecer de forma intensa nos processos formativos, uma vez que professores formados a partir de uma lógica monocultural encontram maiores dificuldades e desconfortos em reconhecer e acolher as diferenças na escola. A análise também possibilita afirmar que há necessidade de pensar a formação continuada na perspectiva de reinvenção da escola, de construção de uma proposta de educação inter/multicultural como um processo reflexivo que envolva as experiências vivenciadas pelos professores, incluindo sempre a problematização e desnaturalização do currículo escolar.

Nesse sentido, retomo a tese: os processos de formação inicial e continuada dos professores, marcadamente monoculturais, são tensionados/questionados pela presença das diferenças no currículo escolar. Assim, com base na análise efetuada, é possível dizer que há efetivamente a marca da monoculturalidade nos processos formativos dos professores, seja na formação inicial ou continuada. Porém, a diferença, ou melhor, os considerados diferentes tensionam o currículo, bem como os processos formativos. Essa tensão ocorre em âmbito nacional com a formulação de leis tendo por base as exigências e pressões feitas pelos

movimentos sociais, por grupos de migrantes e pelos alunos presentes em uma escola pública no município de Costa Rica-MS, como os grupos homoafetivos que conquistaram o direito ao nome social na chamada escolar, entre outros. Ou seja, os tensionamentos provocam questionamentos, desnaturalizam, ressignificam constantemente o currículo escolar e a formação docente. A tese mostra o carácter dinâmico, plural e conflituoso do processo educativo e de formação, sempre aberto, seja por meio de pequenas fissuras, seja por grandes saltos, mas sempre inacabado.

Por fim, destaco também o inacabamento do processo de pesquisa. Como continuidade deste estudo, sugiro investigações que enfatizem de forma mais específica a relação entre a intensificação do trabalho docente e as escolhas de processos de formação continuada. A qualidade de vida, o bem-estar das professoras, que não dispõem de tempo para o lazer, para a família, e as exigências da burocratização crescente no seu trabalho afetam a forma como as diferenças são trabalhadas no currículo. Isso precisa ser sempre lembrado para que não se incorra em um processo de culpabilização dos professores.

REFERÊNCIAS

AKKARI Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias** v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

ALARCÃO, ISABEL. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 1998.p. 99-122.

ALCÂNTARA, Ramon Luiz de Santana. **Formação para a diversidade?** Desafios da formação de professores em Grajaú-MA. São Luís: UFM, 2015. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo, BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ALMEIDA, Mariza Riva de. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. Curitiba: UFP, 2011. 189 f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Paraná, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71 e 227147. p. 1-18. 2017.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan/abr. 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, vol. 19, n. 1, p. 34-44. jan./abr. 2015.

APPLE, Michael W. “Somos os novos oprimidos”: gênero, cultura e o trabalho de escolarização em casa. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 49-69.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio, TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 39-57.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Cintia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 126-159.

ARAÚJO, Clarissa Martins de, ARAÚJO, Everson Melquíades e SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p.57-73. jan./abr., 2015.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; ESTEVES, Maria Manuela Franco. A formação docente, inicial e continuada, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 18-35, jan./abr. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos despolitizam a formação. In. DINIZ, Júlio Emílio, PEREIRA, Geraldo Leão (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História antiga e medieval**. São Paulo: Ática, 1981.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In. FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-107.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s**. UFSC: Florianópolis, 2006. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

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

BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. **Quaestio**, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio, 2013.

BACKES, José Licínio. PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas escolares excludentes: um desafio para a formação de professores. In. RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008. P. 215-232.

BACKES, José Licínio. PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: diferenças e identidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 465-483, maio/ago. 2011.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão** – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006. 233 f. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2006.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider Medeiros. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fabiana Aparecida Cáceres. **Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de professores em um novo dizer para jovens de 15 a 17 anos**. In. Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Campinas, São Paulo, 2015. p. 01-15. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190>

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 05/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm.

_____. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: maio de 2017.

_____. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: junho de 2017.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universalização e profissionalização docente. In. GATTI, Bernadete Angelina... [et al.] (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 49-72.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 52-80.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 125 – 161, agosto, 2002a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In. CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2006. p. 121-139.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação Escolar. In. CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008 a. p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In. CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008 a. p. 11-16.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In. CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008 a. p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008b.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. (org.). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. CANDAU, Vera Maria. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012. p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In. MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014a. p. 23-41.

CANDAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014b.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.161 p. 803-820 jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Nueva América**. Edição Disponível em: <www.novaamerica.org.br>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, Ana. Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série Estudos**, n. 15, jan./jun. 2003, p. 49 - 57. Campo Grande: UCDB, 2003.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-193.

CANEN, Ana; OLIVIERA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez. 2002, n. 21, p. 61 - 74 .

