

RENILDA LINO PEREIRA

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA FORMAÇÃO
INTERCULTURAL?**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS

RENILDA LINO PEREIRA

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA FORMAÇÃO
INTERCULTURAL?**

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

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Fevereiro - 2009

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL?

RENILDA LINO PEREIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Adir Casaro do Nascimento

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Prof. Dr. José Licínio Backes

CAMPO GRANDE, FEVEREIRO DE 2009

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu filho João Pedro (em memória).

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, esposo e amigo Zélio José de Oliveira, pela sensibilidade e doação de amor permanente.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, pela alegria dos encontros familiares e o amor verdadeiro.

Ao meu orientador José Licínio Backes, por ter tanto contribuído com o desenvolvimento do trabalho, pela compreensão e amizade.

Aos colegas, pela amizade, carinho e respeito.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que encontrei ao longo do desenvolvimento do trabalho e me proporcionaram momentos alegres ou, de uma forma ou de outra, me auxiliaram.

Acredito que as pessoas são as manifestações de Deus; agradecendo a elas, estou agradecendo a Ele.

PEREIRA, Renilda Lino. *A Formação do Pedagogo: Uma Formação Intercultural?* Campo Grande, 2009. 112 páginas. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa “Formação do Pedagogo: Uma Formação Intercultural?”, inserida no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa 03 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, visa a compreender a formação intercultural do pedagogo do curso de Pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa justifica-se pela necessidade do pedagogo receber uma formação que possibilite o entendimento das diferenças culturais presentes no espaço escolar e rompa com a visão monocultural da escola, geradora de preconceitos e discriminações. Os objetivos estabelecidos consistem em: a) caracterizar a formação intercultural do pedagogo, segundo o campo teórico adotado; b) analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso da instituição pesquisada, para observar como a educação na perspectiva intercultural está presente no mesmo; c) identificar as formas de compreensão das diferenças culturais dos pedagogos em formação. Analisamos o Projeto Político-Pedagógico do curso e seu histórico; após realizamos entrevistas semi-estruturadas com oito alunas do curso. Observamos que o curso de Pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás não oferece aos seus educandos uma formação na perspectiva intercultural. Apenas algumas disciplinas abrem espaço para a discussão das diferenças culturais. Analisou-se também que o Projeto Político-Pedagógico do referido curso não enfatiza a interculturalidade e o estudo da cultura. Nota-se também pouca compreensão das educadoras em formação sobre as diferenças culturais e a interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; educação; educador; formação; interculturalidade.

PEREIRA, Renilda Lino. *The Pedagogue's Training: An Intercultural Training?* Campo Grande, 2009. 112 pages. Master's dissertation, Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The research project titled “The Pedagogue’s Training: An Intercultural Training?” is located in the Graduate Study Program in Education, Research Line # 3, focused on Cultural Diversity and Indigenous Education. Its purpose is to understand the pedagogue’s intercultural training offered by the Course of Study on Pedagogy at the Jataí Campus of the Federal University of Goiás. The research project is justified by the pedagogues’ need for a training that enables them to understand the cultural differences present in the school context and that breaks with the monocultural view of the school which generates prejudice and discrimination. It established the following goals: (a) to characterize the pedagogue’s intercultural training according to the theoretical framework adopted by the author; (b) to analyze the Political-Pedagogical Project of the course of study of the above mentioned university institution in order to observe how education in an intercultural perspective is present in it; (c) to identify the way in which pedagogues attending that course of study understand cultural differences. The first step was an analysis of the Political-Pedagogical Project of the course of study and its history. Then semi-structured interviews were made with eight students of the course of study. The author realized that the program doesn’t offer its students a training with an intercultural perspective. Just a few disciplines open a space for a discussion of cultural differences. The Political-Pedagogical Project doesn’t emphasize interculturality and the study of culture. The students show little understanding of cultural differences and interculturality.

KEYWORDS: Culture; education; educator; training; interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FRAGMENTOS PARA O FUTURO.....	15
1.1 - EDUCAÇÃO, EDUCADOR E ESCOLA.....	15
1.1.1 - Educação, educador e escola: vínculos históricos inquebrantáveis.....	15
1.1.2 - Educação, educador e escola: transformações significativas no século XX.....	22
1.2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS ATUAIS.....	28
1.2.1 - A escola: um espaço de encontros e diferenças.....	28
1.2.2 - Uma breve história da formação do educador: da perspectiva monocultural para a intercultural.....	32
CAPÍTULO II - OS DISCURSOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE.....	40
2.1 - Interculturalidade na educação: do que se trata?.....	40
2.2 - Somos quem? Somos quantos? Somos muitos ou somos um? Questões para se pensar na importância das identidades culturais na educação.....	47
2.3 - Precisamos de outro currículo para o curso de Pedagogia?.....	52
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL?.....	56
3.1 - Procedimentos metodológicos.....	56
3.2 - História do campus.....	58
3.3 - O histórico do curso de Pedagogia.....	60

3.4 - A organização das disciplinas do curso de Pedagogia: pouca ênfase para as questões da interculturalidade?.....	62
3.5 - A sala de aula e a escola: lugares fronteiriços/ não visualizados.....	64
3.6 - Pedagogia: a desarticulação entre a teoria e a prática e seus efeitos para a discussão das diferenças.....	71
3.7- Os estereótipos que circulam no curso de Pedagogia.....	78
3.8 - A importância do estágio na formação docente e suas implicações para a interculturalidade.....	85
3.9 - A formação de educadores interculturais: uma necessidade urgente.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

Através da cultura escolar – Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior – aprendemos que todo texto deve ter uma introdução bonita e chamativa, para que o leitor seja estimulado a continuar lendo o trabalho. Isso me encabula, pois, para o ensino formal, o bonito e chamativo é a adequação da escrita à norma padrão. E quando há a preocupação em adequar a escrita às normas, pode-nos faltar a espontaneidade. Normas na escrita garantem um texto com início, meio e fim, mas podem diminuir o prazer de nos comunicar com os outros. Então fiquei pensando na forma mais elaborada para a construção de um texto de pós-graduação, para que ele não fique rígido demais, adequado às normas, porém sem perder a espontaneidade. Assim, pensei na relação entre o pesquisador e os teóricos estudados e que nessa relação existe um diálogo filtrado.

O diálogo filtrado aqui corresponde à barreira posta entre nós e os teóricos, por meio da própria escrita, que é revestida de formalismos, que nos guardam de possíveis riscos de interpretação, mas bloqueiam nosso pensamento, nossa comunicação, limitando-nos a pouco mais do que a decodificação das palavras. Assim, para não perder o equilíbrio entre o formal e o espontâneo na escrita, iniciamos essa introdução nos apresentando.

Minha preocupação com a formação de professores iniciou-se quando entrei no curso de Pedagogia. Sempre estava atenta à minha própria formação, ao que estava recebendo de idéias e conceitos. Pensava sempre nas teorias e analisava as que de fato podiam me auxiliar na prática docente. Observava sempre a maneira dos professores transmitirem seus saberes e como se relacionavam com os alunos. Tentava, muitas vezes, analisar seus discursos.

Como professora, essa preocupação aumentou, pois observava que os alunos que chegavam para minhas aulas vinham de universos culturais diferentes. Possuíam conhecimentos diferentes, aprendiam de maneiras diferentes. Daí minha preocupação com a diversidade cultural, com a minha identidade. Por isso, começo me apresentando.

Meu avô Osmar Pereira Hipólito (avô materno) sempre repetia que me tornei professora de teimosa. A teimosia era uma característica que ele me atribuía, sempre com uma

dose de humor. Dizia ele que fui teimosa desde meu nascimento. Morando em Serranópolis-GO, a jovem Adelaide Pereira, no auge de seus 20 anos, foi passear na casa de meus avós maternos, na cidade de Jataí - GO, pois me receberiam com toda sua alegria, no dia 07/07/1977 (meu avô Osmar, muito supersticioso, dizia que eram muitos setes para uma pessoa só). Como minha mãe estava se sentindo muito bem, resolveu passear no dia 06/07, um dia antes da data prevista para meu nascimento... Caminhava muito feliz na Rua Serafim de Carvalho da mesma cidade, acariciando sua barriga enorme. Quando resolvi nascer, ela pediu que eu não me atrevesse a nascer ali, que esperasse ela ir para a casa de meus avós... Não atendi aos seus pedidos e chutei forte; sua bolsa estourou, e fiz mil e uma estripulias para sair, ali mesmo na rua... É o que me contam... Parece cena de novela, mas minha tia Maria de Lurdes é testemunha fiel e verdadeira do acontecimento: terminei de nascer a caminho do hospital, ou seja, na rua... E isso é motivo de risadas dos meus familiares e minhas também, até hoje. Para a satisfação de meu avô, a data do meu nascimento ficou sem um dos setes.

Na adolescência, já tinha bem definida na mente minha profissão: estudaria para ser professora. Nunca atendi aos apelos de meu avô materno Osmar e de meu pai, que desejavam que eu fosse agrônoma, profissão muito comum na minha terra. Contava apenas com o apoio de minha mãe, que falava que deveríamos ter a profissão que nos desse uma renda para vivermos, mas que nos deixasse felizes também. Por isso, meu avô dizia que eu sempre fui teimosa. Cresci ao lado de uma artesã muito criativa e original, Adelaide, minha mãe, que nunca teve problemas ao responder sobre sua profissão; quando perguntavam, respondia com orgulho: “do lar e artesã”. No meio de pinturas de telas, de tecidos, de vidros, etc., e no meio de histórias de artistas, histórias da literatura, pois minha mãe entendia profundamente da História da Arte brasileira e não brasileira e de literatura, vivi com meus irmãos, aprendendo de minha mãe a grande paixão por arte e literatura, disciplinas que mais gostava de estudar.

Não sei como aprendi as primeiras letras e a escrever meu nome. Só sei que já sabia quando fui para a escola. Acho que foi de tanto brincar de ler os livros de literatura de minha mãe e de brincar de escolinha, onde brigava feio com meus irmãos e com os amiguinhos, para disputar o papel de professora; era tudo muito divertido. Minha professora de alfabetização, dona Eurênia Brandão de Oliveira (hoje colega de trabalho), gostava muito de passear com a turma e não parecia se preocupar muito com as peraltes da infância, e assim, nos inúmeros passeios nas chácaras perto da escola e ao me refrescar debaixo das mangueiras, aprendi a contar e a ler pequenas poesias... Ah! E também a discernir os gostos das mangas, manga rosinha (era a predileta da molecada), manga coquinho, manga comum,

manga bourbon, manga isso, manga aquilo... E passeávamos e aprendíamos, não sei como, mas aprendíamos.

Tive a oportunidade de estudar com quase todos os colegas da alfabetização em todo o primeiro grau; alguns se tornaram grandes amigos e colegas de profissão.

Minha profissão não agradou meu avô Osmar, que dizia que professor “trabalha demais e ganha muito pouco”; ele dizia que eu merecia coisa melhor; foi o que pensei quando comecei a dar aulas. E comecei a lecionar para adolescentes, embora tivesse estudado Pedagogia e feito concurso para a área, mas, como até hoje acontece, os iniciantes trabalham naquilo que é determinado pela direção, e, na época, comecei a lecionar, na segunda fase do Ensino Fundamental, a disciplina de Artes. A diretora achava que me identificava com a matéria, o que era verdade e foi muito bom, pois me levou a estudar profundamente a História da Arte e a fazer vários cursos direcionados. Lecionar Artes, por um bom tempo, me fez muito bem, só me queixava por trabalhar muito e ganhar pouco. No entanto, gosto de ser professora, fiz alguns concursos em outras áreas, que têm remuneração maior, mas, na hora de decidir, sempre opto pela sala de aula. O que me prende? Não sei, não sei mesmo... Meu irmão me questiona a todo o momento por que ainda estou na sala de aula, se poderia fazer outra coisa, como ele, que tem remuneração bem maior do que a minha em sua ocupação. Nunca sei o que responder e digo que sou feliz sendo professora, o que é verdade. Essa felicidade que sinto não deixa de ser acompanhada por alguns momentos de angústias, de dúvidas, de receios, de etapas de sofrimentos. Penso que isso é comum em todas as outras profissões.

Preocupo-me com a formação que receberam e que estão recebendo os professores, e com a minha formação também... Esse é o verdadeiro motivo que me fez desenvolver esse trabalho. Pensar na formação dos professores é pensar em uma educação melhor. Muitas pessoas à minha volta criticam a minha posição chamam-na de utópica, de romântica, entre outras coisas; mas teimosa, como me caracterizou muito bem meu querido avô Osmar, sigo em frente, nunca deixando de ser feliz em primeiro lugar, como aprendi com minha querida e saudosa mãe, Adelaide Pereira de Souza.

Na análise das minhas próprias práticas pedagógicas e das práticas dos educadores do meu convívio (a maioria pedagogos), percebemos a necessidade de uma formação inicial e continuada que ofereça subsídios para viabilizarmos, o diálogo das diferenças culturais. E foi diante dessa prerrogativa que nos surgiu a idéia de investigar o processo de formação de professores do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás.

O motivo da escolha dessa instituição, Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, antigo Campus Avançado de Jataí, é que, além de minha formação de pedagoga ter ocorrido ali, essa instituição é responsável pela formação da maioria dos pedagogos da cidade de Jataí - GO, bem como pela formação da maioria dos pedagogos das cidades circunvizinhas, como esta em que moro no momento, Serranópolis-GO.

A construção de minha formação como professora e como cidadã contribuiu na elaboração dessa dissertação, que traz como objetivo geral: Investigar o curso de formação do pedagogo e averiguar se essa formação é trabalhada numa perspectiva intercultural. E, como objetivos específicos para responder a questão central, estabelecemos:

- a) Caracterizar a formação intercultural do pedagogo, segundo o campo teórico adotado;
- b) Analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso da instituição pesquisada, para observar e analisar como a educação na perspectiva intercultural está inserida no mesmo;
- c) Identificar as formas de compreensão das diferenças culturais dos pedagogos em formação.

Dialogamos, com vários autores, como Hall (1997, 2003), Bhabha (1998), Bauman (2001, 2003), Skliar (2003), Fleuri (2001, 2003, 2006), Candau (2002, 2006, 2008), Backes (2005, 2006), entre tantos outros.

Para fazer a investigação, recorreremos à análise documental e a entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas semi-estruturadas possibilitaram recolher os dados sobre a formação das acadêmicas. Todas as acadêmicas selecionadas para participar aceitaram contribuir, sem nenhuma exigência ou imposição. Foram entrevistadas 08 alunas do curso de Pedagogia do Campus Jataí da UFG, sendo que 04 concluíram o 8º período em março deste ano de 2008, e 04 estão cursando o 7º período.

As entrevistas foram semi-estruturadas e objetivavam conhecer a formação que as pedagogas em formação receberam e estão recebendo quanto às questões da interculturalidade. Suas relações interpessoais, seus pensamentos sobre a sala de aula, a experiência como estagiárias, tratamento dado aos alunos, conhecimento teórico e suas relações com a prática foram prioridades nas questões.

A dissertação organiza-se em três capítulos:

No primeiro capítulo, **PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FRAGMENTOS PARA O FUTURO** discutem-se a trajetória histórica da educação, do educador, da escola e a relação entre ambos, dentro da própria história. São analisadas, ainda, as transformações significativas desses três elementos (educação, educador e escola), no século XX. Na segunda parte do primeiro capítulo, analisam-se a trajetória histórica da formação dos professores e a influência dessa trajetória nas ações educativas atuais.

No segundo capítulo, **OS DISCURSOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE**, em forma de questionamentos, buscamos discutir os elementos teóricos que sustentam a educação intercultural e seus elementos, como a escola, os sujeitos, suas identidades culturais e o currículo.

No terceiro capítulo, **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL?** Analisamos os dados obtidos na pesquisa de campo, apresentando primeiro os procedimentos metodológicos e o contexto do campo da pesquisa, descrevendo o histórico do curso. Analisamos, ainda, as disciplinas do curso e suas relações e seus estudos sobre cultura. Após, analisamos como é visualizada a sala de aula e a importância do reconhecimento do espaço escolar como fronteira. A desarticulação entre teoria e prática será outro tema relacionado ao curso de Pedagogia a ser discutido. Veremos algo sobre a influência da linguagem nos discursos sobre cultura na formação pedagógica do professor e a importância do estágio para a compreensão das diferenças culturais na sala de aula e no ambiente escolar. Por último, discutiremos que, se bem preparados, os professores serão capazes de promover a educação na perspectiva intercultural.

CAPÍTULO I - PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FRAGMENTOS PARA O FUTURO

1.1 - EDUCAÇÃO, EDUCADOR E ESCOLA

1.1.1 - Educação, educador e escola: vínculos históricos inquebrantáveis

Ao analisar a história do processo da educação no Brasil, vemo-nos, como educadores, diante de problemas que misturam nossa vida como ser social e político. Trata-se da prática da cidadania entre nós, trata-se do nosso relacionamento como cidadãos com o Estado, trata-se da nossa convivência com o sistema político e com a nossa própria atividade, a docência. Não queremos apresentar, nessa análise, o Estado como vilão e a educação e os educadores como vítimas indefesas. Não pretendemos dividir partes do mesmo todo nem descrever os educadores como impotentes diante do Estado e dos grupos dominantes. O que vamos analisar são relações de grupos sociais, em uma via de mão dupla, o que não significa equilíbrio.

É comum ouvirmos frases que manifestam o desapontamento dos educadores diante da educação e da própria profissão, principalmente, com relação à maneira como são tratados todos os problemas da educação escolar. Os professores deveriam ter sido protagonistas dos acontecimentos de sua história, mas não foram. Coube-lhes o papel de coadjuvantes ou espectadores. Mais espectadores, sempre assistiram a tudo, alguns sem compreender o que se passava. Mas havia também os que militavam para reverter as situações angustiantes da história da educação brasileira.

A educação escolar que temos é reconhecida como insatisfatória, mesmo na era da globalização da economia, das comunicações. Chegamos ao terceiro milênio, mas ainda assistimos e participamos de um contexto de relações socioculturais desiguais, injustas, nas quais grupos de universos culturais distintos do universo cultural dos dominantes são excluídos e lançados às margens da sociedade. Dentro de uma sociedade que vive em constantes mudanças, encontramos uma escola alicerçada na afirmação da igualdade/mesmidade¹, desenvolvendo um processo monocultural (CANDAUI, 2002).

Essas bases que alicerçam a escola atual foram estabelecidas desde o processo de colonização (pelo qual passou o Brasil), que não só caracterizou a dominação cultural, mas também a dominação política e a dominação econômica. A educação escolar também atravessou e atravessa várias transformações, muitas firmadas em avanços significativos, porém, sempre com resíduos do processo de homogeneização cultural, os quais aumentam e diminuem (de acordo com o contexto) e vão sendo res/significados.

Dentro de um processo de educação escolar de caráter insatisfatório, analisar a formação de professores das séries iniciais (os pedagogos) implica a análise do processo histórico educativo do Brasil, pois os pedagogos são frutos desse contexto, não havendo possibilidades de desvinculá-los.

Esse processo da educação ao longo do tempo foi se construindo por meio de fragmentos, avanços, retrocessos, atendendo sempre a interesses nas relações dos grupos sociais, demarcando o poder. A organização escolar no quadro social inicia-se precisamente no Brasil colônia, nos meados do século XVI, com a intenção dos jesuítas de ensinar as letras aos índios, na tentativa de doutriná-los e integrá-los totalmente na cultura portuguesa e ao serviço dos portugueses (PAIVA, 2000). Os jesuítas (a cargo da docência), convictos da devoção a Deus e ao rei, exteriorizavam o que traziam embutido dentro de si, as raízes culturais dos princípios do Estado português – a hierarquia e a religião, constituindo assim seus códigos pedagógicos, iniciando um sistema escolar que segrega, pune, castiga, disciplina, fundamentado na cultura e visão de mundo dos portugueses.

O colégio era a adesão à cultura portuguesa. Lendo a gramática do colégio, entenderemos a gramática da cultura. Sublinho aqui as linhas mestras do *Ratio Studiorum*, código pedagógico dos jesuítas. A destinação do homem e de todos os seus atos para Deus, compreensão própria de uma sociedade teocêntrica, funda a visão pedagógica. (PAIVA, 2000, p. 49).

¹ No livro *Pedagogia (improvável da diferença)*: e se o outro não estivesse aí? Carlos Skliar (2003) discute que: mesmidade é um movimento que nos faz tolerar o outro através da aceitação daqueles que mais se parecem conosco. Um outro parecido e igual a nós. Historicamente, a igualdade foi confundida com a mesmidade, o que faz com que os sujeitos desenvolvam conceitos de assimilação e eliminação cultural.

A ordem e a disciplina eram essenciais na educação jesuítica. Com o tempo, as mudanças no contexto da sociedade brasileira (como a entrada da escravidão negra) vão dando espaço para novos pensamentos. A Igreja Católica não se interessou em ensinar as letras aos negros nem se opôs à escravidão; a única preocupação dos religiosos católicos para com a negritude foi batizá-los na fé, o que caracteriza o processo de dominação cultural. A educação escolar europeia significa um processo de branqueamento (MUNANGA, 1999). O processo de branqueamento, não se concretizou fisicamente, mas, no campo das idéias, foi eficiente, pois foram se criando ideologias de caráter negativo sobre os grupos dos negros, índios, mestiços, etc., que vão também, ao longo do processo, encontrando sérias dificuldades na reorganização de suas identidades, como pessoas, grupos étnicos, cidadãos, perpassando ainda outros fatores sociopolíticos: são histórias marcadas por opressão, discriminação, violência e traumas.

As relações dos grupos sociais não ocorriam em condições de igualdade. Sempre foram marcadas por conflitos, tensões e sectarismos. E eram visíveis no espaço escolar, mesmo com as transformações no âmbito social, e vão se estendendo por vários séculos. No Seminário de Olinda (fundado em 1800, em Pernambuco), não era permitido que negros, judeus, mulatos e todos os nascidos de ligações “matrimoniais ilícitas” ingressassem no espaço escolar. O corpo discente era constituído pelos filhos dos brancos.

E a situação das mulheres? Essas por sua vez (ricas, pobres, índias, negras), nesse período do Brasil colonial, não tiveram acesso à educação escolar e eram consideradas seres providos de imbecilidade.

O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Era muito comum o versinho declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia: “mulher que sabe muito é muito atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”. (RIBEIRO, 2000, p.79).

No começo do século XIX, inicia-se um controle maior do Estado sobre a educação formal e a organização da instrução primária. Surgem também os primeiros passos para a profissionalização docente, em nome da formação da nacionalidade, da homogeneização cultural, fundamentados nos códigos europeus. É interessante ressaltar que a organização docente se efetiva, nesse período, com o controle do Estado sobre a escola. Foi nesse período também que surgiram as escolas normais, voltadas para a formação de professores, de forma homogênea e unificada. Villela (2000) comenta:

Assim, pode-se perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício. Os “antigos” docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem “funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A “funcionarização” pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar. (p. 100).

Essas tentativas de organização da educação escolar, visando aos interesses da unificação nacional, são marcadas pelos debates acerca da escolarização das “camadas inferiores da sociedade” (representadas pelos negros livres, libertos ou escravos, pelos indígenas, pelas mulheres e por aqueles que constituíam a classe pobre). Todavia, os debates não representaram o fim das segregações sobre esses, pois, para os mesmos e incluindo a categoria dos brancos pobres, a escola não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras, ou seja, limitava-se o conhecimento, afirmando uma sociedade marcada por uma política e por uma cultura escravista, autoritária, desigual, marcas que vão sendo percebidas no espaço escolar.

Os governantes do Brasil buscavam conquistar apoio para seus objetivos, em meio às situações conflituosas, à revolta dos escravos, à indisciplina dos brancos pobres, aos altos índices de população marginal, ao desequilíbrio entre os sexos, à baixa nupcialidade, etc. Para isso, era necessária a formação de um pensamento de aceitação da autoridade, vendo nessa autoridade do governo uma cultura melhor. Por meio de um controle ideológico, formariam uma unidade nacional, dando uma instrução comum a todas as classes, certos padrões sociais, seriam unificados, passando a idéia de igualdade. Para que tal controle ideológico desse certo, os governantes encontraram um forte amparo nas escolas e nos professores. Foi no meio desses parâmetros que surgem as escolas normais, para formar professores, para desabrochar o “espírito” de valores morais e éticos nacionais.

A experiência com as escolas normais nascia assim num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uniformidade por meio da instrução. O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. (VILLELA, 2000, p. 104).

Esses fatores do início da formação institucionalizada da educação ajudam-nos a compreender que o espaço escolar com seus vários elementos vai contribuindo na reprodução da cultura europeia (faz prevalecer os costumes e valores europeus, como se eles fossem melhores e superiores), numa lógica monocultural que se estende até os dias atuais.

De modo geral, a história da educação e seu processo se confundem com a história dos professores, e não há formas de desvinculá-las, perpassando por esses vínculos a cultura, que Hall (1997) afirma ser central, por estar em todos os setores da vida humana. Nessa perspectiva, cabe-nos também analisar as várias funções sociais que a profissão de professor vai incorporando. Ser professor era quase um sacerdócio, um dom especial, uma missão, porém que provocou (e provoca) situações conflituosas. A questão da história do processo educativo no Brasil é precisamente um tema complexo, e, se damos ênfase à formação de professores, essa complexidade aumenta. O propósito de formar consciências e alterar a ideologia social foi um discurso que acompanhou a mentalidade docente por muito tempo, e leva-nos à reflexão de que o saber docente também precisa ser abordado.