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 641 – 661, set.-dez. 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CARDIERI, Elisabeth. Direitos humanos e formação de educadores: algumas reflexões. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, jan./jul. 2011.

CARPIM, Lucymara. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In. FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petropolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-85.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Apresentação. **Pro-Posições**. 2015, vol. 26, n.1, p. 23-28.

CARVALHO, Carlos Roberto de; PLETSH. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CASIMIRO, Alice Lopes; CRAVEIROS, Clarisse Bastos. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 3 p. 452 - 474 jul./set. 2015.

CAVACO, Carmen de Jesus Dorés. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber – contributos da abordagem biográfica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan./abr., 2015.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 01/04/2012. 593 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. São Carlos: UFSCar, 2008. 180 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Instituto de Inovação Educacional, 1999. p. 1-23.

CORTESÃO, Luiza. Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face á diversidade, no limiar do século XXI. São Paulo: Cortez, 2011.

CORTESÃO, Luiza. Será a educação culpada? **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, jun., 2005, p. 23-40 Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina: 1995.

COULANGES, Numa. Denys Fustel de. **A cidade Antiga**. São Paulo: Editora das Américas S.A – EDAMERIS, 1961. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: GATTI, Bernadete Angelina... [et al.] (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. P.85-95.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-624, jul./set., 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, jul. 2002.

DEL PINO, M.A.B., VIEIRA, J.S. e HYPOLITO, A.M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. FIDALGO, F., OLIVEIRA, M.A. e FIDALGO, N.L.R. (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 113-133.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, jan./jul. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa Sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set, p. 234-252, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar./ 2002.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, 25(2). 163 -177, jul/dez. 2000.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido, domesticação ou pluralização das diferenças. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 55-77.

ESTEBAN, Maria Tereza. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar sentir e diferir**. Rio de janeiro: DP&A, 2004. p.159-177.

ESTEBAN, Maria Tereza. Sala de aula – dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, n. 2, p. 7 – 20, set., 2006.

ESTEBAN, Maria Tereza. Currículo e conhecimentos escolares. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães, (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 119-141.

ESTEBAN, Maria Tereza. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Revista Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN, Maria Tereza; FETZNER, Andreia Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In. FERREIRA, Jacques de Lima (org.) **Formação de professores: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 33-49.

FETZNER, Andréa Rosana. Experiência, transformação social e currículo escolar: contribuições de Paulo Freire. **Da Investigação às Práticas**, Mar. 2015, vol. 5, n. 1, p. 67-78.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. maio/jun./jul./ago. p. 16-34, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRUTOS, Andrés Escarbajal. La formación del profesorado para una escuela intercultural. In. OLIVENCIA, Juan José Leiva y LÓPEZ, Raquel Barrero (coords.). **Interculturalidad y escuela: perspectivas pedagógicas em la consctrucción comunitária de la escuela intercultural**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 123-164.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. Ática. São Paulo. 2002.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidade de formação continuada de professores:** uma contribuição às propostas de formação. Araraquara, SP: UNESP, 2011. 376 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, LDA. Lisboa Codex – Portugal, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Regina Garcia, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In. GARCIA, Regina Garcia, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012. P. 09-44.

GATTI, Bernadeth A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In. GATTI, Bernadete Angelina... [et al.] (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243.

GIROUX, A. Henry. **Pedagogia Radical:** subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Formação de professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA, Antônio Flávio, TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 125-154.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GÓMEZ, A. P. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In. NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 93-114.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In. GATTI, Bernadete Angelina... [et al.] (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, Maria Sousa. Repensar o currículo como emancipador. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 111-120, jan./abr. 2016.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Construção de um espaço público de formação. In. GATTI, Bernadete Angelina... [et al.] (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

JUNIOR, Hilário Franco. **A Idade Média, nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LARAIA, Roque. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Revistas Sociologias** [online], Porto Alegre, vol. 14, n. 29, abr./2012. p. 152-174.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v.1. p. 31-40.

LINHARES, Célia. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In. GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 157- 168.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: E.P. U., 1986.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, /ago. 2006.

MAGALHÃES, Lígia Karan Corrêa, AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Saberes ribeirinhos: o pantanal dobrado na alma das crianças que o habitam. In: RIBEIRO, Analice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 125-177.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil**: tendências e desafios. São Carlos; UFSCar, 2009. 169 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MCDONALD, Morva A. Desafios para a implementação da justiça social na formação de professores. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 105-140.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. A educação na antiguidade. In. SOUZA, Neusa Maria Marques (org.). **História da educação**. São Paulo: Avercampo, 2006. p. 15-57.

MÉNDEZ, José Mário Mendéz. **Educação intercultural e justiça social**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MONTEIRO, Jane M.N.B. e GOMES, Maria Regina Lopes. Professor pós-crítico: um prático-discursivo? In. CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes Perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória, ES: EDUFES, 2004. p. 169-206.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. Moreira, A. F.; SILVA Tomas Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 07-37.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago. 2003, n. 23, p. 156 - 168.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 65-81, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-37, ago. 2002.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade docente**. Porto – Portugal, PORTO Editora, LTDA. 2005.

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) Professor(a)? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 109-137.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

MOULE, Jean. Justiça social na formação docente: fardo invisível para o professor de cor. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2008. p. 75-103.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Autêntica, 2004.

NETO, Alexandre Shigunov. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES. A. 9, v. 18, n. 35. jan./jun. 2012.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, LDA. Lisboa Codex – Portugal, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021 para uma história do futuro. **Rev. Educação, Sociedade e Culturas**, n. 41, 2014, 171-185.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. MARINHO-ARAÚJO Claisy. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27 (I), 99-108 I, jan./mar., 2010.

OLIVÊNCIA, Juan José Leiva. Princípios pedagógicos de la educación para la convivencia intercultural. In: OLIVENCIA, Juan José Leiva y LÓPEZ, Raquel Barrero (coords.). **Interculturalidad y escuela: perspectivas pedagógicas em la construcción comunitaria de la escuela intercultural**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 4-66.

ORTH, Miguel Alfredo; PAULY, Evaldo Luis. História recente da formação de professores no Brasil: algumas ações instrumentais e estratégicas da política educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 2011.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto, 2014.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. In: **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 185-199. 2001.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte; Autêntica, 2000. p. 43-59.

PALOMINO, Thais Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. São Carlos: UFSCar, 2009. 187 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto, & PEREIRA, Rita Marisa Ribes Pereira. Sobre encontros e amizades: a horizontalidade na pesquisa em educação. In: LEITE, Miriam, & GABRIEL, Carmem Teresa. (orgs). **Linguagem, discurso, pesquisa & educação**. Editora De Petrus, Faperj, Petrópolis, RJ: 2015. p. 149-169.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2010,15, p. 125-135.

PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio/ago. 2013.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, 2016, 29(2), p. 35-58.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento *decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014, p. 181-199.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

PPP – **Projeto Político Pedagógico Escola Estadual Santos Dumont**, 2016. (Documento)

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

RIBEIRO Daniela de Figueiredo, ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, 16(35), p. 385-394. set./dez., 2006.

RODRIGUES, Dinah Barroso; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de Professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

ROLDÃO, Maria do céu. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida. In. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2014. p. 91-135.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, Ltda, 1985.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In MOREIRA, A B. F: SILVA, Tomaz. T (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais – Petrópolis, RJ: Vozes 1995**, p. 82-112.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizados. In. GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-87.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI Abdeljalil. Políticas curriculares, trajetórias docentes e ensino culturalmente apropriado. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 6, n. 13, mar./jun. 2014, p. 386-402.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In. SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 25-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a tória crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Boitempo, 2007.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência** – ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Continuada. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988. p. 123-136.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Entrevista com o prof. Antonio Novoa. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

SAUL, Ana Maria. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 37-56, Set/Dez 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAYÃO, Rosely, AQUINO, Júlio Groppa de. **Família: modos de usar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 161, p. 694-715 jul./set. 2016.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

SERPA, Andrea. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SERPA, Andrea; RIBEIRO, Simone da Silva. Currículo: conversando sobre diferentes e diferenças. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, 2015.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In. FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DPeA, 2003. p. 17-52.

SILVA, Maria Ivone da. **Discussão racial na escola e grupo afro-rica: uma articulação possível?** Dissertação. Mestrado em Educação. Campo Grande-MS: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, 2008.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia Multirracial em contraposição à ideologia do Branqueamento na Educação. In. **As Ideias Racistas, os Negros e a Educação**. Florianópolis: Atilénde (Núcleo de Estudos Negros – NEN), 1997. p. 23 - 38.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, p. 135-153.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita. “Nova filantropia”: negócios e mercados na formação continuada de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 133-144, ago./dez. 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago./2002. p. 65-66.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis RJ: Vozes, 1995. P. 190-207.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In. LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011. p. 196-215.

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

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

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. (Ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Autêntica, 2008.

TAPIAS, José Antônio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. SACRISATÂN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso 2013. p. 126-136.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In. GATTI, Bernadete Angelina... [et al.] (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 33-44.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 75-98.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor: Até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, Jul./Dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (orgs.). **A escola mudou que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago. 2003, n. 23, p. 5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago./2002.

VICENTINO, Cláudio. Renascimento Cultural. **História geral**. São Paulo: Scipione, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo. In. LOPES, Eliane M. Teixeira et ali (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. p. 497-517.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 12, p. 123 -162, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, Jorge; TAPIAS, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolívia, **Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, 2010. 75-96. Disponível em: <www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C>. Acesso em: 9 maio 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 07-41.