Nas décadas finais do século XIX (muito bem retratadas na nossa literatura), período de transição pelo qual passava o Brasil, com um número crescente da “massa popular”, no meio urbano, que aumenta velhos problemas, como o abastecimento de água, a habitação, o saneamento básico, problemas que acarretam epidemias. É favorecida a ampliação da rede de escolas elementares, profissionais e noturnas e a discussão da cidadania, o que é reforçado no início do Brasil República, período de grandes agitações sociais e de grandes mudanças no campo dos pensamentos que procuravam romper com certos valores e costumes considerados tradicionais, puros e santos. Carvalho (1987) cita que foi como a “popularização e personificação do pecado”², e que Aluísio Azevedo (1857-1913), retrata isso muito bem em uma de suas obras – *O cortiço* (1890) – onde suas personagens são seres movidos pela força do instinto, pelas pressões do meio, pelos apetites sensuais, entre outras coisas; é uma retrato de agrupamentos humanos e suas relações; são eles portugueses, escravos, mulatos, brancos, todos pertencentes ao mundo marginal. Diante das atribuições das margens, os que ocupavam o centro preocupavam-se com a população, especialmente

² José Murilo de Carvalho, no seu livro *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987), comenta que o pecado popularizou-se e personificou-se, devido à quebra de valores, principalmente no campo da moral e dos costumes. Novas maneiras de vida entravam no lugar da vida morigerada, no começo do Brasil República. Aumentavam a população considerada marginal e a imigração. Novas opções sexuais começaram a ser declaradas mais intensificadamente, a nupcialidade abaixara, nascimentos ilegítimos atingiam altas taxas. Os jornais da época tratavam temas políticos, através de personagens simbólicos, que retratam o engano, a sedução, a exploração, a ociosidade, etc. Tal liberação e metaforizarão dos temas políticos se deu a despeito da ação moralista de certas autoridades republicanas.

com a instrução para o voto. Mais uma vez, coube aos educadores aderir às perspectivas pedagógicas que articulavam “o discurso da modernização às praticas de ordenamento de caráter conservador” (VILLELA 2000, p. 116). Importavam as inovações para o campo educacional, modelos de escolas estrangeiras, não só européias, mas principalmente americanas, difundiam-se no Brasil, o que provocou novos conceitos sobre o espaço escolar, novas formas de organização, mudanças no ato de ensinar, aliado à multiplicidade de materiais pedagógicos.

O que destacamos é “o abismo” existente entre os pobres (na maioria negros e mestiços) e o Estado e a distância entre os valores e as idéias dos pobres e os valores e as idéias das elites. Os professores lecionavam exercendo a tarefa de desenvolver em seus alunos o sentimento de pertencer a uma entidade coletiva, uma comunidade, uma nação. Na literatura de Aluísio de Azevedo – *O cortiço* –, percebe-se que as maiores preocupações dos moradores do Cortiço de Botafogo não eram com a educação escolar dos filhos, e sim com a invasão da polícia. Diante dessa situação, todos os moradores se uniam, esquecendo suas intrigas e diferenças para fazerem o possível contra o inimigo externo. Quanto ao governo, parecia indiferente àquele povo, que criava seu regimento interno e até mesmo seu governo particular. Em uma conclusão precipitada, a leitura da obra do Realismo/Naturalismo (fase da literatura) pode provocar certa estranheza, mas não espanto, por saber que os cortiços da época são as favelas de hoje, que seus habitantes são os mesmos, na maioria negros, mestiços e que a eles foram negados o saber escolar, o emprego, a habitação. A precariedade da situação educacional, para esse grupo social, não é percebida somente na literatura, é visível em dados estatísticos (GONÇALVES, 2000).

Diante desse modelo novo de governo, republicano, os negros e os pobres ainda eram segregados e perseguidos. A população negra não foi beneficiada com a chegada da República, pois continuavam “negros, pobres, perseguidos e renegados”.

Em termos concretos, a prevenção republicana contra pobres e negros manifestou-se na perseguição movida por Sampaio Ferraz contra os capoeiras, na luta contra os bicheiros, na destruição, pelo prefeito florianista Barata Ribeiro, do mais famoso cortiço do Rio, o Cabeça de Porco, em 1892. (CARVALHO, 1987, p. 8).

A educação escolar do passado não parece tão distante da educação escolar do presente. Ambas se assemelham na pretensão de apagar as diferenças culturais, hoje alicerçadas no processo da globalização, (MARÍN, 2006). O professor do passado parece não estar tão distante do professor do presente; ambos assumem várias concepções, à medida que a sociedade vai se transformando, vai se transformando também o sistema educativo. A

regulação social (maneiras de controlar a população, através de ideologias, para desenvolver um sentimento de nacionalismo) pode ser o elo que articula o passado ao presente. Regulação acompanhada quase sempre de conflitos e resistência, mas fundamentada no campo das significações e na produção de novas idéias. Trata-se da regulação através da cultura.

Em todos os momentos históricos, o Estado tentou controlar a vida das pessoas, dos sujeitos, utilizando-se de vários procedimentos, para obter sucesso nesse controle social. A educação e seus elementos atuam desenvolvendo ações para que sejam produzidos determinados pensamentos, valores, atitudes nas pessoas. É através da cultura que espaços para a realização do controle social vão sendo encontrados.

A história dos homens é feita num jogo de imagens expressadas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente, nos desafia, pois tem por base o fato de que a relação entre eu e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias diferenciadas de poder (GUSMÃO, 2003, p. 89).

A autora relata que a relação do eu com o outro sempre é conflituosa, marcada por instâncias de poder, que causam o estabelecimento da regulação através da cultura (controle que faz predominar a cultura européia, do branco, cristão, etc.). Os ambientes em que se concretizam essa regulação cultural é, sobretudo, o espaço escolar.

A escola é um espaço formado por alunos com diferentes histórias de vida, diferentes modos de ser; a escola é uma instância de poder. Querer demonstrar aos alunos a idéia de igualdade para todos é desconsiderar suas diferenças e negar que são sujeitos socioculturais, o que desencadeia no ambiente escolar relações conflitantes. (GUSMÃO, 2003).

Os problemas da educação escolar seriam solucionados apenas pelo reconhecimento das diferenças culturais? É óbvio que não. O desafio para a educação é articular práticas e propostas educativas, para dar conta de manter as diferenças, possibilitando encontros e desencontros, nas relações sociais dos envolvidos, criando uma relação de comunicação, de troca permanente. Diante disso, Gusmão (2003, p. 98) questiona:

A pergunta é: qual o preparo desses professores para estabelecer um processo de aprendizagem baseado na comunicação e na troca? Como, no cotidiano, superar a discriminação e a exclusão social presentes no contexto social e intensamente reproduzido na escola?

A educação do século XIX não correspondeu aos anseios da população; entre esses anseios predominava o desejo de se ter uma vida mais justa; porém, a educação, o

educador e a escola vão assumindo vários papéis e vão sempre formulando propostas educativas baseadas na busca de melhoria do ensino e da qualidade do trabalho pedagógico.

1.1.2 - Educação, educador e escola: transformações significativas no século XX

A educação escolar no Brasil, na sua constituição histórica, foi um verdadeiro processo dinâmico. No século XX, mudanças constantes na escola e suas tendências marcaram fases de “busca de aperfeiçoamento” dos professores tanto no ato de ensinar como para suas carreiras. Nas décadas iniciais desse século, ocorreu o que os teóricos da educação denominaram “entusiasmo pela educação”, que objetivava a organização social por meio da educação. Para os entusiastas, a falta de educação formal, a ignorância e o analfabetismo, eram a causa de todas as crises sociais, econômicas, políticas, etc. Carvalho (2000, p. 232) denuncia que o “entusiasmo pela educação” era um mecanismo de controle do cotidiano das populações pobres dos grandes centros urbanos, que aumentavam cada vez mais devido ao aceleramento dos processos de industrialização e urbanização. Moralizar os costumes das populações era um dos principais objetivos do programa modernizador da década de 20 do século XX. Outro objetivo era levar as escolas ao interior do Brasil, aos seus sertões. A reforma educacional devia proporcionar uma espécie de ajustamento dos “homens às novas condições e valores de vida”, promovendo uma transformação na mentalidade do povo sobre as questões da educação. Para isso, desenvolveram-se procedimentos que causassem grandes impactos na opinião pública. Essas intenções políticas provocaram também mudanças no campo dos profissionais da educação. O cenário da educação se modificava, surgiam as escolas técnicas. Para dar suporte aos de baixa renda para ingressar nas indústrias, faltavam profissionais qualificados. As escolas primárias também se modificavam. A criação das Conferências, Cursos de Férias, Congressos para os professores, diretores, inspetores, com o intuito de treinar, qualificar, preparar, seria uma forma de propagar a nova mentalidade, ganhando visibilidade diante da opinião pública. Outra estratégia eficaz foi o envolvimento dos pais na educação, por meio da criação dos círculos de pais e mestres. A Associação Brasileira de Educação (ABE) surge nesse período, para articular a campanha do civismo pela educação, no ano de 1924.

A reforma educacional que atingia a rotina escolar e os sistemas de instrução pública era elaborada por técnicos, geralmente paulistas, o que lhes facultava créditos maiores, como portadores de um saber embasado na “pedagogia moderna”. Esses procuravam

introduzir idéias de modernização social, política e econômica (CARVALHO, 2000). Frente a essa situação do ideal modernizador, busca-se escolarizar as populações sertanejas (principalmente do Nordeste), ou buscam-se as causas da resistência dessas populações aos “bens culturais da escolarização”. A estratégia consistia em mudar primeiro a mentalidade do professorado. Para que se conseguisse tal façanha, técnicos (como Lourenço Filho³) foram contratados para atuarem junto às escolas normais do Nordeste, promovendo mudanças, para conquistarem uma formação moral e cívica. As populações sertanejas, que já haviam sido retratadas por Euclides da Cunha⁴, foram consideradas, também, por Lourenço Filho, “o reformador”, como fanáticas, religiosas e possuidoras de uma patologia social. No entanto, como um entusiasta educacional, diagnostica que “os males que assolavam os sertões eram, sobretudo de natureza cultural” (CARVALHO, 2000, p. 236). Isto funciona como um apelo, responsabilizando as elites nacionais pelas crises sociais no sertão.

A ABE (Associação Brasileira de Educação) se fortalece, reunindo intelectuais, entusiasmados pela causa da educação, mas de múltiplas posições sobre a problemática que envolvia a educação do povo. Colocavam o ideal de regenerar o país pela educação em um patamar mais elevado. Divulgavam, por meio da imprensa, festas, conferências, etc., seus ideais, na tentativa de conquistar novos adeptos.

Esses ideais que nortearam a educação brasileira, nas décadas iniciais do século XX, e que conquistaram vários entusiastas, eram calcados no pensamento pedagógico da Escola Nova, que tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e na mentalidade dos professores. A Escola Nova propunha uma renovação geral, que valorizava a autoformação e a atividade espontânea. A educação deveria ser instigadora da mudança social e deveria, ao mesmo tempo, se autotransformar, porque a sociedade estava em mudança.

Na Europa, um dos pioneiros da Escola Nova foi Adolphe Ferrière (1879-1960), ardente divulgador da escola ativa e de uma educação nova. Só que foi o educador norte-americano John Dewey (1859-1952) que primeiro formulou o ideal pedagógico da Escola Nova, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação.

Em terras brasileiras, vários intelectuais vão divulgando o escolanovismo, entre eles Anísio Teixeira (1900-1971), que não só influenciou todos os setores da educação no

³ Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em São Paulo-SP e morreu no Rio de Janeiro-RJ. Realizou uma reforma geral do ensino, por solicitação do então governador do Ceará, considerada um dos movimentos pioneiros da Escola Nova do país. Assinou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

⁴ Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866-1909) nasceu em Cantagalo-RJ e morreu no Rio de Janeiro-RJ. Foi incumbido de fazer a cobertura jornalística da campanha de Canudos, onde então reuniu material para sua obra literária mais conhecida: *Os Sertões*.

Brasil, como também o sistema educacional da América Latina, e Lourenço Filho (1897-1970), pelos traços fortes de seu pensamento educacional de inovação.

No espaço escolar, há profundas modificações, como registra Vidal (2000, p. 503).

Acrescentava a funcionalidade ao experimentalismo, à racionalização e à eficiência, compondo as principais características que a escola nova associava ao ensino em sua produção como “renovado” [...] A concepção de ensino laboratorial avançava a atividade da escola e das pessoas que envolvia para além da mera observação. Experimentar era nova meta no universo escolar.

Assim, os professores deveriam estar firmados em uma pedagogia experimental, que ocasionava uma centralidade na criança, modificando as maneiras do processo de ensinar a ler e a escrever. Na verdade, o que desejavam os educadores renovados era não perder de eixo as discussões teóricas e as inovações da educação européia e norte-americana e introduzi-las no magistério público brasileiro.

Professores renovados, trabalhando com a metodologia dos projetos, vêm-se dentro de um espaço escolar transformado, reorganizado onde carteiras fixas são substituídas pelas móveis, a ordenação em fileiras vai sendo abandonada, e são oferecidas condições para o trabalho em grupo. Professores estabelecem novas relações com os alunos, tendo contato direto com as crianças e se posicionando no meio delas na sala de aula. Essas crianças passavam de observadoras a experimentadoras.

Esse período impulsiona o debate educacional até os dias atuais por vários motivos, principalmente, porque é a partir desse momento (escolanovismo), que o pensamento educacional brasileiro começa a transformar-se gradativamente com relação à educação jesuítica tradicional, conservadora, que dominava desde os primórdios, como já apontamos anteriormente. A criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), em 1924, foi fruto do período, movido por um grande otimismo, de reconstruir a sociedade através da educação, o que provoca uma profunda metamorfose no pensamento dos educadores. Mesmo diante da implantação do sentimento de nacionalismo, proposto pelo governo, é que se decide a formulação de novas diretrizes para a educação, principalmente a pública (VIDAL, 2000).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 27 educadores em 1932, seria o grande e primeiro resultado político e doutrinário da ABE, depois de quase uma década de luta, em favor de um plano nacional de educação. Os cuidados com a infância eram uma das preocupações registradas no programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que previa “o desenvolvimento das instituições de educação e

assistência física e psíquica às crianças na idade escolar” (KUHLMANN, 2000, p. 482). A qualificação de professores, em especial, professoras, para lidarem com a infância, é outro destaque.

Fizemos questão de analisar esse período, de intensa transformação social e, conseqüentemente, de intensa transformação educacional, por ser considerado o precursor de todos os outros que trazem mudanças para a educação escolar. O “escolanovismo” abre portas e janelas para vários debates significativos para a educação no Brasil, como a consolidação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que inicia, após, a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que se constitui num precioso testemunho da história da educação no Brasil, grande fonte de informação e formação para os educadores brasileiros, até o momento. Fase marcada por aspectos positivos que merecem ser analisados, amenizando os aspectos negativos que o processo histórico educacional possui. É nesse período também que os espaços vão se formulando para o entendimento da educação como um fenômeno cultural.

Em 1948, o Congresso Nacional recebe um projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só seria sancionado em 1961, após várias alterações, e ficou em vigor até a Constituição de 1988. Depois da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), acontece um processo de redemocratização no país, que é interrompido com o golpe militar de 1964. No período após Getúlio e antes da ditadura, a educação brasileira vê-se diante de dois grandes movimentos – o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública, o primeiro priorizando o setor da educação informal e a educação de jovens e adultos, e o segundo priorizando a educação escolar formal.

Não percebemos, nesse período do “escolanovismo” (mesmo diante de educadores entusiasmados), a preocupação em trabalhar as questões das diferenças culturais presentes na escola.

Durante o período militar⁵, mais da metade da população brasileira estava nos grandes centros urbanos, devido ao crescimento do processo de industrialização, que exigia uma formação mínima do operariado. Essa formação deveria ser rápida e prática. (SANTOS, 2000).

A educação, portanto, no período militar, adapta-se às práticas políticas disciplinares, fundamentadas no ato da vigilância. Professores, alunos, inspetores, diretores,

⁵ Período histórico correspondente aos anos de 1964 a 1989, marcado por um governo iniciado em abril de 1964, no Brasil, após um golpe articulado pelas forças armadas em 31 de março do mesmo ano, contra o governo do então presidente João Goulart. Vários setores da sociedade brasileira apoiaram o golpe dos militares.

funcionários reproduzem, na escola (em escala menor), a rede de relações que existe na sociedade.

Nesse período, o aluno é mantido sob um grande controle. Sob o olhar permanente de professores e inspetores. Vigilância comprovada através de boletins, uniforme modelo, avaliação, etc. O ensino fica reduzido à prática da vigilância. A disciplina imposta nas escolas é tão rígida que muitos teóricos, como Tragtenberg (1994), consideram-na como herança do presídio. Ao aluno é necessário saber como detento que está sendo vigiado, sem saber como, nem onde, nem por quê; basta saber somente que está sendo vigiado.

A escola torna-se, nesse período, um observatório político, um aparelho de controle sobre a população, um controle burocrático. O diário de classe, usado até hoje, no período militar foi utilizado como uma técnica de controle pedagógico e burocrático. Ao professor coube o papel de guarda do sistema, uma espécie de vigilante, que julga o aluno, mediante a nota, define o programa de curso, prepara provas ou exames. Esse professor também é constantemente vigiado pelos inspetores. O poder do professor manifesta-se por meio das provas. A relação professor/aluno é conflituosa; de um lado, o professor, considerado o dono do “saber infinito”; do outro lado, o aluno, considerado possuidor de uma grande ignorância.

No final da década de oitenta e início da década de 90, o discurso sobre a escola, professor, aluno e práticas pedagógicas direciona-se para novos rumos. A constituição de 1988, considerada um avanço para vários segmentos sociais, inclusive para a escola pública, favorece grandes debates educacionais. Como exemplo citamos Fleuri (2003, p. 21), que relata sobre a temática indígena:

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas materna e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades.

Fleuri (2003) comenta o direito que as comunidades indígenas adquiriram por meio da Constituição de 1988 e relata também sobre a garantia que o Estado assegura, através da lei para que as comunidades indígenas passem a ser respeitadas como grupos étnicos.

Embora a citação de Fleuri (2003) aborde apenas a temática indígena, o discurso pedagógico ao todo foi beneficiado, enriquecido pela discussão da educação sob o prisma da cultura. Temáticas como diversidade cultural, diferenças étnicas (principalmente índias e negras) e de gênero (mulher e educação) vão ganhando espaço no pensamento pedagógico brasileiro.

O final da década de noventa contém fatos decisivos para a educação pública brasileira. Após oito anos de tramitação, em 1996, foi votada e sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número de 9394/96. Ela traz artigos sobre currículos e suas flexibilidades (artigos 23, 26, 27), sobre a presença de conteúdos afro-brasileiros nas instituições educativas (artigo 26-A, incluído pela Lei 10.639, de 09/01/2003, modificada pela Lei 11.645 de 10/03/2008 incluindo também conteúdos, indígenas).

Sobre a flexibilidade do currículo, Padilha (2004, p. 118) reflete que artigos como o artigo 26 da Lei 9394/96 abrem espaço para a análise do significado e da relevância do currículo escolar para as práticas pedagógicas. Sobre a Lei 10.639/03, Gomes (2008, p. 67) considera: “Mais que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação.” Outro fator decisivo para a transformação dos processos educativos dos anos noventa é a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abriram um espaço maior para as discussões voltadas para as mudanças necessárias nas ações educativas, priorizando perspectivas que correspondam aos anseios educacionais do momento, como a educação em meio ao processo de globalização.

Gusmão (2003, p. 101) relata que aqueles que querem educar e não apenas ensinar, buscam apoiar-se nas leis para enfrentar desafios como a diversidade social e cultural, presentes na escola, mas questiona sobre a eficiência dessas leis nas práticas pedagógicas.

Nessa busca, pautam-se por princípios mais amplos e conseqüentes e tentam apoiar-se nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em que medida são eles suficientes e capazes de “iluminar” a prática pedagógica e instituir um processo real de aprendizagem?

Os anos noventa abriram as portas para essa discussão sobre uma educação voltada para a diferença, uma educação intercultural, trazendo transformações significativas para os processos educativos, não somente para o final do século XX, mas também para o século XXI.

1.2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS ATUAIS

1.2.1 - A escola: um espaço de encontro e diferenças

Para compreender as diferenças culturais na nossa sociedade, é preciso rever esses caminhos da escolarização ao longo do tempo. Além disso, processos vinculados a outros contextos também precisam ser analisados. Somente assim, entendemos a escola atual, que com seus elementos ainda é um espaço de preconceito e segregação com relação a determinados grupos étnicos, religiosos, sexuais e outros. Porém, a escola pode vir a ser um espaço de encontro de diferentes culturas, sem sobreposição de umas sobre as outras. A escola pode trabalhar a educação numa perspectiva intercultural. Surge então uma discussão sobre seus métodos, o papel do professor, diante dos alunos e no seu cotidiano, discussão abrangente, mas importante e necessária no contexto que vivenciamos.

Quando falamos de diferenças culturais, recordamos que estamos envolvendo uma série de fatores, como etnia, classe, gênero, etc., que envolvem uma série de características culturais, que são construídas e desconstruídas nas relações conflituosas de diferentes grupos sociais e, na prática, se encontram e interagem. São discussões amplas, mas nos limitamos em analisar a dificuldade entre os povos de lidar com os culturalmente diferentes. E, partindo desse princípio, vemos uma escola que pode se transformar. Em vez de afirmar uma cultura, uma etnia, uma classe, ela deve desenvolver a função de promover encontros, no seu espaço, para grupos sociais distintos, com várias maneiras de pensar, de sentir, de falar, de viver, de ser, etc., reconhecendo múltiplas identidades, construindo uma perspectiva intercultural na educação, um processo de comunicação sempre aberto e ativo, mas sem esquecermos que todas as relações sociais são conflituosas e marcadas pelo poder.

As sociedades multiculturais sempre existiram. Não são criações do processo de colonização ocidental. Estudos mostram que as sociedades colonizadas diversificavam-se no interior. No Brasil, a população indígena não era unificada culturalmente. Existiam várias tribos, cuja distinção se dava na linguagem, nos adornos, costumes, etc., como acontece na atualidade. Diante dessa pluralidade, “A educação assumiu o papel de unificadora da cultura nacional como forma de garantir a coesão social e democrática” (SILVA, 2003, p. 23). Assim, estaria dando suportes para um novo cidadão, capaz de interpretar o presente e de preparar-se para o futuro. Esse cidadão não desenvolveu condições para lidar com as diferenças, cada vez mais acentuadas, como se todos buscassem uma identidade própria, uma definição para si mesmo e uma afirmação para o outro.

Para entendermos a escola como um espaço das diferenças, é fundamental refletirmos sobre a construção das identidades culturais.

Para aqueles/as teóricos/as que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 1997, p. 9).

Hall (1997) observa que a crise de identidade é um deslocamento do sujeito tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo. Esse deslocamento é possível, porque estamos em uma sociedade plural, que faz com que as pessoas assumam diferentes identidades, de acordo com o momento. As pessoas, ou os sujeitos, são atores que vão representando vários personagens durante a vida. Nós entramos em crise de identidade constantemente, porque a sociedade impõe os personagens que devemos representar, e geralmente esses personagens são marcados por traços históricos. O professor recebe uma formação, como analisamos, na trajetória histórica da educação, que se preocupa mais em oferecer parâmetros para que o formando seja moldado de acordo com os princípios dos que detêm o poder e não querem perdê-lo; então, no seu palco, que é o espaço escolar e a sala de aula, ele atua de acordo com o seu papel. Às vezes, discorda e tenta modificar o discurso, mas acaba se adequando ao personagem; os que não conseguem se adaptar às regras dos personagens são lançados fora.

O controle social, através da cultura, conta com um forte aliado, o discurso lingüístico. A linguagem é um pressuposto fortíssimo, munido de fortes estratégias

argumentativas, que atinge diretamente a construção do campo das idéias. Hall (2003, p. 211) chama-nos a atenção para “a importância crucial da linguagem e da metáfora lingüística para qualquer estudo da cultura”. As inúmeras maneiras de representação da textualidade, que são carregadas de significados e plurissignificados, conduzem a um processo de interação, construídos pelos sentidos. As pessoas como seres que vivem em grupos sociais se tornaram sujeitos de si, sujeitos da comunidade, sujeitos do mundo, pela interação lingüística. O texto constrói sentido. No entanto, encontramos, na polifonia do discurso, a regulação cultural. Se as práticas diárias (ações, idéias, condutas, etc.) são produtos da cultura, a linguagem é um dos artifícios utilizados para esse trabalho de produção que acontece nas relações sociais.

No espaço escolar, a regulação cultural ocorre por diversas formas, como, por exemplo, no discurso cotidiano do professor, no livro didático, em todos os processos educativos e na relação professor-aluno.

A escola como um espaço que propicia o encontro ou a interação entre os considerados diferentes precisa cuidadosamente analisar primeiro quem são esses diferentes e como são vistos nesse contexto (GUSMÃO, 2003). Saber o que é ser diferente culturalmente e o que isso significa para a sociedade são indagações que, se respondidas pelos professores, contribuem no repensar das práticas pedagógicas, para reverter o quadro do insucesso do trabalho com as diferenças culturais na escola. Outro debate importante diante desse quadro é o entendimento da escola e do educador sobre cultura.

Nessa medida, entra em debate o que se entende por *cultura* e como ela é pensada e compreendida no interior de projetos educativos e na prática cotidiana. Antes de mais nada, a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. (GUSMÃO, 2003, p. 91).

Gusmão recorda-nos que, ao procurar entender as diferenças culturais, não podemos nos prender apenas à análise do sujeito em si, mas devemos expandir essa análise para o sujeito e seus contextos sociais.

A aprendizagem é uma atividade gradativa, que requer interação social, prática compartilhada, identidade e significado. Portanto, a escola é um espaço de encontro de diferença que deve proporcionar aos que o integram a oportunidade de exercitar suas vozes e construir sua identidade pelo respeito aos outros. Esse respeito ao outro, na escola, não significa afirmar tais vozes sem restrição (elas podem apresentar intolerância, racismo, sexismo, etc.), mas também não significa silenciá-las. É necessário um encorajamento para as vozes, um envolvimento e compreensão, um desafio para que os donos dessas vozes

praticuem modos que combatam o racismo, o sexismo, a homofobia, por exemplo, (McLAREN, 2000).

O encontro das diferenças no ambiente escolar é movido por estratégias variadas, que são exigidas pelos diálogos e transformam as próprias relações culturais, influenciando sobre a convivência e constituindo identidades, conhecimentos e valores, o que cria o sentimento de pertencimento a um grupo social, produtor de cultura, como a escola. Não é tão simples fazer da escola um espaço para o convívio dos diferentes, porém discutir a diversidade cultural já é uma abertura para discussões referentes ao assunto. Esse encontro entre os diferentes determina diferentes culturas, o que exige diferentes pedagogias.

Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão, e complementaridade. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e perdas, de descobertas e de encobrimento, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural. (GUSMÃO, 2003, p. 94).

Nesse sentido, a compreensão sobre a diversidade cultural é fator fundamental para a aprendizagem, que cria meios para a comunicação entre os sujeitos que integram o espaço escolar. Segundo Gusmão (2003), a própria educação é um processo de aprendizagem. Sendo a escola um lugar de encontro das diferenças, esta deve criar possibilidades de promover o conhecimento para todos, lembrando que o conhecimento não é assimilado da mesma forma por todos os grupos culturais.

A escola deve preparar-se para o encontro (no seu espaço) entre os diferentes grupos culturais, reconhecendo que esses encontros são tensos, complexos e muitas vezes marcados pela competição. Cabe à escola desenvolver ações pedagógicas que direcionem esses encontros dos diferentes grupos culturais para práticas que possibilitem um intercâmbio, uma reciprocidade dessas diferentes identidades culturais.

A escola pública hoje é constituída por crianças, jovens e adultos das classes populares. Observamos que seus professores também pertencem aos segmentos menos favorecidos da população. A história da educação brasileira não justifica, mas auxilia na compreensão do fracasso escolar, incluindo a exclusão de alunos. A escola atual não garante o êxito dos alunos, porque ainda não se configura como um espaço de significação para os que foram historicamente negados, marginalizados, abandonados, fracassados. Partindo desse

princípio é que se compreende a ambivalência da escola. Ao mesmo tempo em que se diz oferecer oportunidades para todos, exclui a maior parte desse todo. Suas práticas diárias são fundamentadas no discurso da igualdade/mesmidade, o que provoca tensões, pois o discurso da igualdade/mesmidade oculta a desigualdade de direitos (SKLIAR, 2003).

Muitas coisas se transformaram na escola. A visibilidade da diferença e o discurso produzido vêm favorecendo a configuração de práticas mais favoráveis, sendo a prática pedagógica primordial nessa transformação. Entendemos a escola como um lugar de desejos opostos, legitimação de conhecimentos e práticas sociais, lugar de entrecruzamento dos diferentes que se interpretam, dialogam e se confrontam.

1.2.2 - Uma breve história da formação do educador: da perspectiva monocultural para a intercultural

No século XIX, os professores viram-se em uma situação conflituosa. De um lado, estavam submetidos a um controle ideológico e, do outro, encontraram meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como profissionais; mesmo sentindo os sintomas de uma sociedade domesticada politicamente, avançavam como categoria de trabalhadores.

Os professores foram, ao mesmo tempo, coadjuvantes e protagonistas no espaço escolar, a serviço do Estado. Para ser matriculado em uma escola normal, nos meados do século XIX, o candidato a futuro professor deveria ser brasileiro, maior de 18 anos, com boa morigeração e saber ler e escrever. O peso maior ficava a cargo da “boa morigeração”, o que corresponde a boa moral, bons costumes e boa educação, atestados por um juiz de paz. Quanto a ler e escrever, era o mínimo exigido, sendo julgado pelo diretor da escola normal. Portanto, havia mais preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores do que com seu preparo para dar suas aulas.

Comparando-se os currículos da Escola Normal e o das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano. Isso indica que inexistia uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimento laico, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada. (VILLELA, 2000, p. 107).

Podemos observar que o descaso com a formação do professor se inicia desde a criação das primeiras Escolas Normais. O método lancasteriano⁶ utilizado no currículo da formação de professores era fundamentado nos hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, cabíveis para um Estado que queria uniformidade para toda a população e “ordenar os desordeiros”. No entanto, a uniformidade da população contradizia a distribuição do saber, pois os povos que habitavam o Estado brasileiro eram vistos, aceitos e atendidos de maneiras distintas. Os escravos eram considerados coisas, os homens livres e pobres não podiam votar, as mulheres eram vistas como seres frágeis, imbecis; então, cidadãos eram os homens livres, donos de terra e de pessoas. A exclusão social e do saber ocorria violentamente em relação aos negros, que eram simplesmente proibidos de frequentar as escolas primárias e a Escola Normal, mesmo que libertos. Quanto às mulheres, existiam em muitas províncias algumas escolas para as meninas, só que com um currículo diferente do oferecido pelas escolas para meninos. Para elas, a educação enfocava os trabalhos domésticos. A capacidade intelectual da mulher era subestimada.

As escolas normais a princípio não previam a presença feminina, só que a feminização do curso foi ocorrendo, causando transtornos e enfrentando a resistência masculina. Um professorado formado por mulheres trouxe várias mudanças significativas para a sociedade brasileira, sendo uma delas a seguinte:

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado. (VILLELA, 2000, p. 119).

Muitos estudiosos, segundo Villela (2000), atribuem a desvalorização do magistério à chegada das mulheres. A autora afirma que isto é um erro e atribui a desvalorização do magistério a um conjunto de fatores que transcendem a questão de gênero. Um desses fatores é que o magistério atendia a população de baixa renda, desvalorizada, sendo óbvio que as mulheres eram alvo de discriminação. Como as mulheres vão entrando para ficar no magistério, o discurso sobre o sexo feminino modifica-se e vai desconstruindo a visão da mulher pecadora, sedutora e construindo a visão da mulher como um ser puro por natureza. Esse discurso conta com o auxílio do magistério e suas ideologias de domesticidade

⁶ Fátima Maria Neves explica, na tese de doutorado *O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo* (2003), que o método lancasteriano corresponde ao Método de Ensino Oral, baseado na repetição e memorização, com o objetivo de inibir a preguiça e a ociosidade e aumentar o desejo pela quietude e disciplinarização mental e física. Os monitores são os responsáveis pela manutenção da ordem e da limpeza da escola.

e maternagem (VILLELA, 2000), as quais as mulheres, mesmo não concordando com elas, acatavam para obter a inserção profissional. Esses discursos fazem parte das relações de poder, que vão se consolidando nas transformações sociais, dentro de um contexto brasileiro, firmado por desigualdades. Se, por um lado, o Estado tentava homogeneizar a cultura, por outro lado permitiu a construção de escolas étnicas por partes dos imigrantes que desejavam manter suas características étnico-culturais (KREUTZ, 2000). A maior parte desses imigrantes vinha da Europa, e eram visualizados como sinônimo de trabalhadores, pelos portugueses, com a mesma cor de pele (branca) deles. E não enfrentaram resistências por parte dos governantes brasileiros para manter suas especificidades culturais. Aliás, segundo Kreutz (2000, p. 349), “dava-se preferência à imigração de europeus que foram escolhidos a dedo para branquear o país”. O mesmo governo que, num primeiro momento, encorajou e tolerou a iniciativa dos imigrantes em relação ao processo escolar, interferiu nessas escolas com a legislação, impondo o processo acentuado do nacionalismo, uma ideologia caracterizada pela imposição de um sentimento de igualdade entre todos, de unificação de identidades, de culturas, etc.

Como já mencionamos, a discussão é muita ampla. Voltemos à figura do professor, cujo papel quase sempre esteve restrito à organização, à instrução e à observação do processo de aprendizagem dos alunos. Pensar a educação escolar como um todo não cabia ao professor, e sim aos governantes e seus técnicos (FARIA FILHO, 2000). Esses técnicos da educação sempre apresentavam propostas que tinham que ser absorvidas como excelentes, “os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO, 2000, p. 147).

A figura do professor e mais tarde da professora, desde o século XIX, quando a escola se torna instituição pública, ou até mesmo antes, é a do ser manipulado, dominado, que vive em constantes conflitos, entre o controle ideológico e o fazer pedagógico. Sobre esse professor existia uma vigilância, uma inspeção, uma coordenação de seus atos, de suas palavras, de sua autoridade na sala de aula e de seu olhar sobre o mundo. Se seus pensamentos, palavras e ações não estivessem adequadas com o “sistema”, não seriam dignos do salário. A escola e sua organicidade se encarregavam da figura do professor, que acumulava sempre muitas tarefas, tais como a ordem, a disciplina, a limpeza do corpo e da roupa, a lição dos alunos, e ainda era o único e absoluto responsável pelos resultados finais do ensino. Definir o que pensava, o que falava e como agia esse professor é difícil, porque sua história está sempre em junção com a história da educação e da escola.

A história do professorado brasileiro é identificada por uma trajetória de lutas, resistências e descrédito na profissão. Uma série de aspectos vai caracterizando essa identificação, principalmente a formação, as condições de trabalho e a remuneração, questões que, até o momento, norteiam a docência como fatores negativos, que precisam ser melhorados, para depois articularmos os elementos necessários para termos uma educação voltada para a interculturalidade.

O professorado sempre foi alvo também do acúmulo de informações, vindas por todos os meios, camufladas de “orientação pedagógica”, que informa e molda a ação do professor. Na docência, são visíveis as relações de poder, que circulam no espaço da educação, um campo dinâmico, cheio de rupturas, que precisa ser tratado com cuidado.

Para os educadores, a docência, nos meados do século XIX, torna-se mais atrativa, no quesito formação e valorização, abrem-se janelas para as discussões sobre formação de professores, reformas curriculares e novos modelos de formação para as escolas normais. Os professores já tinham tomado consciência de seus interesses como categoria profissional, já buscavam estratégias comuns em associações, o que provocava sempre situações conflituosas, devido aos diferentes pensamentos que circulam no meio, formados pelas variadas tendências políticas, sociais e culturais.

[...] os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população. (CATANI, 2000, p. 585).

Diante dessa situação, na qual os educadores se afirmavam como categoria profissional, e na qual serviam de reprodutores da cultura dominante, como agiam e o que pensavam da situação desfavorável dos negros? Os negros não eram considerados, a situação educacional deles era grave, os negros não podiam freqüentar as escolas (GONÇALVES, 2000). Será que os professores ignoravam a situação? Qual a postura que adotavam? Não desejamos obter respostas definitivas, apenas buscar a compreensão do fazer-se professor nesse processo, não esquecendo que a docência é uma forma de trabalho como as outras.

Não queremos colocar o exercício do magistério em patamar elevado, de salvador de almas e da pátria. Pretendemos deixá-lo no devido lugar, como contribuinte para uma convivência melhor entre os diferentes; daí a perspectiva intercultural da educação. A profissão docente é significativa e, como já escrevemos não se desvincula da história da

educação. Porém, não podemos equivocarnos com a atividade do professor. Dentro de um espaço escolar, suas funções são limitadas e são parte de um todo.

A transição do processo educativo do século XIX para o século XX foi cheia de conturbações e de problemas, muitos amenizados, outros aumentados. Essas conturbações e problemas não devem ser vistos somente pelo ângulo da negatividade; eles permitiram vários diálogos sobre a educação escolar e, acima de tudo, sobre a formação do professor nesse espaço de contradições do jogo de interesses e das aspirações socioeconômicas (CATANI, 2000). O professor que temos é fruto da cultura de sua formação informal e formal.

E formar o professor para trabalhar com as diferenças culturais na sala de aula é formá-lo para o respeito à cultura do outro, o que exige a confrontação das diferenças, o estabelecimento de reciprocidade entre as pessoas (FLEURI, 2001).

No campo das relações interculturais, os indivíduos se complementam na construção do respeito às diferenças. Isso exige mudanças no agir. Segundo Fleuri (2001), muito pouco foi discutido sobre uma proposta educativa, sobre a complexidade cultural do Brasil. Porém com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação fundamental, em 1997, a relevância do assunto fica em evidência, porque a pluralidade cultural é posta como um dos temas transversais dos currículos. Durante a ditadura militar iniciada em 1964, desenvolveu-se um processo rígido de controle e censura; em todos os segmentos sociais, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Fleuri (2001, p. 131) comenta:

Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, às questões agrárias. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade).

Assim, percebemos que a perspectiva de valorização da diversidade cultural, emerge juntamente com os movimentos sociais. Segundo Fleuri (2001), isso aconteceu em toda América Latina e, particularmente, no Brasil. Daí os leques da educação na perspectiva intercultural se abrem.

Segundo Fleuri (2001), o debate sobre as relações interculturais na educação é recente, complexo, e envolve diferentes tendências teóricas e políticas, que necessitam de uma análise mais cuidadosa, sempre voltada para os contextos sócio-históricos da nossa sociedade.

E ressalta que, na prática pedagógica, o desafio é elaborar projetos com referências culturais que possam interferir na formação da visão de mundo dos educandos, mas sem massacrar suas identidades e seus valores.

Sabemos que uma proposta pedagógica, nessa perspectiva intercultural, deverá, primeiro, compreender as culturas que os educandos trazem e seus significados diante dos comportamentos, dos conhecimentos, que são mostrados no espaço escolar nas situações educativas. É nessa busca de entendimento que se criarão meios para a elaboração de uma proposta educativa que ofereça suportes para a interação dos diversos, dando significados para a cultura. Dentro da sociedade brasileira, verifica-se ainda um fechamento ao diferente, exemplificado por ações discriminatórias, como racismo, sexismo etc., e ainda problemas sociais, que interferem na produção cultural do povo. O que se espera dessa ação intercultural na educação é que ofereça também, meios para a formação “autoconsciente” dos considerados marginalizados, para refletirem sobre suas próprias práticas, nas suas experiências dos entrelugares, das fronteiras entre suas culturas e a cultura do outro.

Nesse sentido, o que significa ser brasileiro, ou ser sulista, gremista ou corintiano, nordestino, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, camponês, sem-terra, estudante, operário, classe média...? Cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isso, cada identidade não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias? (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 55).

Essa reflexão possibilita a auto-análise do sujeito sobre seu pertencimento e o pertencimento do outro, nos grupos sociais, e sobre suas próprias práticas e sobre as práticas do outro. O sujeito se localizará como um produtor das manifestações culturais, para tornar possível sua existência. Portanto, a educação na perspectiva intercultural não se restringe apenas ao espaço escolar. Ela se amplia para todos os setores da vida. A educação intercultural propõe relações entre pessoas concretas. Não se dá só abstratamente, mas promoverá, através dessas relações, transformações estruturais. Segundo Fleuri (2001), a educação intercultural só se firmará reinventando o papel e o processo de formação de educadores.

Ao averiguar a formação de educadores, na história do Brasil, vimos que a formação que receberam foi através de referenciais teóricos baseados no etnocentrismo e na monocultura, visualizados em suas práticas pedagógicas, modelos que nunca se adequaram à realidade contextual. Há então, a necessidade dos educadores receberem uma formação para a proposta intercultural, o que requer uma transformação profunda: modos, conceitos,

pensamentos, ações, valores e sentimentos. Isso implica uma formação teórica e prática, para formular conceitos provisórios com múltiplos significados.

A educação, na perspectiva intercultural, não pode reduzir-se a uma relação de conhecimento ou ser comparada a outras perspectivas da educação, como a educação na perspectiva multicultural. Segundo Fleuri (2001, p. 138), ambas distinguem e cada uma possui suas próprias características. Segundo ele, a perspectiva multicultural reconhece as diferenças, considera a diversidade cultural como um fator, porém, limita-se “a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele”.

Deve a educação, nessa perspectiva intercultural, produzir efeitos diretamente nas pessoas, promovendo o crescimento cultural, o que provoca mudanças importantes nas relações sociais, “na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária” (FLEURI, 2001 p. 140).

Essa perspectiva intercultural da educação deve superar o caráter monocultural da escola. Por isso, a educação intercultural repensa suas ações educativas e todos os elementos que a envolvam, como as técnicas e as metodologias. Oferece requalificação contínua para seus educadores, pois o papel dos mesmos não consiste apenas em transmitir informações. O educador cria e desenvolve contextos educativos. Para Fleuri, a perspectiva intercultural coloca em relevância a necessidade de repensar e res/significar a concepção de educador.

Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com outros sujeitos. Mas a especificidade de sua intervenção educativa consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstruem. (2001, p. 147).

Vários discursos de educação, na sociedade contemporânea, foram construídos na tentativa de superar o caráter monocultural da escola (democratização da escola, educação para a cidadania, etc.). Embora bem construídos, ainda não apresentaram resultados satisfatórios. Repensar a escola e todos os elementos, que a envolvem, como aspira a educação na perspectiva intercultural, incorpora a prática da res/significação, pois, não basta o reconhecimento da diversidade cultural ou a denúncia do desrespeito com as diferenças. São necessárias ações significativas que ofereçam meios de mudanças.

A perspectiva intercultural permite a reelaboração das propostas educacionais, em quaisquer momentos, porque aborda as possibilidades das vivências, que vão se construindo. É um desafio aos educadores.

Nessa trajetória, a educação escolar chega ao século XXI, com o desafio de estabelecer práticas sociais mais democráticas, garantindo a pluralidade cultural na sociedade, complexa, colonizada pelas populações européias, habitada pelas populações indígenas e enriquecida pelas populações negras escravizadas, e, dentro de cada uma dessas populações, encontramos várias matrizes culturais. O encontro dessas populações vai estabelecendo novas relações, novas culturas, novos povos, o que não impediu a nação brasileira de segregar e criar meios de exterminar o considerado diferente culturalmente. Lembremos que vários índios e negros foram exterminados; os que não foram exterminados foram segregados nas margens (guetos, favelas). E é por esse desafio de estabelecer práticas sociais mais democráticas que vamos analisar os discursos teóricos sobre educação e interculturalidade no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - OS DISCURSOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

2.1 - Interculturalidade na educação: do que se trata?

Para analisarmos a interculturalidade e suas implicações no campo educacional, devemos primeiramente fazer uma discussão sobre *cultura*, o que é uma tarefa difícil, pois *cultura* é um termo que possui vários sentidos que variam, mediante a sua aplicação em determinados ramos do conhecimento humano; além de ser um termo polissêmico, sofreu várias res/significações ao longo do tempo.

Em uma escola com tendências pedagógicas voltadas para a homogeneização do saber, os sujeitos aprenderam e aprendem (restritamente) que *cultura* é um conjunto das melhores produções da humanidade. Por isso, foi considerada única e universal.

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Devido à *cultura* ser vista como algo de caráter único e universal (por muitos séculos), foi analisada também como um fator de diferenciação dos povos. A educação favoreceria a conquista das formas mais “altas” da *cultura*. Os que haviam estudado mais seriam os mais elevados culturalmente, os mais cultos. Tudo que era visto como superior e

diferente das outras coisas pertencia a esse conjunto de produções humanas chamado *cultura* (VEIGA-NETO, 2003).

Veiga-Neto (2003, p. 7) relata que é desses pensamentos sobre *cultura* que surgem conceitos como *alta e baixa cultura*. A *alta cultura* pertencia aos homens letrados, e a *baixa cultura* pertencia aos homens iletrados. São conceitos que perpassam ainda pela atualidade, principalmente devido ao caráter monocultural das práticas pedagógicas.

Neste contexto, a educação foi estabelecida como o meio do homem se elevar culturalmente. A *cultura* vai por muito tempo diferenciando o homem culto do homem inculto, auxiliada pela escola, que vai criando formas para que essa *cultura* passe a ser um diferenciador também de classes sociais, estabelecendo o sujeito melhor e o sujeito pior, a cultura dominante e a cultura dominada. Os sujeitos elitizados seriam os melhores, visto que freqüentavam por mais tempo as escolas e, assim, adquiriam mais saber, mais conhecimento.

A partir do século passado é que essas definições sobre *cultura* vão tomando novas direções (VEIGA-NETO, 2003). E novas percepções sobre *cultura* vão surgindo. A cultura, a partir daí, passa a ser observada e vista como algo constitutivo da vida social dos sujeitos, deixa de ser vista apenas como algo estagnado que se adquire na escola ou na família. Percebe-se a *cultura* presente em todas as práticas sociais, mas a *cultura* não se isola nem é considerada superior a nenhuma outra instância social.

A *cultura* é entendida como prática de significação e de produção dentro das relações sociais, relações que produzem as identidades e as diferenças nos sujeitos. A *cultura* como constitutiva das relações sociais constitui também as relações econômicas, políticas e educacionais. Sabemos que essas relações são relações de poder que moldam e regulam os sujeitos (HALL, 1997).

Portanto, a *cultura* não é um conjunto de produtos finalizados, como foi conceituada por muito tempo. *Cultura* é, ao contrário, um trabalho de produção, prática de significação e prática produtiva.

Considerando a cultura como prática de significação e de produção dos sentidos é que vamos discutir sobre a interculturalidade na educação. Como prática de significação, a *cultura* atravessa todas as dimensões sociais, atribuindo sentidos para a vida humana. Se a *cultura* é prática de significação e prática produtiva, as identidades culturais dos sujeitos são criações dessas práticas de significações e vão se transformando através do tempo, já que a *cultura* é dinâmica. Isso significa que os encontros de diferentes sujeitos de diferentes culturas mudam suas identidades. Daí o estudo sobre a interculturalidade na educação, para melhor articular essa interação cultural (que ocorre na escola) que sempre provocará transformações

nos sujeitos envolvidos. A *cultura* como prática de significação cria nessa interação dos sujeitos, hierarquias, posições na sociedade, que mudam constantemente. Assim, surge a pergunta: o que significa a interculturalidade na educação?

Quando perguntamos, não queremos apenas buscar o sentido da palavra, decodificando-a, mas desejamos contextualizar a palavra no campo das ações educativas. Não entendemos a interculturalidade como mais um modelo ou simplesmente como mais uma tendência, como comenta Padilha (2004). Trata-se de uma ação intercultural na educação que dá “ênfase à reflexão crítica sobre os elementos da cultura” (PADILHA, 2004, p. 223). O mesmo autor ressalta que a educação intercultural ultrapassa os pólos da monocultura e multicultural. Então, enxergá-la como um modelo erroneamente reduziria e anularia seus significados e dinâmicas que criam e recriam movimentos que colaboram com situações de aproximação de sujeitos de diversos universos culturais, com o objetivo de reconhecer as diferenças culturais existentes e promover uma valorização e não para anulá-las e neutralizá-las.

Quando citamos uma valorização, queremos dizer que apenas um reconhecimento não basta, tem que haver um lugar que propicie uma reciprocidade entre os diferentes culturalmente, o que marca a compreensão da diversidade cultural como algo positivo, que não inferioriza nem superioriza ninguém. Corazza (2001) cita que a apresentação de um programa de ações educativas interculturais, seja de ordem oficial ou alternativo, descaracteriza o sentido de interculturalidade, que não deve ser apresentada como uma forma de limitar ou controlar a educação, se não estaríamos dando voltas e reviravoltas e caindo na mesmice de todo o processo educativo histórico. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mesmo dando ênfase às discussões sobre as diferenças culturais, foram, no entanto, entregues prontos e acabados e não discutidos com os que vivem a escola no seu dia-a-dia.

Porém lembramos que, mesmo se tivessem sido discutidos, não poderíamos esquecer que Hall (2003) nos lembra que todo o processo da linguagem traz em seu bojo uma carga política e ideológica, assim como toda e qualquer relação humana. Para alguns autores, a discussão da pluralidade cultural, enfatizada pelos PCNs, foi muito importante, pois permitiu a des/construção de algumas construções simbólicas sobre o assunto (LINHARES da SILVA, 2004).