WILSON, Tania Cristina Pereira. **Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores**. 01/03/201. 1 150 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

WOORTMANN, Klaas. O selvagem e a história. Heródoto e a questão do Outro. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000, v. 43, n 1. p. 14-59.

WOORTMANN, Klaas. O selvagem na “Gesta Dei”: história e alteridade no pensamento medieval. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 259-314, 2005.

XAVIER, Gisele Pereli de Moura. **A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade**. 01/d12/2011 140 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO CFCH.

XAVIER, Gisele Pereli de Moura. CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em instrução**. Rio de Janeiro: DP7A, 2002. p.25-52.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, 29(103), 2008, p. 535-554.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Geral

Analisar a (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

Específicos

- a) caracterizar os processos históricos de formação docente inicial e continuada, destacando a inserção da dimensão cultural;
- b) identificar a importância da abordagem inter/multicultural nos processos formativos dos docentes;
- c) identificar de que forma os processos formativos iniciais e continuados se relacionam com a incorporação das dimensões inter/multiculturais no cotidiano escolar;
- d) caracterizar os processos de formação inicial e continuada dos docentes, bem como a (não) presença das dimensões inter/multiculturais.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Número de professores participantes;

Os temas que chamam mais a atenção dos professores;

A forma de participação dos professores durante a formação continuada;

As áreas de conhecimento que estão mais preocupados em debater.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Entrevista concedida em

Nome:

Idade: Sexo:

Graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Quanto tempo nesta escola:

Com quais turmas trabalha:

Qual disciplina leciona:

Participa de cursos de formação continuada? Quais?

Em que ano?

QUESTÕES

1 – Como você caracteriza sua formação inicial?

2 – Em sua formação inicial, você teve alguma discussão ou disciplina que contemplasse a inter/multiculturalidade?

3 – Comente sua atuação logo após a sua formação.

4 – Quais foram seus desafios?

5 – Você percebe diferenças entre seus alunos e alunas? Quais são as mais presentes?

6 – Você percebe diferentes grupos culturais na sala de aula?

7 – Como você trabalha com eles?

8- Como você se relaciona com as diferenças (étnico-racial, gênero, orientação sexual, religiosidade, etc.?) na sala de aula?

9 – Você entende que as diferenças estão relacionadas com o processo ensino aprendizagem?
De que forma?

10 – Quais são os desafios na sua atuação docente atualmente?

11 – Já percebeu atitudes discriminatórias na sala de aula? Como agiu?

12 – Depois que você começou a trabalhar nesta escola, a dimensão cultural (inter/multicultural) tem sido tema de discussão na formação continuada?

13 – Você considera necessário o espaço/tempo destinado à formação continuada?

14 – Qual o espaço/tempo disponibilizado para formação continuada na escola? Quais são as temáticas mais abordadas?

15 – Como são escolhidos os temas das formações continuadas?

16 – Além dos encontros de formação continuada oferecidos pela escola, você pensa ser necessárias outras formas de estudo?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS GESTORES

Entrevista concedida em

Nome:

Idade: Sexo:

Graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Quanto tempo nesta escola:

Com quais turmas trabalha:

Qual disciplina leciona:

Participa de cursos de formação continuada? Quais?

Em que ano?

1. De que forma você desenvolve o seu trabalho como gestor/coordenador em relação à atuação do(a) professor(a)? O que mais tem enfatizado?
2. A escola tem promovido a formação continuada? Como são planejadas?
3. O professor tem oportunidade de participar? De que forma?
4. Quais foram os temas dos últimos encontros? Em que ano? Mês?
5. Quais os critérios que a gestão tem utilizado para a escolha dos temas da formação continuada? Qual a participação dos professores?
6. Você percebe a presença de diferentes grupos culturais entre os alunos da escola? Como a escola trabalha com eles?
7. Como você caracteriza a população da escola da qual você é gestor quanto às questões étnico-raciais, de gênero, religiosidade, orientação sexual?
8. Você considera que estas questões interferem no processo educativo? De que forma?
9. Como gestor/coordenador, quais são os maiores desafios que você percebe na escola em relação à atuação dos professores?
10. O que tem sido mais recorrente nos conflitos na relação professor/aluno que você percebe?
11. A escola tem alguma forma de incentivo para que os professores busquem dar continuidade aos seus processos formativos?

- a) Caracterizar os processos históricos de formação docente inicial e continuada, destacando a inserção da dimensão cultural;
- b) Identificar a importância da abordagem inter/multicultural nos processos formativos dos docentes;
- c) Caracterizar os processos de formação inicial e continuada dos docentes, identificando de que forma a (não) presença da dimensão inter/multicultural nos processos formativos desafia o cotidiano dos professores.