Ao considerar a pluralidade cultural dentro das dinâmicas históricas, sociais e econômicas é possível também transcender o multiculturalismo e se posicionar na lógica intercultural, considerando não os elementos a serem excluídos nos

processos identitários, mas sim as formas criadoras de identidades culturais. (LINHARES da SILVA, 2004, p. 10).

Quando discutimos a interculturalidade e a educação, podemos trazer Canclini (2003), que averigua a questão das fronteiras. Nesse processo global, cheio de convergências e divergências, aponta as relações da interculturalidade como uma necessidade das tensões da sociedade, tais como o preconceito, a pobreza, o desemprego, a busca de uma identidade cultural, etc. Essas tensões chegam e atingem a escola. Talvez por isso, Candau (2008) afirma que há uma necessidade de reinventar a escola. Daí buscarmos o sentido de reinventar nesse mundo de tantas inquietações e incertezas, ou seja, na modernidade líquida (BAUMAN, 2003). Reinventar a escola seria pensar em uma escola dentro da lógica intercultural, a qual ultrapassa a tolerância com relação ao outro e é “calcada no paradigma da diferença” (LINHARES da SILVA, 2004, p. 10).

Entendemos que a sociedade contemporânea é muito complexa e que sempre foi. A discussão que pretendemos desenvolver vem no sentido de entender a interculturalidade e sua lógica na educação e como essa perspectiva (intercultural) pode influenciar as práticas pedagógicas no sentido de melhorar os aspectos negativos do campo educacional, como a anulação das diferenças culturais, pela lógica do monoculturalismo.

Lembramos novamente que a ênfase dada à Pluralidade Cultural, com os temas transversais, conduz a um questionamento do caráter homogeneizador e monocultural da educação escolar, o que é relevante, como fala Candau (2008), por ter provocado novas leituras das relações entre cultura e educação, expandindo a consciência do caráter monocultural da escola. Outra contribuição que abriu vários leques para a reflexão de uma educação voltada para a interculturalidade é definida da seguinte maneira por Candau (2008, p. 22):

Algumas características especificam esta perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”. A hibridização cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos

socioculturais. [...] A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo os comentários de Candau, a perspectiva intercultural possui vários diferenciais, entre eles, a possibilidade da inter-relação dos grupos de universos culturais diferentes, sem nenhum desejar ser superior ao outro, valorizando as diferenças existentes. Outro diferencial são as novas formas de pensar a cultura. A cultura é vista como produção das relações dos sujeitos em elaboração incessante. A educação intercultural defende o diálogo entre os diferentes grupos, sem imposição. Essa educação cria práticas, para que o diálogo ocorra. Esses aspectos mencionados sobre a cultura e o diálogo defendido pela educação intercultural, através de suas práticas são releituras de algumas posições da perspectiva intercultural na educação e seus elementos bem como o espaço escolar. Esse espaço escolar é hoje analisado por boa parte dos pesquisadores sobre educação (CANDAUI, 2002, FLEURI, 2003 e outros) como um lugar onde as culturas se encontram. As fronteiras, citadas por Bhabha (1998), são lugares de contato e entrelaçamento de pessoas de diversas concepções culturais, lugares fluidos, dinâmicos e cheios de complexidade que não aliviam as tensões e os conflitos atuais, mas conduzem a repensar e a reler o mundo.

O intercâmbio entre a cultura e os sujeitos é quase que uma troca recíproca, diante da imprevisão dos sujeitos; como discute Backes (2006), esse intercâmbio ocorre sempre nos entrelugares, mesmo assim ainda são perceptíveis as tendências monoculturais no ambiente escolar, pois a escola e seus elementos ainda reproduzem as concepções dos paradigmas que regem a educação, “a cultura produz tudo e todos e todas” (BACKES, 2006, p. 431.). E as discussões do rompimento dessas tendências homogeneizadoras históricas (como já discutimos no 1º capítulo desse trabalho) são um processo dolorido, difícil, pois envolve o posicionamento dos envolvidos.

Sendo assim, a escola, por muito tempo, preferiu silenciar as diferenças culturais. Hoje ignorá-las é impossível, pois as questões da valorização (entendidas, de acordo com nossos universos simbólicos) das diferenças culturais ou da importância da cultura em todos os segmentos sociais são primordiais nas discussões das ações educativas. Caso os educadores ignorem ou silenciem isso, a escola terá cada vez mais um distanciamento dos universos simbólicos dos seus discentes. Diante de tal possibilidade, interpretar a interculturalidade na educação é fundamental. A perspectiva intercultural abre espaço para se analisar como as situações consideradas problemáticas se constituíram e se processam dentro das relações sociais, e, a partir daí, a escola e seus elementos teriam condição de formular

práticas pedagógicas que revertam essas situações consideradas problemáticas, para situações mais solidárias, de respeito mútuo e de valorização das diferenças culturais.

[...] pensar uma educação intercultural pressupõe que se deva trabalhar com o sistema hierarquizador das relações sociais, buscando definir a eficácia simbólica que os processos hierarquizadores instauram na formação cultural. Da mesma forma, ao invés de polarizar as questões entre negros e brancos [...] poderia ser mais adequado revelar como a miscigenação coloca o problema da indefinição e da negação ao racismo. (LINHARES da SILVA, 2004, p. 9).

Como observamos, o termo interculturalidade envolve-se no sistema das relações sociais; como já citamos, não nos interessa só a decodificação do termo, queremos suas significações. Se, para analisarmos o termo, temos que observar como as relações sociais vão se construindo, temos que analisar como tratar esse termo. Tratar o interculturalismo como uma corrente é uma sugestão de Padilha (2004 p. 223), devido ao termo se encaixar nas teorias pós-críticas⁷. O autor comenta que o termo educação multicultural e intercultural varia de significações de acordo com a região do globo em que é empregado, mas que as pesquisadoras Auxiliadora Sales e Rafaela García, em seu livro denominado *Programas de educación intercultural*, de 1997, discernem educação multicultural e intercultural como termos regionalistas e abrangentes, e segundo ele,

[o] termo “*multicultural*” é puramente descritivo, porque descreve a realidade das sociedades nas quais coexistem distintas culturas, enquanto o termo “*intercultural*” é normativo, posto que se refere a um processo de intercâmbio e de interação comunicativa que seria desejável nas sociedades multiculturais, como recomenda o Conselho da Europa. Dessa forma, uma vez que a educação responde tanto a um caráter normativo como prescritivo, parece mais adequada à expressão intercultural. (PADILHA, 2004, p. 231-232).

Padilha, que considera o termo *multicultural* descritivo e o termo *intercultural* normativo, como relata na citação acima, explica a adequação do termo intercultural para a educação; segundo o autor, a educação responde tanto ao termo descritivo como normativo. Já Ricardo Vieira relata que, ao tratar do termo interculturalidade, evitou as atitudes normativas.

O conceito de intercultural, interculturalidade ou interculturalismo, no sentido que utilizo, implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na

⁷ Para muitos teóricos, as teorias pós-críticas são os efeitos da combinação dos dois segmentos teóricos: pós-estruturalismo e pós-modernismo. Seus efeitos foram sintetizados (para muitos estudiosos) na chamada “virada lingüística”. Essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas.

comunicação e nas relações humanas. É evidente que o intercultural não está liberto dos discursos ideológicos, inspirados fundamentalmente numa ética humanista, que deseja um ideal de diálogo, de respeito pelas diferenças, de compreensão mútua, etc. Apesar de reivindicar uma pedagogia intercultural, procurei, contudo evitar, na medida do possível, as atitudes normativas e situar-me mais nos processos de encontro intercultural, quer dizer, nos factos. (1999, p. 367).

O autor declara que o termo interculturalidade utilizado por ele considera a reciprocidade e a troca na aprendizagem dentro das relações humanas, que nem sempre são harmoniosas, e, como o próprio autor relata, essas relações não estão libertas dos discursos ideológicos que demarcam situações de instâncias de poder. Isso se deve a que a cultura é uma prática contraditória:

A cultura é ambivalente. É cheia de práticas contraditórias. A cultura faz com que as pessoas fiquem indignadas diante das injustiças, diante das discriminações/racismos, diante da dor do outro e da outra. [...] A cultura produz a coragem e a convicção de lutarmos com as nossas forças e estabelecermos alianças para minarmos os processos de dominação/exploração, discriminação e racismo. A cultura produz as identidades e as diferenças. (BACKES, 2006, p. 431).

Se a cultura é ambivalente, e feita de práticas contraditórias, ao procurarmos entender o interculturalismo, não podemos deixar de considerar que o termo precisa sempre ser contextualizado, em especial em relação a quem fala e de onde fala, pois se distingue nas perspectivas psicológicas, sociológicas, antropológicas, lingüísticas e pedagógicas. A perspectiva psicológica enfatiza o termo, coligando-o com o desenvolvimento cognitivo das pessoas e suas etapas. Na análise sociológica crítica da educação, o termo relaciona-se às teorias das injustiças e desigualdades sociais. No estudo lingüístico, o termo intercultural é associado com o estudo da língua e da cultura, partindo da periferia para o centro.

Entendemos “pedagógicas” como um adjetivo cheio de dinamicidade, que torna a educação um “processo interativo” (PADILHA, 2004, p. 234). Sendo assim, a educação intercultural ofereceria alternativas às ações pedagógicas, quebrando o modelo vigente monocultural, não para ser totalmente descartado, mas para ser res/significado.

Para Fleuri (2001), o multiculturalismo e o interculturalismo “referem-se aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem”, mas a diferença entre ambas “encontra-se no modo de conceber a relação entre estas diferentes culturas, principalmente na prática educativa”. E adianta que a educação na perspectiva intercultural seria uma “pedagogia de encontros” (já analisamos, no 1º capítulo, a escola como um espaço de encontro das diferenças) e afirma:

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que encontro/confronto de narrções diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito e acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. (2001, p. 140).

Interculturalidade seria uma maneira de intervenção diante da realidade (em que existem, em um mesmo território, diferentes culturas – o multiculturalismo) que enfatiza a relação entre culturas (SILVA 2003, p. 27). Devido a esse processo complexo das relações sociais e culturais do mundo atual é que se deve pensar em novos métodos da educação, para elaborar conhecimentos, objetivando romper com a educação monocultural, construindo alternativas para as minorias culturais, que foram sempre excluídas, não para que elas continuem segregadas, mas para que possam viver a sua diferença, sem serem excluídas por causa dela.

A perspectiva intercultural procura reconhecer o sentido e a identidade cultural de cada grupo dentro de uma sociedade, valorizando cada cultura. Seu objetivo é desenvolver a interação e reciprocidade entre os grupos diferentes. Fleuri (2001, p. 132) destaca que isso seria um fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

2.2 - Somos quem? Somos quantos? Somos muitos ou somos um? Questões para se pensar na importância das identidades culturais na educação

As questões amplas sobre identidade são alvos das teorizações educacionais do momento; provavelmente vão se suceder ao longo dos tempos, por tratar-se do exame minucioso dos nossos pensamentos sobre quem somos, quem seremos e quem já fomos.

As teorizações sobre educação consideram importante a discussão sobre identidade. Por muito tempo, a reflexão sobre quem somos tornou-se relevante objeto de estudo das teorias sociais, em especial na educação. Segundo Moreira (2008), enfatizar a temática *identidade* na educação é indispensável para qualquer teoria pedagógica.

Para Moreira (2008, p. 39), qualquer teoria pedagógica altera a identidade dos sujeitos, e muitos grupos sociais ainda são alvo de discriminação e preconceito. A identidade é uma criação de sentido pelos grupos, pelos sujeitos.

Desse modo, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. (MOREIRA, 2008, p. 41).

Moreira comenta como construímos nossas identidades, que se constituem de acordo com os elos estabelecidos com os sujeitos que encontramos nas nossas relações sociais. Assim, observamos a força que a instituição escolar tem em formar as identidades dos sujeitos (MOREIRA, 2008).

A escola e suas práticas pedagógicas ajudam na elaboração de subjetividades no sujeito, pois a escola é um lugar de encontros de grupos de identidades diferentes. Alguns são respeitados, outros discriminados pela instituição, assim subjetividades vão sendo elaboradas. Para Silva (2003), a identidade não é estável, nem fixa, nem unificada. Ela é inconsistente e inacabada, está sempre em processo de construção.

Moreira (2008, p. 43) lembra-nos que “é importante ressaltar que identidade se associa intimamente com diferença: o que somos se define em relação ao que não somos”. Refletir sobre identidade é, ao mesmo tempo, refletir sobre diferença; ambas são interligadas, inseparáveis.

Torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. O processo de produção de diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo. (MOREIRA, 2008, p. 44).

Assim como as diferenças, as identidades também são construídas socialmente. Todo esse conhecimento sobre identidade e diferença torna-se necessário para que os educadores repensem suas práticas pedagógicas, para que essas práticas pedagógicas não mais estimulem o discurso negativo sobre os grupos subalternizados e discriminados.

As sociedades mudam constantemente, e seus sujeitos lidam com essas mudanças rápidas, que uma série de fatores provocam, entre eles a globalização mundial da economia, dos conhecimentos, das informações. Ao lidarem com essas mudanças, os sujeitos mudam também seus modos de vida, pois seus modos de pensar são modificados em decorrência das transformações na sociedade.

O que Moreira (2008) sustenta é a necessidade de a escola ficar atenta a essas mudanças constantes (mesmo sem conseguir acompanhá-las). Ela deve observar e analisar

como essas transformações estão afetando seus sujeitos no espaço escolar e como as identidades desses sujeitos vão se produzindo.

Segundo Hall (1997), não existe identidades unificadas e estáveis; para o autor, são as mudanças sociais que desestabilizam as identidades dos sujeitos.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 1997. p. 7).

Na verdade, tentaram unificar por um longo período as identidades, mas as constantes transformações pelas quais passou e passa a humanidade foram rompendo com a idéia de identidades unificadas. Em um trecho da obra literária de João Cabral de Melo Neto *Morte e Vida Severina* (1985), esse comentário pode ser exemplificado. O personagem “retirante” preocupa-se primeiro em identificar-se para o leitor, explicando quem é e a que vai; após a tentativa frustrada, vê-se diante de um conflito íntimo, o deslocamento⁸ de sua identidade, ao mesmo tempo em que a percebe igual à de muitas outras pessoas; ao final do trecho, retoma a tentativa de identificar-se.

O meu nome é Severino, não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria, como há muitos Severinos com mães chamadas Marias, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mas isso ainda diz pouco: há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo senhor desta sesmaria. Como então dizer quem fala ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do finado Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba. Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia com o nome Severino filhos de tantas Marias mulheres de outros tantos já finados, Zacarias, vivendo na mesma serra magra e ossuda em que eu vivia. Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas, e iguais também porque o sangue que usamos tem pouca tinta. E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte de que se morre antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade. E até gente não nascida). Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina: a de pedra suando-se muito em cima, a de tentar despertar terra sempre mais extinta, a de querer arrancar algum roçado da cinza. Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias e melhor possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino que em vossa presença emigra. (MELO NETO, 1985 p. 46-47).

⁸ Stuart Hall, no seu livro: *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, de 1997, discute que o sujeito está se fragmentando e constituindo por novas identidades, deixando de ser um sujeito unificado na pós-modernidade. Esse deslocamento de identidade é o reflexo das mudanças na própria sociedade e na cultura.

Nessa busca intensa do sujeito para encontrar sua identificação, Hall questiona:

Têm-se delineado, em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da “política da localização”, algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade. Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre “identidade”? Quem precisa dela? (HALL, 2000, p. 103.).

Precisamos de características que nos definam, que nos façam pertencer a um grupo, a uma comunidade, a uma crença, etc. Não é suficiente sermos seres humanos, habitantes do planeta Terra ou pertencentes a uma única raça, a humana. Mesmo sabendo que isso é verdadeiro, tem que esmiuçar-se... Definir mais quem somos, caracterizar-nos, identificar-nos, achar nossa identidade assim, como fez o Severino, da obra de João Cabral de Melo Neto. Por que precisamos dessa identidade, para quê? Hall (1997, p. 37) escreve:

Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. Elas descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno.

Hall (1997, p. 37) explica que deslocamento é correspondente ao descentramento do sujeito no período que ele denomina de modernidade tardia, que começa nos meados do século XX, devido aos avanços nas teorias sociais e nas ciências humanas, e continua até o contexto atual.

Se o sujeito passou e ainda passa por “crises identitárias” e de descentramento, o mesmo ocorreu e ocorre com a escola. Para entendermos esse descentramento da escola, temos de interpretar que os sujeitos que fazem a escola e suas práticas educativas somos nós: educadores e educandos. Segundo Moreira (2008), o fazer da escola e seus elementos são fatores que se relacionam diretamente com as questões da identidade. Segundo o autor, o professor auxilia na formação das identidades de crianças e de jovens, com suas aulas e atitudes; por isso, o professor deve ser um observador e analisador das questões de identidade e diferenças, reconhecendo que não tem só uma identidade estagnada, mas várias ou várias faces, que se voltam para uma mesma identidade.

Educação, cultura, identidade e suas articulações são realidades contextuais que provocam nos sujeitos constantes transformações. Elementos que constituem as histórias dos sujeitos, marcadas pela negação de suas alteridades (SKLIAR, 2003). Mesmo com nossas

identidades a todo tempo sendo modificadas, só nos “formamos”, só nos “identificamos” a partir da nossa relação estabelecida com o outro. Segundo Skliar:

A pergunta sobre o outro não é uma pergunta que possa ser formulada em termos de, por exemplo: *quem é verdadeiramente o outro?* [...] Também não é uma pergunta cuja resposta possa nos conduzir à confortável e tranquilizadora conclusão de *que todos somos, de certo modo, outros ou então todos somos, de certo modo, diferentes.* (2003, p. 102).

É no ambiente escolar que parte de nossas identidades culturais é construída. Daí, se não conseguirmos responder quem somos e como identidades culturais se agruparam para constituir a nossa ou formar uma das diversas faces da nossa identidade, não seremos conscientes da importância da escola para receber a diversidade cultural, sem estabelecimentos de hierarquias para a cultura. O que queremos é que essas diferenças sejam negociadas e inter-relacionadas e não segregadas. Para isso, estamos discutindo a educação intercultural, que implica diretamente a formação do professor.

O processo de formação do professor, no contexto histórico e social, dá-se, entre outras coisas, pela construção da linguagem. Gusmão (2003, p. 86) discorre sobre as conseqüências das imagens (uma forma de linguagem) em nossas vidas. Essas conseqüências podem ser boas ou ruins, dependendo de como essas imagens são produzidas. O professor, ao receber sua formação, leva consigo uma porção de imagens preestabelecidas, com relação aos diferentes.

Assim, falam de como se dá o processo de formação de *imagens* no contexto social e histórico em que vivemos: o índio como selvagem ou preguiçoso; o negro como indolente e bom de samba; a mulata como sensual; a criança como pureza etc.; falam de como essas imagens criadas transitam por nossa mente e por nossas vidas e, nessa medida, acarretam conseqüências do que é vivido por nós. (GUSMÃO, 2003, p. 86).

Na sua formação, o professor estabelece outras imagens ou reforça as já existentes e, na prática na sala de aula, revela, por meio do seu discurso e de suas ações, aquilo que transita em sua mente. Mesmo sabendo que todos somos diferentes, o professor reforça o discurso que considera apenas alguns de seus alunos como diferentes.

As questões são comuns entre os teóricos que aspiram a uma educação na perspectiva da interculturalidade. Na análise do processo histórico educativo, averiguamos que o professor é o encarregado de dimensionar a prática pedagógica. Portanto, é preciso prepará-lo para elucidar esse processo de aprendizagem baseado na comunicação e troca, ou seja, os cursos de formação dos professores precisam dar suporte para que isso ocorra. É na

formação que o professor precisa se ver como um ser social, que ensina, mas que pode também educar para a questão da diferença, como um professor capaz de refletir e buscar meios de vencer as dificuldades do sistema educativo, organizado por conteúdos escolares postos por uma cultura nacional e universal.

2.3 - Precisamos de outro currículo para o curso de Pedagogia?

Moreira (2007, p. 266) convida a todos para uma reflexão sobre a construção de propostas curriculares, voltadas para a preocupação da pluralidade cultural e com a urgência de se construir uma “escola pública fundamental democrática e inclusiva”. Porém, adverte que somente argumentos e propostas consideradas inovadoras não são suficientes. Muitas vezes, ao contrário do seu discurso, elas podem promover ações segregadoras e preconceituosas.

Essa advertência de Moreira (2007) é a causa de uma análise de qual currículo se constrói no cotidiano, mediante idéias e ideais dos sujeitos da educação, que buscam sempre o conhecimento.

[...] no processo de construção curricular, os focos na criança e na cultura, ainda que indispensáveis, são insuficientes. Insisto no sentido que a eles se associe uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou conhecimento. (MOREIRA, 2007, p. 284).

O argumento de Moreira (2007) relembra a importância de que se dêem aos docentes (principalmente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, os pedagogos) novos suportes teóricos e didáticos que colaborem na compreensão da educação na perspectiva intercultural, conhecimentos sobre a interculturalidade e suas implicações nas práticas pedagógicas, proporcionando formas dinâmicas de trabalhar esses conhecimentos, para que o professor aprenda a ser intercultural e transmitir esses processos da interculturalidade na sala de aula.

Para que o pedagogo receba uma formação adequada para a compreensão da educação na perspectiva intercultural, é necessário repensarmos o currículo dos cursos de formação de professores, especialmente o currículo do curso de Pedagogia. É importante lembrarmos que inserir questões sobre o aprendizado da cultura e interculturalidade no currículo não é uma garantia de formar professores interculturais ou que saibam lidar com a educação nessa perspectiva, pois a interculturalidade não é uma disciplina específica.

Criar meios para que as diferenças culturais sejam pensadas na construção curricular não significa a degradação dos projetos educativos comuns ou a inovação dos mesmos, que muitas vezes trazem mudanças apenas nos documentos e acabam não sendo aplicados devido à incompreensão de seus significados.

Para o fortalecimento dessa discussão, buscamos Silva (2003), que proporciona a análise do currículo, como o centro das relações educativas. A discussão do autor recorre aos debates da significação das políticas curriculares, que se refletem sempre na sala de aula e na figura do professor.

O professor é um sujeito estereotipado do qual sempre esperamos respostas, opiniões, um pouco de tudo; queremos também que esse profissional, além de ensinar formalmente os nossos filhos, seja um pouco médico, psicólogo, babá, bom, severo, divertido, reservado. Melhor que caia no gosto de nossos filhos (COSTA, 2006).

Porém, os educadores atuais não são salvadores da pátria, nem donos de alguma verdade. Os professores precisam refletir sobre as possibilidades de construir-se uma educação modificada em vários quesitos, entre eles, o diálogo saudável entre os considerados “normais” e os considerados “diferentes”.

Este é um tempo de escutas, de penetrar cuidadosamente em um tempo-espaco que se esboça totalmente diferente de tudo que já conhecíamos. Talvez esta seja uma das contribuições dos tempos pós-modernos – deixar-nos tão confortáveis que paramos de lamentar um tempo perdido (que nos legou o que temos hoje), e começamos a duvidar de nossos fundamentos, das tais “bases sólidas”, lançando-nos na tarefa de refletir sem reservas sobre o nosso tempo. Parece que já é hora de um pouco de fraqueza, um pouco de insegurança, um pouco de fragilidade, um pouco de humildade... (COSTA, 2006, p. 301).

Quando os educadores refletem nas novas possibilidades de se fazer a educação, pensando sempre no melhor, no diálogo das diferenças, velhos fundamentos precisam ser abandonados, e aquilo que tínhamos como base sólida certamente quebrará. Daí situações conflituosas invadirem o campo educacional. Conseqüentemente, os educadores se enxergarão no meio de “um fogo cruzado”, onde necessitarão de sentimentos novos para experimentar a escola e a educação.

Costa (2006) analisa que a importância da escola foi reafirmada e reafirma-se cada vez mais. É indiscutível sua importância na constituição da cidadania, de povos mais solidários, etc. O que se discute então é como os docentes estão sendo preparados para lidarem com uma escola invadida pela informação, pelos meios de comunicação e por uma série de artefatos, nos cursos de formação e no cotidiano da própria ambiência escolar. Se a

transformação cultural, social, econômica, etc., com sua liquidez, invadiu ou chegou à escola, a escola precisa acompanhar com bons olhos a situação. (COSTA, 2006).

A escola recebeu e recebe a cada dia novidades que atravessam, incorporam ou perturbam as práticas pedagógicas. Novidades como, jogos eletrônicos, brinquedos e brincadeiras, personagens fictícios, “celebridades”, músicas, vestuário, alimentos, artigos escolares, celulares, etc. Os docentes nem sempre estão preparados para incorporar essas novidades em práticas pedagógicas ou mesmo lidar com tantos artefatos que chegam à escola em número cada vez maior. Redirecionar as prioridades escolares, repensar a pedagogia, mudar o posicionamento faz-se urgente no cenário da educação escolar, que não é o mesmo de uma década atrás. Por isso é que a importância da escola foi reafirmada. Precisamos agir teoricamente, para, em seguida, agir por meio de nossas atitudes no campo educacional, com o objetivo de melhorar a escola que temos.

Como já discutimos, a importância da escola e de seus docentes vem se reafirmando ao longo da história, talvez porque várias pesquisas demonstram a força da escola na formação de identidades culturais e suas subjetividades, desde que as teorias se voltaram para os novos pensamentos sobre a cultura e sua importância.

Com Hall, e outros autores dos Estudos Culturais, a cultura passa a ser entendida como constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente. Ela penetra em cada recanto da vida contemporânea, mediando tudo, produzindo significados, governando nossos desejos, gosto, modo de vida. (COSTA, 2006, p. 305).

Uma reflexão fundamental é como a cultura e seus artifícios atravessam a escola e o docente, qual a interferência dos meios de comunicação “com seus recados” na postura adotada por nossos docentes. Não mais precisamos de uma pedagogia moderna/homogeneizadora. No momento, a pedagogia que todos que se integram nas ações educativas críticas almejam é a que aborde as novas maneiras de conviver: uma pedagogia das diferenças.

A pedagogia voltada para a valorização das diferenças culturais deve assumir seu caráter ambivalente, complexo, inseguro. Essa é uma pedagogia sustentada pela perspectiva intercultural da educação, que não foge do compromisso de ser incorporada na formação da docência (COSTA, 2006).

Quando mencionamos uma pedagogia de caráter ambivalente, complexo e inseguro, muitos temem um suposto afrouxamento na educação e na pedagogia, como se a educação e a pedagogia fossem bases sólidas inquebrantáveis, com verdades absolutas.

Muitos temem uma decomposição total da escola, e, nesse mundo do consumo desenfreado, os professores assombram-se com receio dos fantasmas do desemprego; por isso, resistem ainda mais às modificações no campo educacional.

A educação nesses tempos (atuais) é um grande território de contestação entre os grupos de culturas diferentes. Pilares da construção da aprendizagem há muito tempo mantidos são aos poucos ou rapidamente desconstruídos. E a invasão dos modos de vida atuais na escola e nas práticas educativas não pode ser ignorada pelos seus sujeitos, como comenta Costa (2006).

A perspectiva intercultural surge para “mexer” com a educação e seus sujeitos, a ponto de incomodar. Incomodados, os sujeitos começam a repensar a docência, as práticas educativas, e percebem novas articulações entre currículo, docência e escola, relacionando-as com as novas abordagens sobre cultura na contemporaneidade.

Não sabemos quais as prioridades que a educação deve ter, mas sabemos perfeitamente que está em jogo na educação a construção das identidades culturais de crianças e jovens.

Cabe aos cursos de formação de docentes analisarem esses tempos. Como estamos argumentando, pensamos que a educação intercultural é a mais adequada para esses tempos. É também a mais adequada para compreender as relações humanas, as disputas em torno da produção das identidades e diferenças. No próximo capítulo, analisaremos um desses cursos de formação, o curso de Pedagogia, para verificarmos como estão trabalhando a formação de professores.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA FORMAÇÃO INTERCULTURAL?

3.1 - Procedimentos metodológicos

O pesquisador, para entender os dados que vai obtendo, precisa, além da investigação, de certo envolvimento com os métodos escolhidos e com suas fontes. Sempre consciente de suas limitações, deve saber dialogar com os dados e procurar falar por outros, sob a visão de outros. Pensando assim, realizamos a pesquisa.

O trabalho de campo consistiu em duas etapas principais: a análise documental e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas. Através de uma solicitação oficial e de uma carta de apresentação, para atender as normas da Instituição, tivemos permissão da Coordenação Pedagógica para acessar as fontes documentais, como o Projeto Político-Pedagógico e o Histórico do curso.

A coordenação do curso de Pedagogia fez questão de ressaltar que existe uma equipe de professores reelaborando o projeto, pois a instituição ganhou autonomia para desvincular seu Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Educação da UFG de Goiânia, que até o momento é o mesmo, sendo que este é o mesmo e não considera as diferenças regionais e locais, entre outras.

Depois da análise documental, organizamos uma entrevista semi-estruturada para aplicar às acadêmicas do curso de Pedagogia, selecionadas para a entrevista.

Foram entrevistadas 8 (oito) acadêmicas, sendo que 4 (quatro) concluíram o 8º (oitavo) período do curso de Pedagogia do Campus Jataí no mês de março de 2008, e 4 (quatro) estavam cursando o 7º (sétimo) período do referido curso.

O número de entrevistadas foi selecionado visando a atender os objetivos da pesquisa, comentados na introdução desse trabalho.

As estudantes entrevistadas assinaram um termo de adesão, assumindo que contribuiriam com a pesquisa por livre e espontânea vontade.

Os nomes das estudantes entrevistadas são fictícios. São eles: Lara, Iva, Ana, Suse, Sara, Aíza, Rana e Nara.

A estudante Lara: não atua em sala de aula, não possui experiência em práticas educativas escolares. Disse ter entrado no curso por falta de opção. Tem 23 anos e trabalha como auxiliar administrativa na Câmara Municipal de Serranópolis-GO, onde mora. Cursa o 7º período.

A estudante Iva: não atua em sala de aula, possui experiência como substituta em práticas educativas escolares. Disse ter entrado no curso por falta de opção e por não conseguir fazer um curso no diurno. Tem 28 anos e trabalha em seu lar, na cidade de Serranópolis-GO, onde mora. Cursa o 7º período.

A estudante Suse: não atua em sala de aula, possui experiências como substituta em práticas educativas escolares. Disse ter entrado no curso por falta de opção e por considerar o curso de Pedagogia o mais fácil de passar no vestibular. Tem 25 anos e trabalha em uma clínica médica particular, na cidade de Jataí-GO, onde mora. Cursa o 7º período.

A estudante Ana: atua em sala de aula há três anos. Sua experiência em práticas educativas escolares se iniciou junto com o seu ingresso no curso de Pedagogia. Disse ter entrado no curso por falta de opção e para trocar de emprego rápido, visando a uma melhoria salarial. Tem 28 anos e trabalha um turno em uma escola da rede pública municipal de Jataí-GO, onde mora. Cursa o 7º período.

A estudante Sara: atua como coordenadora pedagógica e diretora do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, projeto do governo federal). Possui três anos de experiência na coordenação de práticas educativas desse programa. Disse ter entrado no curso por opção, por gostar de crianças e de ensinar. Tem 22 anos e trabalha no diurno no PETI de Serranópolis-GO, onde mora. Concluiu o 8º período em março deste ano.

A estudante Aíza: atua na sala de aula há quatro anos. Iniciou sua experiência em práticas educativas escolares ao ingressar no curso. Disse ter entrado no curso por falta de opção e para ingressar no mercado de trabalho rapidamente. Tem 34 anos e trabalha em dois turnos em uma escola da rede pública municipal de Jataí-GO, onde mora. Concluiu o 8º período em março deste ano.

A estudante Rana: atua na sala de aula há quatro anos. Iniciou sua experiência em práticas educativas escolares ao ingressar no curso. Durante dois anos, sua experiência ocorreu como substituta. Disse ter entrado no curso por gostar de ensinar, mas declarou que o fator determinante foi a possibilidade de inserção rápida no mercado de trabalho. Tem 23 anos e trabalha em dois turnos, um na Educação Infantil na rede particular e o outro no

Ensino Fundamental, na cidade de Serranópolis-GO, onde mora. Concluiu o 8º período em março deste ano.

A estudante Nara: atuou por três anos como professora, abandonando a profissão por achar muito difícil. Disse ter entrado no curso por acompanhar a decisão da maioria das colegas do Ensino Médio. Tem 32 anos e trabalha como auxiliar administrativa na Câmara Municipal de Serranópolis-GO, onde mora. Concluiu o 8º período em março deste ano.

3.2 - História do Campus

Com o projeto *Rondon*, do MEC, que objetivava propor ao aluno universitário conhecer o interior do país, no final da década de setenta e início da década de oitenta, a Universidade Federal de Goiás (UFG) adapta-se à política de interiorização da Universidade Pública, criando assim o Campus Avançado de Jataí, para desenvolver atividades de extensão da UFG, pelo interior do Estado. Uma comissão de autoridades da cidade de Jataí, denominada de “Comissão Pró-Curso Superior”, em 1979, entrega à Reitoria da época um abaixo-assinado que solicitava a criação e instalação de cursos superiores na cidade, projeto que encontrou várias resistências por parte de algumas posições político-partidárias, o que pode ser constatado no Livro de Ata da Câmara Municipal de Jataí do referente ano.

Em 1980, é aprovada a criação do Campus Avançado de Jataí, em parceria com a Prefeitura Municipal, dividindo gastos e responsabilidades. A inauguração do Campus teve repercussão significativa, por assegurar aos estudantes jataienses e de cidades circunvizinhas a formação em cursos de graduação.

O projeto inicial estabelecia cursos de licenciatura em sistema rotativo, que visava à melhoria dos cursos de nível médio e à qualificação profissional no interior do Estado. Com dois vestibulares nos respectivos anos de 1981 e 1982, 90 vagas foram oferecidas, sendo 20 para o curso de Química, 30 para o curso de Física e 40 para o curso de Matemática, cursos que foram posteriormente desativados por falta de demanda, segundo os dirigentes da Universidade.

Em 1982, o Campus Avançado de Jataí ganha extensa área urbana e prédio capaz de acolher 400 alunos, o que é considerado um grande passo na sua história. A partir daí, criam-se novos cursos de Licenciatura, como o curso de Pedagogia, e surge a Fundação Educacional de Jataí (FEJ), fundação responsável pela contratação e pagamento de professores, bem como pela captação de recursos financeiros para a manutenção do Campus

Avançado de Jataí (CAJ). O curso de Pedagogia foi efetivado em 1985. Em 1988, uma comissão de funcionários e professores foi designada para investigar as prioridades do Campus, apresentando um relatório à reitoria em outubro de 1988, cujo texto apresentava as seguintes sugestões: Manter permanentemente no CAJ, o curso de Pedagogia; criar licenciaturas plenas, tais como Português, História e Geografia; sugeria também a criação de cursos como Veterinária ou Engenharia Florestal, entre outros. A partir desse relatório, encaminhado com muitas sugestões, a Reitoria decide traçar novos rumos para o Campus Avançado de Jataí, como a continuidade do curso de Pedagogia e a criação do curso de Licenciatura em Letras-Português.

Algumas mudanças importantes foram registradas, como a fixação de uma carga horária para os professores, uma especificação salarial foi estabelecida, e criou-se o departamento de coordenação didático-pedagógico para os cursos de Pedagogia e Letras. Foram implantados ainda os cursos de Geografia e Educação Física, em 1994, Matemática e Ciências Biológicas, em 1996, Agronomia e Medicina Veterinária, em 1997, período considerado pelos historiadores de grande crescimento do Campus. Devido à necessidade, cria-se a partir daí o Centro de Ciências Agrárias (CCA), que atende os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Agronomia e Medicina Veterinária.

Atualmente, o Campus Jataí contribui efetivamente para o desenvolvimento social, político e econômico do Sudoeste Goiano. Sendo assim, evidentemente contribui também para o desenvolvimento do estado e do país. Disponibiliza novos profissionais em diversas áreas para a sociedade, desenvolve pesquisas significativas para a cidade de Jataí e toda a região circunvizinha.

Em 2001, a liberação de vagas para docentes pelo Ministério da Educação resultou em uma melhoria para a questão de recursos humanos, que sempre foi um entrave para a solidificação da unidade desde sua criação. Nesse período, aumentou-se o número de docentes do quadro efetivo da UFG, melhorando, assim, a qualificação dos cursos e podendo aumentar o número de vagas, oferecendo, em 2005, 360 vagas no vestibular, contendo um número maior de vagas para o curso de Pedagogia, oferecendo 70 lugares nessa graduação. Também no mesmo ano de 2005, um grande salto ocorre na história do Campus, que de Campus Avançado de Jataí passa a ser Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás.

Em 2005, também são criados cursos de licenciatura em História, Física e Química, iniciando em 2006. Já os cursos de Psicologia e Biomedicina iniciaram em 2007. Há trâmites em andamento para iniciar em 2009 os cursos de Artes Visuais, Direito, Engenharia Florestal e Nutrição.

A qualificação do corpo docente foi um fator que favoreceu os cursos e a ampliação da atuação no campo de pesquisa, com projetos cadastrados em várias áreas do conhecimento. O Campus Jataí, no momento, representa um patrimônio importante, como já citado, para a cidade e a região, tendo três espaços físicos e vários cursos.

3.3 - O histórico do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia surge no Brasil em 1939, através do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que regulamentava seu funcionamento e sua estrutura, definindo que a formação do professor para atuar no Ensino Primário deveria ser a formação na Escola Normal. Para atuar no Ensino Secundário, o professor deveria fazer três anos de Bacharelado e mais um ano de Didática no Ensino Superior. A partir desse momento, o bacharel em Pedagogia deveria ser reconhecido como “técnico em educação”, cuja função não ficou bem definida.

Em Jataí, a história do curso de Pedagogia se mistura com a história do Campus, surgindo, como já mencionado, no ano de 1985. Nessa época, o curso de Pedagogia no país havia passado por várias transformações e objetivava formar o professor para atuar nas séries iniciais do ensino de 1º grau, mas continha a habilitação no magistério para as matérias pedagógicas do 2º grau. Esse professor ou pedagogo deveria entender dos fatores escolares e da educação, para poder atuar com fontes teóricas e pelo trabalho de recriação. Todavia, deveria ainda buscar a capacidade de desenvolver o trabalho de coordenação e gestão para as escolas e em todos os sistemas de ensino, bem como outras atividades educativas no serviço público.

No ano de 1987, firmou-se um convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal, para possibilitar a continuidade do curso e aumentar seu número de vagas devido à demanda. Seu currículo permaneceu o mesmo determinado pela faculdade de Educação da UFG, como ocorre até o momento. A Fundação Educacional de Jataí se encarregou de contribuir com todos os recursos financeiros para o bom funcionamento do curso, comprometeu-se também com a contratação de professores, entre outras questões. A procura pelo curso de Pedagogia aumentou a partir do momento em que a Prefeitura Municipal firmou o compromisso de dar preferência aos pedagogos, tanto de licenciaturas curtas como plenas, para o exercício de docência nas séries iniciais do 1º grau e garantir remuneração diferenciada para esses profissionais.

Com as várias mudanças ocorridas no país, no âmbito social, econômico e político, nas décadas de oitenta e noventa, muitas dessas transformações atingiram o campo educacional; surgiram, então, várias reformas e novas políticas educacionais. Na área de formação de professores, prioridades passaram a ser impostas e novos rumos foram tomados. Após a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394/96, uma série de transformações político-pedagógicas foram implantadas, principalmente para os cursos de formação de professores, considerando pela primeira vez a Educação Infantil, que passaria a ser uma nova preocupação para o curso de Pedagogia, o que provocou, no Campus Avançado de Jataí, uma discussão acalorada sobre o currículo e sobre sua suposta reformulação, o que foi concretizado somente em 2004.

Em 2004, o curso de Pedagogia foi reformulado, e de imediato as modificações foram estabelecidas e cumpridas. Transformam imediatamente o curso de Pedagogia de Licenciatura Plena, que possibilitava ao pedagogo ministrar aulas no antigo curso Técnico em Magistério, que correspondia ao Ensino Médio, em curso de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, uma nova matriz curricular surge, onde disciplinas anuais passam a ser semestrais; acrescentaram-se mais 30 vagas, totalizando 70 vagas, divididas em duas turmas noturnas. Nesse contexto, o curso de Pedagogia passa a oferecer cursos de especialização *lato sensu* como Políticas Públicas em Gestão Escolar, no ano de 1999, e Educação Infantil, em 1999, 2004 e 2006.

No contexto atual, o curso de Pedagogia possui um importante grupo de pesquisa, denominado Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura (NESEC), cadastrado no CNPq. Com a participação de professores e alunos do curso, desenvolve diferentes pesquisas e edita desde o ano de 2003, uma revista *online* intitulada *Itinerarius Reflectionis*, além de desenvolver projetos com o Museu Histórico de Jataí *Francisco Honório de Campos*. Vários projetos considerados de extensão e cultura foram consolidados ao longo do tempo, entre eles o Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, projeto UNIVERCIDARTE.

Como registram seus documentos (Projeto Político-Pedagógico e Histórico), o curso de Pedagogia ressalta que tem como prioridade a qualificação de seu quadro docente, construindo, para que isso ocorra, uma política interna de incentivo e apoio, mas a qualificação ainda se mantém na maioria entre a titulação de mestres e especialistas.

O curso tem como prioridade a qualificação de seu quadro docente, numa política interna de incentivo e apoio a esta qualificação, entretanto, a qualificação ainda se mantém, em sua maioria, na titulação de mestres e especialistas, fazendo-se necessária e urgente a qualificação em nível de doutorado. Considerando as dificuldades estruturais e de deslocamentos para outras instituições que oferecem esse nível de pós-graduação, entendemos a necessidade de programas de dinter (doutorado interinstitucional), sendo este o principal desafio atualmente. (Histórico, s/p).

Destacam como ponto crítico a ser melhorado as condições físicas e materiais do local de trabalho, além da sobrecarga de horas aulas a serem ministradas pelos professores.

À medida que a realidade histórica, social e política se modifica, transformam-se também as perspectivas relacionadas à educação e seus elementos, como o pedagogo. O curso de Pedagogia transforma-se de acordo com as mudanças na nossa realidade.

3.4 - A organização das disciplinas do curso de Pedagogia: há ênfase para as questões da educação intercultural?

O curso de Pedagogia do Campus Jataí – GO/UFG organiza-se em três núcleos: o núcleo comum, o núcleo específico (esses têm as disciplinas e atividades de caráter obrigatório) e o núcleo livre (tem disciplinas e atividades de caráter optativo). No núcleo comum, percebemos que apenas uma disciplina traz explicitamente o nome cultura, sendo denominada de *Sociedade, Cultura e Infância*, de 72 h, trabalhada no 1º período. No núcleo específico ocorre o mesmo, apenas uma disciplina, explicita em seu nome a palavra cultura, que é *Cultura, Currículo e Avaliação*, de 72 h, trabalhada no 6º período. Embora essas disciplinas tragam a palavra cultura em seus nomes, segundo o depoimento das pedagogas em formação (por meio de entrevistas), foram outras disciplinas que enfatizaram a questão de uma educação voltada para a interculturalidade. As disciplinas mais citadas foram *Arte e Educação*, estudadas no 1º e 2º períodos, com o total de 144 h, *Políticas Educacionais e Educação Básica*, de 72 h, no 6º período e *Estágio IV* do 8º período. A carga horária oferecida no curso é de 2.920 h, sendo 1.512 h para o núcleo comum, 832 h para o núcleo específico e 576 h para o núcleo livre, quando os alunos são incentivados a cursar disciplinas eletivas em outras unidades. Nos cursos da UFG, os alunos devem ter um mínimo de 200 horas de atividades complementares. Pela análise da organização das disciplinas do curso, observamos que há poucas disciplinas que trabalham diretamente com

o termo cultura, e as que o fazem, possuem pouca carga horária. Ressaltamos que a pouca carga horária relacionada às disciplinas que trazem o nome cultura ou para aquelas disciplinas que foram citadas pelas pedagogas como as que trabalham as questões da cultura não garante a realização de um bom trabalho sobre a cultura e seus elementos, bem como o trabalho voltado para uma educação na perspectiva intercultural. Se o curso não reformular suas concepções e abrir, através de seus professores, espaços para as discussões que permeiam a educação intercultural, muita ou pouca carga horária não terá significado. A educação na perspectiva intercultural envolve, antes de tudo, atitudes pedagógicas, que ocorrerão mediante estudos teóricos e discussões sobre a temática.

A pouca ênfase no trabalho sobre a cultura pode ser apontada como uma lacuna no referido curso de formação, já que a cultura faz parte da discussão teórica das novas perspectivas para uma educação intercultural.

Para Hall (1997), a cultura torna-se central, devido ao fato de atravessar todos os elementos que fazem parte da vida humana; por isso, faz-se necessário compreender como a cultura é visualizada e interpretada no ambiente escolar do pedagogo, para depois analisar a construção das relações interculturais no espaço escolar do Ensino Fundamental e em todos os ambientes educativos. Isso se torna fundamental, pois é nesses processos educativos que os atos e palavras vão ganhando significados, diante das diferenças culturais de todos que fazem parte da escola, tornando o espaço escolar plural; a grande questão é como transformar esse espaço, que ainda reproduz preconceitos e estereótipos e exclui os que nele não se adaptam, em um espaço de convivência saudável das diferenças. O Projeto Político-Pedagógico em análise destaca que tem em vista formar o pedagogo para atuar em dois momentos indissociáveis do trabalho educativo, *Educação Infantil* e *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, dois momentos importantes da formação humana.

Observamos que se destaca a preocupação com os momentos considerados cruciais na formação humana, mas não se explica que formação humana se deseja. Vendo a educação na perspectiva intercultural, como uma grande possibilidade de construirmos um espaço mais democrático para a escola, é preciso que as disciplinas dos cursos de formação docente, em especial a Pedagogia e o Magistério Superior, abram espaço para a discussão da implantação de novas metodologias, que trabalhem a posição da cultura em relação às questões de conhecimento. Isso seria uma ascensão de novos campos institucionais que não interpretem a dimensão educativa intercultural apenas como uma nova tendência, mas, acima de tudo, como um desafio para os educadores da atualidade, que percebam as ações sociais como ações culturais e práticas de significação. A cultura como recurso

epistemológico é necessária (CORAZZA, 2001), pois é somente em condição de insatisfação que se ousa investigar e destacar outras formas de significações. Moreira (2007) comenta que se deve tomar cuidado com propostas e estratégias curriculares que se dizem inovadoras, pois muitas delas podem, paradoxalmente, criar um espaço discursivo no qual segregam ainda mais as crianças das camadas populares. O mesmo autor destaca que a escola plural é bastante conhecida pelos pesquisadores atuais e é vista como uma possibilidade, não podendo ser descartada; pelo contrário, deve ser analisada levando em conta seus contextos e sua construção curricular, no quesito cultura e seu entendimento.

Percebemos que, no curso de Pedagogia do Campus Jataí, há pequenos rumores sobre o estudo de uma educação dentro da perspectiva intercultural; embora a organização das disciplinas enfatize pouco esse trabalho, os depoimentos das alunas entrevistadas revelaram que já existe uma discussão sobre a temática (educação intercultural). Essa discussão foi desencadeada pelo esforço de alguns professores em suas respectivas disciplinas, o que é considerado pelas alunas entrevistadas algo muito significativo.

3.5 - A sala de aula e a escola: lugares fronteiros/não visualizados

Acreditamos que a análise desse item, baseado no entendimento das estudantes entrevistadas sobre o que é uma sala de aula, torna-se importante, pois o objeto da pesquisa é se o curso de Pedagogia se organiza se para formar interculturalmente os professores. Tal organização influencia diretamente o posicionamento das futuras professoras, quanto às ações educativas e seus elementos.

A organização do trabalho pedagógico pode ser interpretada, no mínimo, em dois direcionamentos: um que se refere ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula, e o outro que se refere ao trabalho pedagógico como um todo, anexando o trabalho do professor em sala de aula (FREITAS, 2004).

No livro *O crisântemo e a espada*, de Ruth Benedict, do ano de 1972, há aquela famosa frase, muito usada por alguns analistas da cultura, que diz que “*a cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo*”. Portanto, a cultura é vista como um processo dinâmico e influencia a maneira do sujeito enxergar o mundo. Na resposta das estudantes entrevistadas, notamos que elas vêem a sala de aula por lentes diversas; percebemos visões desencontradas, encontrando-se. Vejamos as falas de duas acadêmicas.

[...] é um ambiente complicado, com seres humanos, cada um diferente por natureza, e diferente em tudo, até mesmo na forma de aprender, cada um aprende de um jeito, cada um chega de um jeito para a aula e o professor tem que saber lidar com cada um... Um ambiente complicado é isso que penso da sala de aula, só mesmo complicada... (Sara).

Sara observa as diferenças, até mesmo na forma de cada um absorver o aprendizado. Ela destaca que cada um de seus alunos aprende de um jeito. Essa forma de pensar sobre o ato de aprender é uma reflexão importante para analisar a constituição da identidade no ambiente escolar. Partindo do princípio de que as práticas pedagógicas se consolidarão para o respeito dessas formas diferentes do aprendizado, Vieira (1999, p. 124) lembra-nos que várias aprendizagens inscritas no curso da vida dos sujeitos começam antes do ingresso na escola, e que, por isso, a escola e os seus professores não devem esperar que os alunos recebam da mesma forma o processo ensino-aprendizagem. O ato de aprender deve ser uma reflexão para a elaboração do currículo escolar.

Um lugar que reúne muitos, assim muitas pessoas, cada um do seu jeito, se reúnem para algo em comum, aprender, o professor seria o mediador entre a aprendizagem e os alunos. Falando assim, a sala de aula parece um lugar tranqüilo, calmo, não é. É um lugar tenso, de disputa de saberes, de espaço, como se fosse ringue de luta, só que uma luta, por um espaço na sociedade. Existem grupos, dos que querem as melhores notas, dos que querem se tornar populares, etc. E isso desde os anos iniciais; na minha pequena turma observo isso, que cada um luta para se destacar, de um jeito ou de outro... (Rana).

Rana visualiza a sala de aula como um lugar de aprendizado, no qual o professor é o mediador, e observa também a competição entre os diferentes grupos “por um espaço na sociedade”. Vieira (1999, p. 125) declara que o processo de ensino-aprendizagem hegemônico provoca nos alunos vindos de grupos de pouca proximidade com a escrita e leitura o insucesso e abandono escolar. Os que ficam na sala de aula, envolvidos em um aprendizado hegemônico, disputam entre si as melhores posições para não perder seu espaço social. Por isso, a sala de aula, como um ambiente de ensino-aprendizagem, precisa ser revisto e analisado.

Sara, assim como Rana, percebe a sala de aula como um lugar fronteiro, onde culturas diferentes se encontram, que Souza e Fleuri (2003, p. 53) refletem como algo muito positivo, por possibilitar a construção de novas perspectivas educacionais.

A experiência do entrelugar, da fronteira entre culturas diferentes, apresenta-se como uma provocação à desconstrução de modelos unívocos de educação e a busca de novas perspectivas educacionais. [...] numa perspectiva complexa, as

possibilidades de aprendizagens para a convivência intercultural num mundo multicultural e multiétnico.

Na abordagem das duas acadêmicas entrevistadas, a sala de aula é percebida como um espaço educativo de relações múltiplas culturalmente; porém, é necessário um cuidado para que essas relações não reproduzam a homogeneização cultural, mas que, ao contrário, tornem esse ambiente propício para a concretização de relações interculturais, como discutem Souza e Fleuri (2003, p. 71).

O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural. Assim, para compreender a abrangência e complexidade do tema da interculturalidade, é necessário abordar como se configura a *cultura escolar* nas relações que se dão no espaço institucionalizado da escola.

Candau (2008) reflete sobre o termo cultura escolar como processos complexos que acontecem no ambiente escolar, mas que ignoram a realidade plural das relações dos sujeitos escolares e apresentam um caráter monocultural. Recordamos que, segundo Hall (2003), toda organização e toda relação implicam, o jogo do poder. Analisamos que a sala de aula, tendo a organização do trabalho pedagógico, implica, por sua vez, a organização social do poder, na sala de aula e em todo ambiente escolar. Na fala da Rana, ficam explícitas as relações tensas pela busca do poder. “É um lugar tenso, de disputa de saberes, de espaço, como ringue de luta, só que uma luta por um espaço na sociedade.”

Esse espaço na sociedade é desejado, pois os conceitos do sucesso e progresso que temos são os da sociedade ocidental, industrial, capitalista e democrática, onde consumir demasiadamente é sinônimo de status e poder (BAUMAN, 1998). A sala de aula torna-se um meio de conquistar um lugar na sociedade. A competição para ser o melhor, para ter as melhores notas, é um patamar que elevará o sujeito ao encontro do seu espaço social; ninguém quer ser o fracassado, o desajustado, o desempregado, pois bem cedo os alunos aprendem que esses são os que vivem às margens da sociedade.

A metáfora que Rana utiliza (ringue de luta) demonstra o que Candau (2008) discute sobre o que denomina de *cultura da escola e cultura escolar*⁹, destacando a distância entre a cultura escolar, com seus parâmetros, normas, etc. e a cultura da escola. O

⁹ Cultura escolar: a normatização do que é diverso. Universalização da diversidade cultural. Caráter homogeneizador e monocultural da escola. Práticas pedagógicas padronizadas. Cultura da escola: a pluralidade e as diferenças culturais, visíveis nas relações daqueles que compõem a escola, alunos, professores, funcionários, mas que tendem a ser silenciadas e neutralizadas.

intercâmbio das culturas sociais de referência dos atores do espaço escolar provoca na sala de aula conflitos silenciosos, de disputas, como se a sala de aula fosse um ringue. Vence quem se associa à cultura escolar sem questioná-la. O prêmio aos vencedores, assim como a luta travada, não é explícito, só pode ser visto por olhos bem apurados no contexto escolar, através dos papéis, das normas, dos estereótipos, que vão se construindo para cada um de seus elementos (SOUZA e FLEURI, 2003).

Para Iva, a sala de aula é um ambiente de convivência entre os diferentes.

[...] vimos que sala de aula é um lugar complexo, pois há crianças de todos os jeitos e modos, e o professor deve estar atento a isto... Para não reforçar o preconceito, rejeitar alguns alunos, pois o ambiente da sala de aula é importante para a concretização da personalidade da criança, do adolescente... (Iva).

A futura professora, ao dizer “o professor deve estar atento a isto... Para não reforçar o preconceito, rejeitar alguns alunos, pois o ambiente da sala de aula é importante para a concretização da personalidade da criança, do adolescente...”, lembra-nos a recordação da necessidade de os educadores compreenderem a educação na perspectiva intercultural, para que a mesma não seja vista apenas como convívio no ambiente escolar dos sujeitos de culturas diferentes.

A educação intercultural amplia-se para além de uma mera convivência, tende a despertar o desenvolvimento para uma leitura da realidade, entre sujeitos capazes de assumir seus sistemas de valores e dispor deles como referenciais para suas ações e decisões nos seus relacionamentos com outros sujeitos e outros grupos. Esses valores estão relacionados à religião, à política, à etnia, ao gênero, à sexualidade, à estética, etc.

Já os comentários da acadêmica Ana elucidam a sala de aula como um ambiente que, além do encontro dos diferentes, proporciona o processo ensino- aprendizagem.

[...] a sala de aula é como se fosse um ponto de encontro de pessoas em busca de aprendizagem, um lugar onde as crianças se reúnem para aprender, e o professor serve para passar o conhecimento, ajudar, acho que é isto... (Ana).

Esse processo, se não for bem construído, pode colocar os sujeitos em situação de constrangimento e inferiorização, pois, ao receber o aprendizado com significados universalistas, os sujeitos não ficam à vontade no mundo educativo, por ele ser tão distante de suas realidades. A uniformidade do contexto escolar é a tentativa de anulação das diferenças existentes (VIEIRA, 1999). Quando se fala em práticas pedagógicas que

inferiorizam e distanciam cada vez mais alguns grupos do ambiente escolar, voltamo-nos para a formação de professores, que precisa preparar os professores para trabalharem com os diversos contextos de aprendizagem e não somente com a universalização de um só contexto, porque a aprendizagem está presente em todas as culturas.

Na discussão de Candau (2008), o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na organização do trabalho pedagógico do professor na sala de aula acontece de acordo com os modos que esse professor recebeu em sua formação inicial e continuada. E de como assimilou para si esses saberes. Tais argumentos podem ser complementados pela reflexão de Souza e Fleuri (2003, p. 73) sobre a educação na perspectiva intercultural.

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade do pensar, propor, produzir e dialogar com as suas relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

Mesmo que a educação intercultural não se limite a uma disciplina ou à presença de algumas disciplinas no curso, entendemos que a presença de disciplinas nos cursos de formação (no nosso caso, de Pedagogia) que tenham como proposta a discussão das diferenças culturais, o papel da cultura na construção das identidades e diferenças e outras temáticas relacionadas a essa discussão contribuem para que essa prática possa ser desenvolvida nas escolas. Sem formação intercultural, dificilmente teremos uma prática que rompa a educação monocultural.

Uma educação intercultural reconhece o valor de cada cultura, defende o respeito entre diferentes grupos, mas não se estabelece apenas nessas questões. Segundo Souza e Fleuri (2003), ela propõe relações recíprocas entre os sujeitos, que são capazes de decidir suas relações com outros sujeitos.

Segundo Fleuri (2001), uma educação intercultural provocaria mudanças profundas nas ações educativas e desenvolveria os seus processos e os seus instrumentos pedagógicos na tentativa de darem conta da complexidade das relações humanas.

Para Lara, a sala de aula é um ambiente onde se vê a diversidade cultural.

A sala de aula, principalmente da rede pública, é muito diversa, com alunos de níveis de aprendizagem diferentes, com negros, brancos, nordestinos [...] Com deficientes físicos, por causa da lei de inclusão. (Lara).

A acadêmica Aíza aponta a sala de aula como um lugar de conflito e de aprendizagem.

A sala de aula é um ambiente, onde as crianças se reúnem para aprender, só que são muitas crianças. Elas sempre brigam muito, cada uma quer impor-se do seu jeito, nem sempre a gente consegue desenvolver um bom trabalho. As crianças são muito agitadas. (Aíza).

Essas estudantes do curso de Pedagogia apontam também a sala de aula como um ambiente conflituoso. Quando Lara fala sobre os tipos de sujeito que ela pode encontrar, principalmente na rede pública, negros, brancos, deficientes físicos, ela associa as dificuldades no processo ensino-aprendizagem a esses sujeitos diferentes. Diferenças que, segundo Aíza, causam brigas e agitação, a ponto do professor não conseguir desenvolver um bom trabalho. “Elas sempre brigam muito, cada uma quer impor-se do seu jeito, nem sempre a gente consegue desenvolver um bom trabalho. As crianças são muito agitadas.”

A escola e os professores mostram a falta de preparo para proporcionar um processo ensino-aprendizagem para um contexto que contemple as diferenças dos alunos; por isso, a professora Aíza afirma que nem sempre consegue desenvolver o que ela considera como um bom trabalho.

Para Nara, embora não trabalhe mais como professora, a sala de aula se define como:

[...] um lugar para se aprender. Afinal as crianças vão para aprender. O professor tem que saber dosar as aulas. Ele tem que ensinar, às vezes tem que fugir dos conteúdos e conversar muito, muito mesmo, sobre vários assuntos. Ele tem que ser psicólogo, médico, etc. (Nara).

A professora Suse também vê a sala de aula como um local para a aprendizagem. “Sala de aula é um local de aprendizagem. O professor tem que ensinar e o aluno aprender.” Para Vieira (1999, p. 352), há uma confusão nos termos *educação, ensino e aprendizagem*.

De maneira geral, os dicionários não distinguem claramente os conceitos de educação, ensino e aprendizagem. Para o dicionário de língua portuguesa, por exemplo, educar, ensinar e aprender têm um denominador comum – a idéia de instruir. Assim, em **educar** temos: ministrar a educação, *instruir*; em **ensinar** temos: educar, ministrar conhecimentos, *instruir sobre*; em **aprender** temos: adquirir conhecimento, *instruir-se*.

O sentido de aprendizagem para algumas acadêmicas entrevistadas parece-se com os conceitos relacionados ao significado de instrução, pois, ao definir a sala de aula como um

local de aprendizagem, as professoras Suse e Nara definem também a função do professor. Nara declara que o professor, às vezes, tem que deixar os conteúdos para conversar sobre outros assuntos e, às vezes, tem que ser psicólogo e médico; quando coloca o professor nessa situação, parece que ao professor cabe a tarefa de apenas instruir seus alunos sobre alguma coisa. A professora Suse declara que o professor tem de ensinar e o aluno aprender. Ao declarar com precisão a função do professor e do aluno, Suse demonstra ignorar que o ensino e a aprendizagem ocorrem dentro de vários contextos (VIEIRA, 1999). Entender a dinâmica da sala de aula faz-se necessário; os professores devem sempre questionar que identidades estão ajudando a construir com suas atitudes, aulas, atividades, dentro desse ambiente. São reflexões que devem ser contínuas no pensamento pedagógico (MOREIRA, 2008).

Pelas falas das acadêmicas entrevistadas sobre a sala de aula, ficou perceptível, nas suas reflexões, na tentativa de elaborar as respostas, caminharam no sentido de colocar a sala de aula como uma fronteira, um terceiro lugar, que precisa ser enxergado pelos educadores como tal, um ambiente fronteiro, um ponto de encontro dos diferentes. Enxergando a sala de aula dessa maneira, o professor pode criar contextos para que esses encontros sejam maneiras de possibilitar o reconhecimento da cultura alheia. E notamos a sala de aula como um ambiente fronteiro, quando as acadêmicas mencionam as diferenças presentes na sala de aula, quando relatam sobre as diversas maneiras de aprender na mesma sala, que passa a ser um lugar onde os vários sujeitos de universos culturais distintos se encontram.

Os educadores precisam saber que a sala de aula é uma fronteira, um terceiro lugar, que ocasiona, além dos encontros dos alunos para algo em comum, que é estudar, também o encontro de múltiplas culturas. Esse conhecimento da sala de aula como fronteira deve ser adquirido pelos educadores desde os cursos de formação, para que, quando forem atuar na sala de aula, saibam organizar o trabalho pedagógico, visando a esses encontros das diferenças culturais na sala de aula.

Outras formas de organização do trabalho escolar para a sala de aula e para a escola como um todo devem ser repensadas, pois a escola não pode ser vista e posta mais como uma ilha isolada da sociedade e, para complicar, isolada até mesmo dos universos culturais de seus alunos.

Embora o reconhecimento da diferença seja fundamental, como veremos no próximo item, ele é insuficiente para uma educação intercultural, pois a diferença continua sendo associada a déficit, inferioridade, “falta de cultura”.

3.6 - Pedagogia: a desarticulação entre a teoria e a prática e seus efeitos para a discussão das diferenças

As acadêmicas entrevistadas que trabalham em sala de aula ou no ambiente escolar reclamaram da distância existente entre as teorias e as práticas, principalmente com relação às diferenças culturais. E apresentaram dificuldades em lidar com a alteridade na vida escolar.

A professora Sara aponta suas dificuldades, ao justificar quem são e de onde vieram seus alunos, ao responder a pergunta: *Como você trata ou lida com seus alunos?*

É muito difícil, esses alunos, pois são geralmente, carentes de tudo, principalmente de amor. São os que a todo o momento cobram o lanche, muitos são forçados pelos pais a virem [...] O que estou querendo dizer é que meu tratamento é o de compreensão, tento compreender meus alunos e monitores, o máximo que posso... Aqui não há punição e sim conversa, reflexão. (Sara).

A professora Sara ressalta que o tratamento dado aos monitores¹⁰ é o mesmo dado aos alunos, como que para justificar que não hierarquiza seus valores, atribuídos às pessoas que fazem parte de seu ambiente escolar. Antes comenta que seu “tratamento de compreensão” é ocasionado pela carência de seus alunos, que, segundo Sara, é uma carência de tudo, principalmente de amor. Na declaração da professora, percebe-se uma tentativa de admissão das diferenças culturais de forma equivocada, pois, ao justificar que seus alunos são carentes de tudo, posiciona seu papel de professora e o papel de seu ambiente escolar como compensatórios (AZIBEIRO, 2003). A compreensão despendida seria a recompensa para o aluno carente. Esse tratamento compreensivo, no imaginário da professora Sara, supre as carências dos estudantes.

Já a professora Aíza, ao mesmo tempo em que declara suas limitações no tratamento dado aos alunos, tenta justificar esse tratamento, por meio das diferenças que ela mesma estabelece entre as crianças da escola particular e da escola pública, como se seu tratamento ofertado a eles dependesse exclusivamente de suas classes sociais.

Quando estava na escola particular, as crianças eram calmas, inteligentes, as coordenadoras acompanhavam o trabalho passo a passo, não para criticar, mas para ajudar, nesses dois anos de escola particular, achava que o curso de Pedagogia era

¹⁰ No projeto PETI, que a professora Sara coordena e dirige, são chamados monitores todos aqueles que desempenham papéis de professores, artesãos, instrutores, merendeiras, secretários, etc.

maravilhoso, não percebia a diferença entre a teoria e a prática... Depois que fui para rede pública, percebi uma diferença gritante e agravante entre a teoria e a prática. Primeiro fui trabalhar em uma escola de periferia, na Vila Sofia, onde há várias casas de prostituição, vários motéis, uma grande concentração de travestis. Peguei uma sala de aula cheia, com crianças que a maioria eram filhas de prostitutas ou criadas no meio da bagunça; muitas tinham dificuldades de aprendizagem, muitas não dormiam direito e chegavam dormindo na escola, muitos sabiam o nome de “guerra” das mães; como eram pequenas, contavam que as mães saíam com os “tios” para ganhar dinheiro e tinham que ficar sozinhas em casa ou com os irmãos. Essas crianças não estavam dispostas para nada, chegavam sujas, catarrentas, piolhentas... Cheguei a pegar piolhos... O que faziam eram brigar umas com as outras, tipo assim um xingava o outro de filho de quenga, o outro retrucava dizendo que era melhor ser filho de quenga do que sair com travestis; essa sala era um segundo ano com crianças de diferentes idades desde crianças de sete anos até quatorze, eram mais ou menos freqüentes quarenta alunos; não conseguia dar aulas, pedia ajuda da coordenação para desenvolvermos projetos e para me oferecerem material didático, mas respondiam que era perda de tempo e que faltavam materiais na escola, até o papel chamex era regulado. Na sala dos professores, eles sempre criticavam os alunos, no dia do Conselho, diziam, “olha, o fulaninho não aprende, porque é filho de puta com soldado”, ou falavam “o fulaninho não aprende porque preto depois do meio-dia não pensa”, e assim as dificuldades viravam piadas e ninguém estava nem aí. (Aíza).

Nessa distinção que a professora Aíza faz entre a escola particular e a escola pública, fica clara a política do preconceito social, lembrando Bauman (1998, p. 59) quando diz: “Cada vez mais, ser pobre é encarado como um crime; empobrecer, como produto de predisposições criminosas.” Aíza tenta justificar o trabalho malsucedido com as crianças da escola pública de periferia através da classe social dessas crianças e no contexto familiar das mesmas. “Muitas tinham dificuldade de aprendizagem [...] Muitas sabiam o nome de ‘guerra’ das mães; como eram pequenas, contavam que as mães saíam com os ‘tios’ para ganhar dinheiro.” A professora ainda declara que, pela situação social e familiar de seus alunos, eles não tinham disposição para nada. “Essas crianças não estavam dispostas para nada, chegavam sujas, catarrentas, piolhentas.”

A professora Aíza, em nenhum momento de sua fala, mencionou uma parcela de contribuição sua (como professora) para o trabalho malsucedido, isentando-se de responsabilidade pelo fracasso dos alunos. Também não fez nenhuma observação quanto à preparação recebida para saber situar-se e lidar com esse contexto das escolas públicas, onde a maioria dos alunos são da periferia, dos grupos subalternos. “Os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado.” (BAUMAN, 1998, p. 59). Assim, fica mais fácil condenar os alunos pobres pelo seu próprio fracasso escolar, pois, pela política do preconceito, já estão condenados à pobreza, à fome, etc.

O preconceito é aprendido nas nossas relações com outras pessoas. Ninguém nasce preconceituoso. Aprendemos a ser hostis, a negar o outro. Sem conhecê-lo, sem identificá-lo culturalmente, fica fácil julgá-lo em suas atitudes, preconcebidamente (MUNANGA, 2005). É o que acontece na situação analisada. Quando, em sala de aula, não conhecemos os sujeitos, não sabemos nos relacionar com eles e os rejeitamos.

A professora Aíza declara ainda que, ao solicitar ajuda pedagógica para a coordenação escolar, não conseguiu respostas positivas e, como num círculo vicioso, os responsáveis da escola não “estavam nem aí” para a situação. Se ninguém estava “nem aí”, ela também não poderia estar, já que se via como minoria na grande escala do processo educativo.

Na visão da professora, para essas crianças, desprovidas da cultura dos letrados, do mundo elitizado, só restava a criminalidade. “O que faziam era brigar.” Porque, para a professora, as crianças eram tão carentes, desprovidas de tantas coisas, sem disposição para nada, só restavam o crime, as brigas, o xingamento. “Um xingava o outro [...] Outro retrucava.”

Além dessas explicações do fracasso da aprendizagem dos alunos, segundo a professora Aíza, os professores, no dia do Conselho (ela refere-se ao Conselho de Classe, adotado por algumas escolas, quando todos os professores se reúnem para decidir a vida escolar de seus alunos, após as avaliações bimestrais), atribuíam também o fracasso de aprendizagem das crianças à cor da pele das mesmas. “Ou falavam o fulaninho não aprende porque preto depois do meio-dia não pensa.” Daí percebemos que a política de branqueamento no Brasil está associada à classe social e seus preconceitos (MUNANGA, 1999). O discurso negativo construído para o negro o deixa desprovido de inteligência; além de ser o pobre, o marginalizado, não tem capacidade de aprender. As piadas que foram construídas para reforçar a imagem negativa do negro ainda circulam por aí e, como analisamos na declaração da professora Aíza, ainda estão presentes no ambiente escolar. Diante de imagens negativas, criadas para inferiorizar os negros, os pobres e todos os subalternos, constrói-se um discurso onde esses sujeitos são vistos como carentes de algo; por isso, agrega-se ao papel da escola o caráter compensatório.

Azibeiro (2003, p. 86-87) destaca que os professores costumam tomar:

[...] como referência os padrões culturais hegemônicos. Nessa perspectiva, entende-se que cultura (ou falta de cultura) das pessoas de classes populares é que determina a incapacidade de permanência de seus filhos na escola. Esse jeito de entender

admite as diferenças culturais, mas as hierarquiza, colocando a cultura dominante como superior e entendendo o papel da escola como compensatório.

Os cursos de formação de professores ainda trabalham com a apropriação da perspectiva da cultura dominante, monocultural, que, embora perceba as diferenças, vê algumas como superiores e outras como inferiores, ao tentar universalizar ou igualar os padrões culturais. Essa tendência, segundo Azibeiro (2003, p. 87), faz com que os educadores tratem os alunos das consideradas camadas populares como desprovidos de capacidade para aprender, como coitadinhos ou como uma ameaça, considerando-os perigosos.

A perspectiva do *déficit cultural* faz com que nos aproximemos das pessoas das comunidades de periferia – ou alun@s de escola de periferia – tratando-@s como *perigos@s* ou, no mínimo, como *coitadinh@s*, que *não têm acesso aos bens da cultura, não têm educação, não têm higiene, não têm..., não têm..., não têm!* E nós, os bons, os sábios, os altruístas... Vamos lá para *compensar*, para suprir *essas carências!*

O caráter monocultural embutido nas declarações das acadêmicas entrevistadas foi assimilado ao longo de sua formação de professoras e de cidadãs. Embora se note a percepção de ambas no sentido de que esse modelo monocultural da educação, que estereotipa, hierarquiza os sujeitos, precisa ser mudado, pois não satisfaz os anseios da cultura da escola, essa consciência não é suficiente. E observamos isso quando as mesmas declaram saber que estão agindo errado, mas que não sabem que atitude tomar. “Sinto insegurança, não sei lidar com esses alunos, não sei como reagir [...] Sei que meu tratamento é preconceituoso e se ajo assim é por falta de preparo.” (Aíza).

É fundamental, além do reconhecimento das diferenças culturais, criarem metodologias para que a classificação hierárquica que produz os melhores e os piores seja quebrada (AZIBEIRO, 2003).

Das alunas entrevistadas, apenas uma (Lara) pronunciou-se segura e pronta teoricamente para assumir uma sala de aula, embora não possua ainda experiência como professora. Já as alunas mais experientes e que estão atuando na sala de aula, como Rana, Aíza e Ana, lamentaram o distanciamento entre as teorias estudadas e as ações didáticas do cotidiano escolar.

É nessa hora que vejo como a teoria é distante da prática, tem momentos que entro em confusão, não sei se fico imparcial ou tomo partido, entro em crise, como te falei da outra vez, não sei se minhas atitudes são corretas... Tem horas que pego

defendendo certos alunos, penso será que não estou sendo injusta com os outros, me pergunto por que tenho mais afinidades com uns e com outros não, por que não ajudo mais os que de fato precisam mais, como os deficientes [...] os que rendem menos, estou em crise, quase choro, quando percebo que sou limitada, que muitos problemas que surgem na sala de aula ficam sem solução, pois não consigo resolver, às vezes ignoro e falo: Vamos voltar para a aula ou aulinha lá no 1º ano, na escola particular, sabe que deveria agir de outra forma, mas sei que também não consigo, é nessa hora que vejo que as teorias não dão conta de muita coisa e que infelizmente ainda é distante da prática. (Rana).

A professora Rana sente-se limitada diante dos problemas que surgem na sala de aula. As culturas diferentes põem em crise a professora, que não sabe como agir e, por isso, diz ignorar certas situações. Os cursos de formação de professores deveriam (principalmente Pedagogia) repensar as teorias sobre o significado da presença dos professores na escola, na sala de aula e diante dos alunos que fazem parte de um contexto complexo, para que os professores, na experimentação da sala de aula, encontrassem respostas para a emergência da multiplicidade de sujeitos diferentes culturalmente, para que estes não fossem mais encobertos através da uniformização dos saberes.

No geral, acabo dando mais atenção para aqueles alunos mais esforçados, mais espertos, os outros acabo deixando de lado, não sou só eu que faço isso, mas nem todo professor tem coragem de assumir suas limitações, eu assumo, sei que é errado deixar de lado justamente as crianças que precisam mais de mim, mas não sei como lidar, busco lá nas teorias, não encontro respostas, encontro teorias, um dia disse isso para uma coordenadora, fiquei com raiva, pois ela disse que estava procurando receitas prontas, e que na educação não existe isso, ela se enganou completamente, o que queria era ajuda das teorias que são muito bonitas, só que não correspondem com a realidade, as teorias da inclusão, por sinal, tacam os deficientes lá na sala, todos defendem a igualdade de direitos, defendem a valorização das diferenças, que lindo... Só que não somos preparados para lidar com elas, não sei lidar com o aluno síndrome de Down, não sei falar com os mudos, a UFG não ofereceu cursos de libras, por exemplo, e assim vai... Sei que meu tratamento é preconceituoso e se ajo assim é por falta de preparo. (Aíza).

A fala da professora Aíza é uma parte importante, na análise da compreensão do campo teórico que forma essas pedagogas, pois nota-se a percepção padronizada dos sujeitos culturalmente diferentes, “os estranhos”. Ao mesmo tempo em que ela os percebe como sujeitos de identidades específicas, diz não saber relacionar-se com essas identidades. O relacionamento com essas identidades requer uma preparação que conduza ao respeito mútuo, à expressividade da cultura de cada indivíduo. A professora Aíza declara não saber mediar os distintos mundos vividos pelos alunos. Isso nos faz refletir sobre a necessidade dos cursos de formação de professores atentarem para a des/construção das representações dominantes, monoculturais da sala de aula e da própria instituição escolar.

Assim bem, mal, tento tratar da melhor maneira possível, sem deixar ninguém de lado, dar atenção para todas as crianças, só que na minha sala trabalho de contrato, tem que falar a série? É uma turma de 34 alunos freqüentes, três tem necessidades especiais, é muito difícil, tenho o curso de libras, paguei separado da Pedagogia, pois o curso não tem. Se quiser tem que pagar, e é caro, tenho, preciso usar com uma aluna, só que olha aqui, dou aulas pros outros depois para ela tenho que repetir, nem sempre dá tempo, ela fica inquieta sem fazer nada, impaciente e começa a fazer “arte”, incomodar, não posso cuidar dela e deixar os outros, que são maioria. Quando estou falando com ela, os outros agitam e começam a bagunçar, é difícil, e muito cansativo, quando falo isso, que é difícil trabalhar com essa diferença na sala de aula... Com alunos deficientes, todos me olham de lado, como se isso fosse um absurdo, uma tragédia, ser contra a inclusão, sou contra, pois não sou dez, sou uma e não dou conta, a maioria dos professores pensam assim, só que ninguém quer ser tachado de preconceituoso, todo mundo quer dar uma de bonzinho e fica nisso mesmo. (Ana).

A professora Ana relata as dificuldades que sente ao trabalhar com os alunos portadores de deficiência física e reclama por não saber trabalhar com esses alunos. Segundo Vitalino (2007), vários estudos foram realizados sobre a falta de preparação dos professores de todos os níveis do ensino para trabalharem com os alunos com deficiência física. Segundo o autor, o que falta são ações para que o professor receba uma formação para conseguir promover, na sala de aula, bem como em todo o espaço escolar, a aprendizagem e a participação para esses alunos. Ignorar os alunos com deficiência física ou portadores de necessidades educacionais especiais é sinal de despreparo do professor para realizar atividades pedagógicas para contemplá-los também. Enquanto isso, a discussão da inclusão social continua, lembrando que a deficiência física também é uma diferença associada ao campo da cultura e assim também é analisada na educação na perspectiva da interculturalidade. O portador de necessidades especiais passa a ser um outro na sala de aula, um outro que, aos olhos do professor, é um outro inatingível, que, mesmo inserido na escola regular, continua excluído das situações de aprendizagem. Muitas vezes, o professor deseja incluir esses alunos nessas situações de aprendizagem, mas não sabe como fazê-lo, como criar práticas pedagógicas para incluir esses alunos no processo ensino-aprendizagem (FLEURI, 2006).

Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmidade e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença – antes ignorada, aprisionada, traduzida etc. – de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmidade; não é uma questão que se resolve enunciando a *diversidade* e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmidade que produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente *natural*; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irreduzível-em-sua-alteridade. (SKLIAR, 2003, p. 147).

Considerar as múltiplas diferenças culturais na sala de aula requer do professor uma reformulação de seus conceitos e técnicas; para que essa reformulação ocorra, é necessária uma reeducação para que esse mesmo professor possa entender o mecanismo de sua relação com o outro, o aluno na sala de aula. Essa relação não deixará de acontecer, mesmo que o estranho, esse outro ou o diferente seja ignorado. Mesmo não estabelecendo diálogo com o outro ou recusando uma aproximação, uma relação já foi estabelecida. As professoras Aíza e Ana, mesmo dizendo que não sabem se relacionar com determinados alunos, estabelecem uma relação, provavelmente de negação e discriminação do outro.

Suse acredita que as teorias podem auxiliá-la na disciplina de *Estágio* ao elaborar projetos didático-pedagógicos para serem aplicados. Ela relata perceber as dificuldades de certos professores com relação aos alunos portadores de necessidades especiais e com relação às turmas com grande número de alunos.

Acho que vai ajudar na construção do projeto, temos que fazer um projeto para desenvolver na escola, até agora foi só observação; na observação, a gente percebe a dificuldade dos professores com os deficientes, com os custosos, tem uns molequinhos que dão canseira... As turmas são cheias, sem brincadeira, tem professor que sai piradinho da sala, enlouquecido, alguns com vontade de chorar, enquanto acode uma coisa daqui, já surgiu outra dali, a coisa é difícil, não sei se darei conta, não. (Suse).

A professora Sara diz tentar passar as teorias aprendidas para suas monitoras, mas demonstra incertezas com relação às bases teóricas estudadas sobre diversidade cultural e a interculturalidade.

[...] recebemos muitas teorias que eu repasso e peço para as meninas do PETI aplicá-las, porque eu tenho três anos de experiência, só que não é em sala de aula, são em projetos como este, o PETI, agora estou na direção... Mas o que aprendi repasso; muitas delas só têm o segundo grau. Bom, o curso ofereceu algumas bases, lemos alguns textos sobre a interculturalidade... Aliás, nunca entendi muito bem esses termos, sobre diversidade cultural, são muitos, né? (Sara).

Nara foi a única que se declarou satisfeita com relação à aproximação entre teoria e prática, embora tenha abandonado a profissão, após três anos de professorado, por julgar a atividade difícil.

[...] todos se queixam que as teorias não correspondem à prática, mas são as teorias que nos ajudam a entender as crianças e adolescentes, as teorias ensinam muito, não mostra como praticar, mesmo porque é relativo, cada turma é de um jeito, cada aluno de um jeito, o professor deve ter um jogo de cintura muito grande, não sei explicar direito, só sei que ajuda... (Nara).

As declarações das alunas do curso de Pedagogia entrevistadas mostram-se interessantes e significativas quanto à formação que estão recebendo. Suas histórias e experiências enquanto professoras abrem espaço para analisarmos as relações interculturais na educação como uma possibilidade de aproximação entre teoria e prática.

Fleuri (2003) lembra-nos que, embora sejam muito recentes as relações interculturais na educação, mesmo sendo relações complexas, podem ser apresentadas como uma dinâmica que deve provocar mudanças na organização escolar. Essas mudanças podem encaminhar uma aproximação entre a teoria e a prática que tende a se tornar cada vez maior.

Na proposta de uma educação na perspectiva intercultural, reconhece-se o papel de todos os sujeitos que constituem a escola para elaborar as ações educativas. Essas ações serão desempenhadas por todos esses sujeitos, incluindo os alunos. Dessa forma, os grupos de sujeitos diferentes culturalmente seriam des/hierarquizados, e isso provocaria uma transformação de todo o material didático e metodologias trabalhadas. O livro didático, um grande reprodutor da cultura hegemônica, nessa perspectiva transforma-se totalmente.

Outra questão determinante para pensar nas possibilidades de uma aproximação entre a teoria e a prática, nessa perspectiva intercultural, é a formação de professores, pois os modos dos educadores pensar e agir no cotidiano consolidam-se em suas formações (FLEURI, 2003).

A educação intercultural, em suas formulações e concepções, demonstra que existem meios de articular melhor a teoria e a prática. Um grande desafio que permanece para os cursos de formação de professores é desenvolver métodos que ofereçam aos professores alternativas de compreensão da educação fundamentada na interação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade e nas escolas. É necessário que os professores aprendam a olhar e a analisar suas próprias representações teóricas sobre determinados assuntos e o caráter ideológico dessas representações, que caracterizam suas práticas pedagógicas. Se tiver consciência de que o caráter ideológico de suas representações sobre a escola e seus elementos é o que determina suas práticas, o professor aprenderá a articular melhor a teoria e a prática.

3.7 - Os estereótipos que circulam no curso de Pedagogia

Ao falarem dos relacionamentos entre estudantes e professores, no curso de Pedagogia, as entrevistadas, foram revelando suas queixas, mágoas, insatisfações, quanto a difícil ação de se relacionar com o outro, que nem sempre é o outro que queremos em nosso círculo de relações pessoais.

[...] os outros não são todos os outros senão somente alguns outros. Mas o sentido dramático da fragmentação da alteridade torna-se aqui particularmente evidente: os outros são recategorizados e subdivididos; alguns outros se aproximam, alguns outros se distanciam cada vez mais. (SKLIAR, 2003, p. 130).

Skliar (2003) adverte-nos que nossa “inocente” relação com o outro, aprova o outro que se tornou ator do discurso cultural predominante. Caso os sujeitos não se adaptem bem aos seus papéis ou não dêem conta de representá-los, são expulsos do círculo, jogados para as margens. E o mesmo pode ocorrer conosco se não representarmos bem nosso papel determinado pelo discurso cultural predominante.

Na sociedade das tensões pós-modernas, somos “frutos” de um discurso, do discurso que criaram para nós, classificando-nos em ricos ou miseráveis, inteligentes e não inteligentes, bons e ruins, brancos e negros, homens e mulheres, cristãos e pagãos. Somos categorizados e estereotipados e o mesmo discurso que nos põe como vítima nos leva a fazer do outro nosso refém.

Reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A analítica da ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. (BHABHA, 1998, p. 106).

O estereótipo foi usado pelos colonialistas para oprimir e discriminar os seus colonizados. Na declaração de Lara, podemos exemplificar os argumentos de Bhabha (1998), pois ela falou o tempo todo da falta de um possível diálogo entre as estudantes de outra cidade com os professores e coordenação do seu curso, declarando sentir-se até vítima de preconceito. Esse diálogo não concebido, por omissão da segunda parte (professores e coordenação), segundo Lara, possibilitaria um possível esclarecimento e compreensão para ambos os lados.

Entre os colegas, é legal, mas tem indiferenças, não é uma turma unida, não, assim, não tem muitas brigas, não. Agora... Entre os professores eu senti muita dificuldade, por ser de fora, eles não facilitam, não entendem que você é de outra cidade, você tem de se virar... Sabe, eles não têm, assim, a questão humana de entender, não. Quando falo que os professores não nos consideram, que somos de

fora, é assim, por exemplo, temos uma professora, chegou agora, é de fora, ela passou no concurso e, por questões burocráticas, coisa interna deles mesmos, ela veio agora no final de maio, para assumir a disciplina de Gestão, para repor vai ter que dar aulas em julho, na primeira quinzena, fomos lá conversar com a coordenadora, que por sinal é minha professora também, e sabe a resposta dela, porque pedimos para mudar o dia da reposição, pois em julho não vai ter ônibus, pois é férias para a maioria dos estudantes que vão para Jataí, ela simplesmente disse que, se nós quisermos faltar, temos de trancar o curso e concluir o ano que vem, pois ela não pode fazer nada pra gente... Pros que moram em Jataí, tudo bem... Eu propus o seguinte, que a professora reponha as aulas no sábado, ela disse que não é possível, veja a diferença com relação a nós, ela disse que no sábado não pode, por causa de duas alunas que são daquela religião que eles não podem fazer nada no sábado, começa na sexta à noite, não sei se no domingo também, sei que por causa das duas alunas... Acho que é adventista do sétimo dia, não tenho certeza se é esse nome, e também por causa de outra aluna de Jataí, que faz cursos de línguas no sábado, por que, então, não considerar nós que somos de fora... Ah! Isso é preconceito. (Lara).

O processo de globalização econômica e cultural atingiu todas as sociedades, tanto as sociedades urbanas como as rurais, desencadeando várias transformações na vida individual e coletiva dos sujeitos. Porém, o espaço urbano foi construído no discurso colonial como referência material e simbólica para todas as sociedades. Esse espaço predomina como melhor e superior.

A dimensão hegemônica da urbanidade estende-se até mesmo aos territórios rurais, evidenciando aquilo que se considera a expressão da civilidade moderna – algo que não deixa mesmo de ser uma forma de etnocentrismo. As cidades, especialmente as megalópoles, entretanto, não devem ser pensadas apenas como espaços físicos, com características específicas no modo de ocupar o espaço, mas também como lugares onde ocorrem fenômenos expressivos que entram em tensão com as pretensões dominantes de racionalização da vida social. (CARRANO, 2008, p. 188).

Mesmo não sendo megalópole, todos os centros urbanos são considerados melhores e superiores do que os espaços rurais¹¹ e assim também sentem os seus sujeitos. A educação deve abrir espaço para essas questões. Os sujeitos das sociedades rurais são considerados “estranhos” e estereotipados de “caipiras”, seres menos inteligentes do que os sujeitos urbanos, que são caracterizados como mais espertos, mais inteligentes e melhores.

Lara reclama que seus apelos não foram considerados, sem ser analisados, ou seja, reclama da falta de tolerância. Os teóricos Skliar (2003) e Bauman (1998) advertem-nos para os cuidados que devemos ter ao discutir tolerância, que direta ou indiretamente está inserida no discurso da educação intercultural. Mas o que é tolerar? Por que Lara deseja a

¹¹ Mesmo reconhecendo que há diferença na dicotomia centro *versus* periferia e urbano *versus* rural, os processos de discriminação fruto dessas dicotomias se assemelham por tratar-se da lógica binária, onde o primeiro termo é visto como o superior, e o segundo como o inferior.

compreensão do outro para si? Skliar (2003) relata que a tolerância possui várias máscaras que precisam ser desveladas:

Existe uma voz entre outras que ressoa com particular reverberação na retórica e na gramaticidade do espaço multicultural: a tolerância. Tolerar o outro, tolerar o que é do outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença; fazer da tolerância um princípio indesculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação. Então: voltemos a olhar bem a gramática/ retórica da tolerância [...] Permanece sempre a vontade de acabar com a ambigüidade e, portanto, de manter a intolerância, inclusive, quando ela se esconde sob a máscara da tolerância. Uma máscara de tolerância. (p. 131-132).

A tolerância que Lara busca revela-se de forma implícita, mascarada. A busca pela tolerância foi alvo também dos comentários de outras entrevistadas. Rana, no primeiro momento em que tenta responder a questão, indigna-se com a relação de sua turma com os professores. No segundo momento, parece aceitar o tratamento, aderindo ao discurso colonial, mas, no terceiro momento de sua fala, reconhece que não deveria ser assim.

Sei que não existe tratamento igual para todos; os professores eram assim, já chegavam com conceitos estabelecidos de cada um; exemplo: uma professora dizia assim: Fulana, com essa cara de lerda, é melhor começar estudar agora para a prova do semestre que vem... Fulano olha o cabelo de fulana... Parece que não é penteado há dias. Acho que todo professor acaba dando atenção para aqueles que são mais ou menos parecidos com ele, sei que não é normal e não deveria ser assim, mas é o que acontece, você sabe disso... Na turma sempre há as panelinhas; na verdade, a gente fica e conversa com aqueles que são parecidos com nós, que compartilham as mesmas idéias, tudo isso é muito confuso pra mim, sei que não deveria ser assim, mas é. (Rana).

As palavras da professora Rana convidam-nos a refletir sobre o que Skliar (2003) denomina de mesmidade. Um movimento que nos faz tolerar, aceitar aqueles que mais se parecem conosco, o outro parecido, igual a nós, mas nós filhos da cultura homogênea, da retórica da igualdade, ninguém quer ser o outro, o diferente.

O outro, o diferente é criticado, é observado continuamente, é estereotipado, alvo de piadas, comentários desagradáveis, como Rana cita: “Uma professora dizia assim: fulana, com essa cara de lerda, é melhor começar estudar agora para a prova do semestre que vem...”

O estereótipo, segundo Bhabha (1998), é um dos ingredientes principais do discurso colonial, que estabelece “uma fixidez na construção ideológica da alteridade” (p. 105). O estereótipo fez parte da construção do sujeito colonial e, como prática adquirida, faz parte também da construção do sujeito atual.

É nesses modos de representar o outro que o colonizador construiu o discurso de opressão sobre e para o colonizado. O outro é como queremos, nós decidimos quem é esse outro, assim como o educador decide quem é outro com quem vai se relacionar na sala de aula. O professor decide quem é seu aluno, de acordo com suas visões sobre a alteridade, de acordo com o que aprendeu do outro. Nessa dimensão do outro, surgem visões discriminatórias. Quando o outro não é inventado pela mesmidade, há a possibilidade da interculturalidade. As professoras Iva e Aíza também mencionam os processos de discriminação que ocorreram durante sua formação no curso de Pedagogia:

Entre a turma um relacionamento indiferente, frio, sabe cada um na sua panelinha, existem as panelinhas, estou no 7º período e até o momento não falei ainda com várias colegas, é assim, agora com os professores é mais difícil, eles se acham por ser professores universitários, não levam em conta as dificuldades das alunas, de nós, por exemplo, que moramos em outro lugar, e vamos de ônibus todos os dias, às vezes, não dá para chegar, é uma chuva forte, um acidente, o ônibus que quebra e eles não estão nem aí, se perdeu prova, não adianta conversar, eles não querem nem saber, e se perdeu algum trabalho ou prova, perdeu, azar... Acho isso preconceito, porque eles levam em consideração a religião das colegas, cursos que algumas fazem, e nós de fora nem aí, e olha que somos não a maioria, mas um tanto bom de alunas de fora. (Iva).

Um relacionamento difícil, feito por panelinhas, uma turma fria. Os professores, muitos mostravam apatia por algumas colegas, uma professora criticava o cabelo de uma colega, falava asneira para a turma, exaltava grupos, criticava outros, assim. (Aíza).

Iva, assim como Lara, declara-se vítima de preconceito, lamenta a falta de consideração com as alunas que são de outra cidade, que viajam para estudar, e justifica sua argumentação por meio da tolerância dos professores e coordenadores para com outros grupos. Fleuri (2006, p. 499) discute que “o *preconceito* traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro”. O mesmo autor afirma também que a absolutização de determinados valores é o caminho para a fonte da negação da alteridade, prática que induz ao dogmatismo e ao sectarismo que permeiam as relações dos grupos sociais.

Refletimos então que, ao reconhecer as diferenças, estamos entrando em um universo ambíguo, complexo. Skliar (2003, p. 132-133) destaca que, ao mesmo tempo em que a tolerância conduz ao reconhecimento das diferenças, não descarta a intolerância, comum entre os culturalmente diferentes.

A tolerância não está isenta de ambigüidades, mas principalmente: expressa por acaso uma utopia de profundo (re) conhecimento da alteridade? Por um lado, é certo que a tolerância é um convite para admitir a existência de diferenças. Por outro, contudo, essa admissão constitui também a essência de seu próprio paradoxo: aceitar as diferenças supõe *aceitar* também a intolerância.

A professora Aíza, em seus comentários, ressalta a intolerância de uma professora com relação ao cabelo de uma colega, que, aliás, outras entrevistadas citaram também. Nara, ao tentar encontrar o porquê das críticas da professora para com o cabelo da colega, reflete que sobre a colega foi criado um discurso discriminatório, cheio de estereótipos. No processo de branqueamento da nossa sociedade, o corpo do negro também foi afetado. Embora as entrevistadas não relatem que tipo de cabelo (crespo, liso, curto, comprido, etc.) tem a aluna ofendida, é comum associar ao cabelo do negro e de seus descendentes estereótipos, para inferiorizar sua imagem. A imagem perfeita construída no discurso colonial é a imagem do branco (SANTOS, 1997). Repetindo atitudes que inferiorizam, a professora critica destrutivamente o cabelo da aluna. Esta atitude deixa as colegas indignadas. Fleuri (2006, p. 498) relata que “os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história. Com isso, se mantêm as diferenças identitárias entre os grupos.”

Segundo Nara, as críticas ao cabelo surgiam, talvez, pela colega ser repetente, considerada do “time dos fracos.”

[...] o relacionamento da turma um pouco tenso, uma professora sempre fazia comentários do cabelo de uma colega, nunca vi pessoalmente, mas sempre havia muitos comentários, a colega era repetente, não sei por que a professora sempre fazia gracinhas com o cabelo da menina. A colega era considerada do time dos fracos, entende? (Nara).

Se existia para Nara o “time dos fracos”, como ela diz com tanta naturalidade, como se a situação fosse corriqueira, com certeza devia existir o “time dos fortes” e o “time dos intermediários”. Cada um localizou-se nas subdivisões impostas na sala de aula, o que as entrevistadas chamam de “panelinhas”; agrupar-se nas “panelinhas” seria mais cômodo para todas. Esse agrupamento é notório, pois, como relata Moreira (2008, p. 39), os considerados sujeitos subalternos unem-se para o fortalecimento do grupo. E os subalternos procuram cada vez mais agrupar-se com aqueles cujas identidades culturais são semelhantes ou que têm um histórico parecido.

Desse jeito, as relações ficam mais harmoniosas, e os conflitos são ocultados. Bhabha (1998, p. 123.) reflete:

Este é precisamente o tipo de reconhecimento, espontâneo e visível, que é atribuído ao estereótipo. A diferença do objeto da discriminação é ao mesmo tempo visível e natural – cor como *signo* cultural/político de inferioridade ou degeneração, a pele como *identidade* natural.

Os estereótipos, que no discurso colonial servem para uma suposta identificação do outro, são meios de discriminação e de inferiorização e vão deixando cicatrizes em seus alvos. Somos todos vítimas do outro e vitimizamos o outro também, porque fomos e somos produzidos num contexto monocultural.

É para essas questões que a educação na perspectiva intercultural chama a atenção, para pensarmos em novas maneiras de educar, em uma relação menos colonial entre professor e aluno na sala de aula. A professora Ana, enquanto aluna, reclama também das atitudes da professora ao relacionar-se com sua turma, principalmente das críticas destrutivas da professora com relação ao cabelo da colega. Vamos retomar uma de suas falas.

Minha turma foi dividida, de um lado as que reprovaram no 1º ano em História, por medo, todos tinham medo da professora, muito mal educada, brava, crítica, debochada, debochava na cara do cabelo de uma colega, e ainda dava aulas de História, como se fosse um general desses de quartel, e decerto nós éramos os soldados... Do outro quem passou com a professora, não tenho certeza, mas acho que foi assim a divisão, os professores elogiam mais a outra turma que a dos que passaram com a professora de História, nós eles criticam, dizem que aprendemos menos, então é um pouco tensa nossa relação, entre nós colegas somos panelinhas... O que percebo é que nem esses professores universitários, aliás, têm umas porcarias, que dão aulas de substituição que eu vou falar... Viu, nem eles conseguem cumprir com o que falam, ou seja, a teoria é uma coisa, a prática outra. (Ana).

Nos comentários da Suse, percebe-se o mesmo discurso, porém, com consciência de que suas declarações sobre a professora tornam-se iguais aos comentários da própria, ao justificar: “[...] isso não é desrespeito não, em vista do que falava para a gente.”

Ah... É umas panelinhas... Dividida a turma, embora não tenha muitas brigas, onde tem gente, tem encrenca, os professores tirando uma professora, são legais, tratam bem, falam muito, elogiam, criticam, mas não fazem chacotas como essa professora, porque ela era assim, em vez de dar aulas ficava, fazendo piadinhas, diminuindo a turma, só ela achando ser dona da verdade, mais da metade da turma, não conseguia nota com ela, alguma coisa estava errado, e ela achava que era nós, graças, que a bruxa, não está mais com nós da Pedagogia, foi coordenar outro curso, isso não é desrespeito não, em vista do que ela falava para a gente; depois

you tira essa parte em que falei que ela é uma bruxa, deve ser uma ofensa para as bruxas ter essa professora como bruxa. (Suse).

Os estereótipos entraram no discurso colonial dominante. Além de criar uma imagem negativa que ultrapassa as características físicas, eles atingem a intelectualidade e a personalidade do sujeito, associando a imagem do sujeito a toda espécie de negatividade. Percebemos que, no discurso das entrevistadas, eles aparecem também; mesmo que seja em forma de indignação, de revolta, os estereótipos acabam reproduzidos. Formar professores para uma educação intercultural passa pelo conhecimento da força do discurso, da linguagem, o que pressupõe um autoconhecimento e conhecimento da construção histórica da sociedade e da cultura. Hall (2003, p. 212.) mostra-nos que “pede-se que assumamos que a cultura irá sempre trabalhar através das suas textualidades”. Quando abordamos os estereótipos que circulam no curso de Pedagogia investigado, pretendemos reforçar a força da linguagem e seus elementos no estudo sobre a cultura. Ao investigar a formação do pedagogo sob a ótica da interculturalidade, não poderíamos deixar de falar dos estereótipos, como discurso lingüístico, pois são esses discursos que precisam ser desconstruídos durante a formação docente numa perspectiva intercultural.

3.8 - A importância do Estágio na formação docente e suas implicações para a interculturalidade

A disciplina de Estágio foi uma das disciplinas citadas pelas entrevistadas, como uma das disciplinas que mais proporcionou o estudo e a discussão das diferenças culturais e uma das que mais possibilitou o entendimento dessas diferenças.

[...] Desenvolvemos um projeto com a professora de Estágio, professora nova no campus, sobre a valorização das diferenças culturais... Posso contar? Um projeto na disciplina de Estágio com essa professora, para trabalhar as questões etno-raciais com relação aos afro-descendentes, nessa perspectiva intercultural, a professora deixou bem claro que é uma questão nova, algo muito novo, mas o projeto foi ótimo. (Sara).

Ocorre assim, você tem que dar aulas mesmo, de acordo com um projeto que desenvolvemos depois das observações; a professora de Estágio pediu para observar as necessidades mais gritantes, só que ela quer que observem justamente essas questões de preconceitos, rejeições, tratamento dos professores com os alunos, e assim por diante, ela quer que o nosso projeto seja relacionado com as diferenças culturais. (Iva).

O Estágio primeiro é uma observação, depois desenvolvemos um projeto de acordo com a necessidade da escola sobre a diversidade cultural. (Nara).

Em Estágio estudamos sobre a diversidade cultural, diferenças... (Ana).

Acho que vai ajudar na construção do projeto, temos que fazer um projeto para desenvolver na escola, na disciplina de Estágio, para trabalhar sobre as diferenças. Até agora foi só observação; na observação, a gente percebe a dificuldade dos professores com os deficientes, com os custosos... (Suse).

[...] O meu projeto de Estágio, no último semestre da faculdade, consistiu no estudo do resgate da cultura negra no contexto escolar, objetivando resgatar valores referentes à cultura negra e às diferenças culturais. (Rana).

[...] Você passa, a saber, das culturas diferentes, do respeito... E assim passa a ter uma visão crítica, e o Estágio é muito importante. (Lara).

Em Estágio, vimos sobre diferenças culturais e valorização, elaboramos um projeto sobre o assunto. (Aíza).

O Estágio é uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, distribuído em 400 horas em quatro semestres. No curso de Pedagogia pesquisado (Campus Jataí), a disciplina Estágio organiza-se do 5º ao 8º períodos, denominado de *Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, I, II, III, IV*.

O objetivo geral dessa disciplina é “contribuir com a formação teórica-prática do licenciado, por meio do contato, durante o curso de licenciatura, com a futura realidade profissional”. O Projeto Político-Pedagógico do curso esclarece que a prática não caracteriza como um estágio supervisionado, mas como “um espaço de estudo, reflexão, explicação e construção de conhecimentos da profissão docente, a partir de uma determinada realidade da educação, especificamente da educação infantil e ensino fundamental. Ela deve ser articulada por núcleos de pesquisa, áreas de estudo ou áreas temáticas, vinculando-se ao projeto do curso em sua totalidade.”

O Estágio é entendido como componente curricular, de caráter teórico-prático, que oferece ao futuro professor um contato considerado prolongado com seu campo de atuação e deve ser acompanhado pela instituição formadora, para que se desenvolvam conhecimento e habilidades ligadas à sua profissão.

Envolve o futuro professor nos limites de uma situação problemática na instituição educacional (escolas, creches, projetos, etc.), para que ele identifique e contextualize essa situação problemática, com as teorias estudadas na construção de um projeto que desenvolva alternativas de intervenção. Busca-se do professor em formação a

compreensão de sua realidade profissional, abrindo condições e espaços de discussão sobre o contexto educativo.

Os objetivos da disciplina são:

- Vivenciar processos de ensino e pesquisa na escola-campo/centro de educação infantil/creches, ou em outros espaços previamente aprovados, para que alunos desenvolvam condições e convicções favoráveis à continuidade da sua formação.
- Elaborar, desenvolver e avaliar projetos educativos, a partir do diagnóstico da realidade da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, construindo formas de atuação, com vistas à melhoria da educação de crianças, jovens e adultos.
- Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão docente, considerando o contato direto com o campo de estágio e a formação teórica proporcionada pelo curso.

Diante das entrevistas realizadas com as professoras em formação, verificamos que a disciplina atende seus objetivos, colocando-as em um campo de atuação para que seja diagnosticada uma problemática, na qual elas intervirão por meio de um projeto. Todas as entrevistadas reclamaram do pouco tempo (considerado por elas) atribuído à disciplina, como podemos ver na fala de Lara, abaixo.

A gente não começou ainda, a gente fez o semestre passado estágio, na educação infantil, eu gostei muito, apesar de achar um pouco assim... Não é minha área não... É, acho assim exige muito da professora, uma responsabilidade muito grande, com relação às crianças. Tenho medo, talvez pela experiência mesmo, estágio só dá uma noção, são apenas sete encontros, é muito pouco. No Ensino Fundamental ainda não começamos, vai ser só de observação, esse semestre, são sete também, só observação, o semestre que vem sete de prática. (Lara).

Sara relata a importância do Estágio, narrando sua experiência na elaboração e construção de um projeto. Retomamos uma de suas falas para exemplificarmos.

Bom, o curso ofereceu algumas bases, lemos alguns textos sobre a interculturalidade... Aliás, nunca entendi muito bem esses termos, sobre diversidade cultural, são muitos, né? Mas desenvolvemos um projeto, sobre a valorização das diferenças culturais... Posso contar? Um projeto da disciplina de Estágio, com essa professora, para trabalhar as questões etno-raciais, com relação aos afro-descendentes, nessa perspectiva intercultural, a professora deixou bem claro que é uma questão nova, algo muito novo, mas o projeto foi ótimo. (Sara).

A disciplina de Estágio, se bem estruturada, organizada e coordenada, oferece importantes saberes teórico-práticos necessários às ações educativas, pois se acredita que é através da experiência no estágio que os formandos se deparam com toda a vivência da escola, relações, problemas, etc., tendo oportunidades de criar meios de intervenção de acordo com as teorias recebidas, para melhorar ou amenizar uma situação problema.

É o fazer pedagógico que desperta curiosidades, abre expectativas e proporciona descobertas. Podemos exemplificar esse argumento por meio das declarações (das quais algumas já foram citadas) das entrevistadas.

Ocorre assim, você tem que dar aulas mesmo, de acordo com um projeto que desenvolvemos depois das observações; a professora pediu para observar as necessidades mais gritantes, só que ela quer que observemos justamente essas questões de preconceitos, rejeições, tratamento dos professores com os alunos, e assim por diante, ela quer que o nosso projeto seja relacionado com as diferenças culturais. (Iva).

O estágio primeiro é uma observação, depois desenvolvemos um projeto de acordo com a necessidade da escola, o que desenvolvi com outra colega foi o de “Brinquedos de Sucata”, para o colégio, porque percebemos que as crianças, ficavam sem brincar, parada no recreio, por à escola oferecer poucos brinquedos, aplicávamos... Não sei, acho que a teoria não vira prática, só que ela ajuda, nas práticas, não sei falar como, entende? (Nara).

Fleuri (2003) relata que a educação intercultural abre espaço para as novas formas de educar. Sua metodologia pensa e reconhece todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e analisa suas diferenças. Assim, a disciplina de Estágio pode ser uma grande aliada da educação nessa perspectiva intercultural, pois é no momento do estágio que as formandas mais se aproximam da realidade da sala de aula, verificando seus problemas e seus sujeitos, o que possibilita pensar e buscar novas formas de educar.

Já Suse, em um de seus relatos, que vamos repetir neste momento, declarou contar com as teorias estudadas para a elaboração de seu projeto e na aplicação do mesmo.

Acho que as teorias vão ajudar na construção do projeto; temos que fazer um projeto para desenvolver na escola; até agora foi só observação, na observação a gente percebe a dificuldade dos professores com os deficientes, com os custosos, tem uns molequinhos que dão canseira... As turmas são cheias; sem brincadeira, tem professor que sai piradinho da sala, enlouquecido, alguns com vontade de chorar, enquanto acode uma coisa daqui, já surgiu outra dali, a coisa é difícil, não sei se darei conta, não. (Suse).

Por meio da análise dos relatos das entrevistadas, notamos que a disciplina Estágio é de muita significação para elas e que todas depositam muita confiança na disciplina, no quesito adquirir saberes docente. Todas se mostraram animadas e confiantes na disciplina; mesmo as que concluíram o curso relataram suas experiências como estagiárias com grande entusiasmo, relatando-as como algo muito positivo. E essa disciplina oportunizou a discussão sobre as diferenças culturais, o que significa um passo dado rumo ao estudo da interculturalidade.

3.9 - A formação de educadores interculturais: uma necessidade urgente

O curso de Pedagogia investigado, com alguns rumores de referenciais teóricos e conceitos que se contrapõem às formas monoculturais das práticas pedagógicas, por meio de algumas disciplinas, promove pequenas aberturas para o debate sobre a diversidade cultural. Isso se fundamenta nas declarações das professoras entrevistadas, ao relatarem ter estudado sobre as diferenças culturais em disciplinas como Estágio, Políticas Educacionais e Arte-Educação.

Com certeza, aliás, na disciplina de Políticas Públicas, a gente viu muito sobre isso, leu muito, quanto ao respeito com as culturas, que na verdade nenhuma é melhor do que a outra [...] Nas Políticas Públicas, você passa, a saber, das culturas diferentes, do respeito... E assim passa a ter uma visão crítica, e o Estágio é muito importante também e vimos sobre isso. (Lara).

[...] desenvolvemos um projeto com a professora de Estágio, professora nova no Campus, sobre a valorização das diferenças culturais... Posso contar? Um projeto de na disciplina de Estágio com essa professora, para trabalhar as questões etno-raciais, com relação aos afro-descendentes , nessa perspectiva intercultural, a professora deixou bem claro que é uma questão nova, algo muito novo, mas o projeto foi ótimo. Foram várias... Só que a professora de Políticas Públicas, desenvolveu mais, e também em Arte-Educação vimos muitas coisas... (Sara).

[...] Li tudo sobre a valorização das diferenças culturais que já tinha visto em Arte, Estágio e Políticas Públicas, na faculdade... (Rana).

As professoras Lara, Sara e Rana relatam (nas citações acima, que retomamos) que estudaram sobre a valorização das diferenças em algumas disciplinas, mas não falaram como esses estudos ocorreram. Estudar sobre a valorização das diferenças é indício que possibilita chegar à discussão da interculturalidade, que traz um discurso maior, atingindo várias outras questões.

Para que uma discussão da educação na perspectiva intercultural se dê, é necessário muito mais do que o estudo da valorização das diferenças em algumas disciplinas. Faz-se necessário que os cursos de formação de professores estabeleçam determinadas metas e estratégias, o que requer tempo. A educação na perspectiva intercultural consolidar-se-á ao longo do tempo, porque envolve vários quesitos que precisam de tempo para transformar-se.

Ah... No momento não lembro, só sei que isso foi muito discutido em Políticas Públicas Educacionais, em Artes, arte não sei, aliás, estudamos muito sobre cultura e as diferenças das artes dos povos, sobre as diversidades culturais e seus significados, assim, não só no Brasil, como no mundo todo, eu acho, existem preconceitos, diferença nos tratamentos, com relação às pessoas, assim preconceito contra os negros, sendo que são maioria no Brasil, não é? Preconceitos com os indígenas, com os deficientes, e em Políticas Educacionais vimos que as políticas públicas, embora tenham um discurso de igualdade, reforçam é a desigualdade, entendeu, isso é muito difícil de explicar, agora em artes, vimos sobre a cultura artística mesmo. Estudamos sobre tudo isso também em Estágio, ainda estamos estudando. (Iva).

Não lembro, lembro o nome dos professores e das disciplinas, lembro de ver alguma coisa em Arte-Educação, em Políticas Públicas... Em Estágio, vimos sobre diferenças culturais e valorização, elaboramos um projeto sobre o assunto. (Aíza).

Em Políticas Públicas, a professora provocava uma abertura de mente, nos debates, assim, sobre a sociedade, a nação, você sabe... Em Estágio, fizemos projetos sobre a diversidade cultural... (Nara).

[...] Lembro de ter estudado, em Políticas Públicas, a sociedade, as diferenças culturais, de uma região para outra, que essa história de sociedade igual para todos é conversa fiada; em Arte-Educação, vimos sobre os multiculturalismos, e assim por diante, agora os autores não sei, não lembro muito bem... Em Estágio, estudamos sobre a diversidade cultural, diferenças... (Ana).

Em Estágio, estudamos sobre diferenças culturais... Em arte vimos sobre os multiculturalismos... (Suse).

As estudantes relatam que estudaram além da valorização das diferenças, os multiculturalismos, o que pode representar, junto com o estudo da valorização das diferenças, um passo dado rumo ao estudo da interculturalidade. Com o estudo dos multiculturalismos presentes nas sociedades, as pedagogas em formação podem sensibilizar-se para o respeito ao outro e para a noção e questionamentos dos fatores que têm provocado e justificado preconceitos e discriminações (MOREIRA, 2008, p. 46).

O curso de Pedagogia cerca-se ainda de tendências cheias de certezas absolutas, fixas e inquestionáveis. Essas tendências estão aos poucos se abrindo para possíveis rompimentos. São elas modelos de formação de educadores consolidados, que não residem apenas em um lugar e acontecem apenas em um momento. Ao contrário, fazem parte de uma longa caminhada histórica da formação de professores do Brasil. (CATANI, 2000).

Como vimos nos dois primeiros capítulos, a própria história da formação docente demonstra diversas fases de crises, avanços e retrocessos que os professores conseguiram superar em toda sua trajetória como profissionais do ensino (VILLELA, 2000). Essas superações vão desde a qualificação, que a cada dia foi se tornando mais exigente, para o atendimento das demandas, até a superação das adversidades impostas à profissão.

Na história do professorado, nota-se que ser professor implica também maneiras de formar personalidades, transmitir idéias e ideais aos sujeitos (MOREIRA, 2008). Por isso, foi sempre uma profissão em que se impuseram a vigilância e o recrutamento, como comenta Villela (2000, p. 100), ao referir-se à história da profissão no século XIX.

Assim, pode-se perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício.

As várias concepções pedagógicas da educação sempre chegaram para os professores em momentos de crise, de novas inspirações sociais, econômicas e políticas, como também discutimos no primeiro capítulo desse trabalho. E os professores sempre foram capazes de requalificar-se, aderindo às novas concepções pedagógicas, des/construindo conceitos e rompendo com idéias não mais adequadas à realidade. A formação do professor sempre se caracterizou por ritmos alternados de avanços e retrocessos, de várias reformas, de criações e extinções de projetos (VILLELA, 2000). Os professores, no entanto, sempre encontraram meios para produzir um discurso próprio, para verificar concepções pedagógicas mais viáveis, para se organizar como categoria.

A história do professorado é marcada por fases de superação de concepções, paradigmas, ideologias, ideais etc. O educador está sempre procurando melhorar-se para melhorar seu trabalho, ser um agente das constantes transformações da educação. Sendo assim, acreditamos que o professor é capaz de abandonar práticas monoculturais, de romper com os paradigmas que não atendem as necessidades educacionais e de superar a si mesmo, mudando posturas, repensando idéias para uma educação melhor. Todavia, é necessário que esse professor receba o mínimo de preparo (MOREIRA, 2008).

A interculturalidade oferece meios para essa preparação, pois cria maneiras do professor pensar na educação com o olhar a partir do outro, reconhecendo as diferenças culturais.

Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 74), o sucesso ou fracasso da proposta intercultural para a educação depende da formação e requalificação dos educadores. Formar educadores para atender as necessidades educacionais do momento requer uma superação das tendências monoculturais e etnocêntricas que caracterizam os modelos tradicionais e consolidados de educar.

Formar o professor para a educação intercultural é verificar também como esse professor pensa, quais seus conceitos elaborados, como se relaciona com os alunos e com todos os sujeitos escolares, como se posiciona diante de fatos sociais, como se posiciona como educador, como age na sala de aula, e uma infinidade de coisas que vão se interligando (FLEURI, 2003).

Pensando assim, averiguamos algumas atitudes e falas das professoras entrevistadas, para analisar a sua formação sobre assuntos como a intercultural. Analisamos que, mesmo de forma não intencional, algumas professoras acabaram por repetir modelos monoculturais da educação em suas falas e atitudes, provando em seus relatos que ainda recebem ou receberam uma formação de saberes e conhecimentos fixos e consolidados. Acreditamos que somente com uma formação intercultural essas práticas deixariam de ocorrer.

Pros que moram em Jataí tudo bem... Eu propus o seguinte, que a professora reponha as aulas no sábado, ela disse que não é possível, veja a diferença com relação a nós, ela disse que no sábado não pode, por causa de duas alunas que são daquela religião que eles não podem fazer nada no sábado, começa na sexta à noite, não sei se no domingo também, sei que por causa das duas alunas... Acho que é adventista do sétimo dia, não tenho certeza se é esse nome, e também por causa de outra aluna de Jataí, que faz cursos de línguas no sábado, por que, então, não considerar nós que somos de fora... Ah! Isso é preconceito ou os pré-conceitos... (Lara).

Lara repete um discurso monocultural (em uma de suas falas que repetimos nesse momento) quando demonstra intolerância com relação às colegas que foram privilegiadas em suas diferenças pela coordenação do curso. Ao desejar um tratamento mais tolerante com relação à sua situação de aluna de outra cidade, demonstra o seu desdém com as colegas no seu discurso. Lara demonstra certa estranheza com as colegas de uma determinada religião, que, segundo ela, não podem fazer nada no sábado.

De modo semelhante a Lara, Iva também, ao criticar a professora, a estereotipa:

[...] É uma professora preconceituosa, impõe medo, implica com algumas meninas, falava do cabelo de uma colega, ofendia mesmo, mal amada, graças para as próximas alunas que ela não está mais no curso, e olha que muita gente passou

pelas mãos dela, ela foi professora desde o início do curso ou quase, e todo mundo fala porque viveu a mesma coisa dela, ela é uma bruxa. (Iva).

Como se pode observar, Iva, ao relatar sua indignação (nessa fala que retomamos) com relação a uma professora do curso, que, segundo ela, tinha atitudes preconceituosas referentes às alunas, também reproduz um discurso monocultural; ela estereotipa a professora, comparando sua imagem com a de uma bruxa. A bruxa para as sociedades tradicionais, com um discurso cultural hegemônico, é uma mulher má, *estranha*, que pratica e acredita em coisas *esquisitas* (OSÓRIO, 2002).

A professora Aíza afirma (no trecho abaixo que retomamos) que percebe uma diferença grande entre as crianças da escola particular e as crianças da escola pública.

Quando estava na escola particular, as crianças eram calmas, inteligentes, as coordenadoras acompanhavam o trabalho passo a passo, não para criticar, mas para ajudar; nesses dois anos de escola particular, achava que o curso de Pedagogia era maravilhoso, não percebia a diferença entre a teoria e a prática... Depois que fui para rede pública, percebi uma diferença gritante e agravante entre a teoria e a prática. (Aíza).

Aíza, ao relatar as características dos alunos da escola particular, descreve-os como crianças calmas e inteligentes e demonstra um preconceito pela escola da rede pública, pois percebe uma diferença entre ambas, segundo ela, gritante e agravante. Os conceitos criados para a escola particular e pública nas sociedades em meio à globalização são os mesmos discursos que distanciam cada vez mais os pobres dos ricos. Os pobres são os marginais, os aptos para o crime, e assim também é sua escola. Os ricos são os vencedores, líderes, inteligentes, e assim também é sua escola (BAUMAN, 1998).

Quando estou falando com ela, os outros agitam e começam a bagunçar, é difícil, e muito cansativo, quando que falo isso, que é difícil trabalhar com essa diferença na sala de aula... Com alunos deficientes, todos me olham de lado, como se isso fosse um absurdo, uma tragédia, ser contra a inclusão, sou contra, pois não sou dez, sou uma e não dou conta; a maioria dos professores pensa assim, só que ninguém quer ser tachado de preconceituoso, todo mundo quer dar uma de bonzinho e fica nisso mesmo. E assim vou caminhando, sei que esses meninos difíceis, deficientes, precisam muito da gente, do professor, o que posso fazer, não consigo fazer nada, a não ser, chamar a atenção, tento ensinar boas maneiras para a vida, me esforço o máximo. (Ana).

A professora Ana associa a sua dificuldade de trabalhar a carência dos deficientes físicos ou portadores de necessidades educacionais especiais. Ela relata que “esses meninos difíceis, deficientes, precisam muito da gente, do professor, o que posso fazer, não consigo fazer nada, a não ser, chamar a atenção, tento ensinar boas maneiras para a vida, me esforço

o máximo”. Em sua percepção, os alunos deficientes são incapazes de aprender; por isso, ela ensina boas maneiras, pois, em sua visão, é o que ela pode fazer por eles. É uma visão monocultural, que incapacita os deficientes físicos para a escola e os exclui do convívio escolar e social. A professora não percebe seus limites para desenvolver práticas pedagógicas de interação e produção de conhecimento para esses alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Essas limitações conduzem-nos para a urgência de os cursos de formação de professores desenvolverem novas perspectivas para o entendimento das diferenças e identidades culturais em todas as práticas educativas, não só da sala de aula, como de todo o ambiente escolar.

Suse, como já destacamos, também acaba reproduzindo processos de discriminação:

[...] Graças que a bruxa não está mais com nós da Pedagogia, foi coordenar o curso de [...], isso não é desrespeito não, em vista do que ela falava para a gente, [...] deve ser uma ofensa para as bruxas ter essa professora como bruxa. (Suse).

Ela reproduz uma fala estereotipada quando se mostra indignada com a professora preconceituosa; estereotipa-a por meio do discurso que foi criado para inferiorizar a mulher diferente, o discurso da bruxa.

A educação na perspectiva intercultural critica esses modelos. Defende a necessidade de novos instrumentos teóricos e práticos de formação de educadores, que desenvolvam novas maneiras de pensar, sugerir, fazer e dialogar com os processos do aprender.

Desse modo, vem se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativas à interação entre identidades e culturas diferentes que se expressam ambivalentemente sob os termos como “multiculturalismo”, “interculturalismo”, “transculturalismo”, entre outros. [...] Trata-se do desafio de *se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*. (FLEURI, 2006, p. 497).

Essas novas maneiras a todo tempo deparam-se com a complexidade no pensamento. A complexidade se tornou um dos grandes desafios para a educação, pois desafia a todo o momento o pensar na vida contemporânea (FLEURI, 2003).

Para Souza e Fleuri (2003), a complexidade é um jogo paradigmático.

Fomos educados para separar e isolar as coisas. Separamos 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 de interações. Trata-se, aqui, de reconhecer a existência de uma epistemologia da complexidade, necessária para a compreensão de novos paradigmas na educação. (p. 74-75).

Reconhecer a complexidade é reconhecer que o mundo é composto por sujeitos diferentes e que suas relações e interações podem ser orientadas por um paradigma que causa rupturas na estruturação dos pensamentos mecanicistas, provocando outra estruturação de pensamentos – *a complexa*. As entrevistadas percebem essa dimensão da complexidade na sala de aula. Para exemplificar, vamos observar algumas de suas falas que já foram citadas, mas retomamos nesse momento.

A gente não começou ainda, a gente fez o semestre passado Estágio, na Educação Infantil; eu gostei muito, apesar de achar um pouco assim... Não é minha área, não... É, acho assim, exige muito da professora, uma responsabilidade muito grande, com relação às crianças, tenho medo, talvez pela experiência mesmo, Estágio só dá uma noção, são apenas sete encontros, é muito pouco. (Lara).

Muito difícil, é um ambiente complicado, com seres humanos, cada um diferente por natureza, e diferente em tudo, até mesmo na forma de aprender, cada um aprende de um jeito... (Sara).

Todo mundo acha que é fácil, porque só tenho oito alunos, mas alunos bem diferentes têm dois deficientes, um neurológico e o outro visual, e alunos que vieram de fora, do nordeste [...] no começo ficava quase louca, me deixa explicar... (Rana).

Questão de respeito, assim, existem vários brasis dentro do Brasil, não existe uma cultura melhor que a outra, assim o povo de São Paulo, com o povo de Goiás ou o povo do Sul... (Iva).

As entrevistadas Lara, Sara, Rana e Iva percebem a complexidade da profissão e da sala de aula. Lara concluiu, com sua pouca experiência em estágio na Educação Infantil, que não quer atuar na mesma, por exigir muito dos professores. As professoras Sara e Rana relatam as complicações de uma sala de aula, e a professora Iva fala da diversidade cultural presente. A dimensão das diversidades culturais se reflete na escola, na sala de aula. A escola, o professor, a sala de aula representam, no mundo contemporâneo, a possibilidade da constituição de novos sujeitos para novas posições na sociedade. Sujeitos críticos, capazes de analisar e criticar as instituições que os formaram (CANDAUI, 2008). Muitas vezes, as professoras sentem-se incompetentes diante dos desafios da sala de aula:

Na verdade pedi transferência no final do ano, pedi para me trocar de escola, tinha muito dó das crianças, mas não consegui desenvolver um bom trabalho; por fim comecei a fazer festinhas, porque percebi que muitos passavam fome ou não comiam na hora certa; na hora do lanche eles pulavam uns em cima dos outros para comer; podia ser o que fosse de lanche que eles comiam com ânsia e brigavam por comida. O aprendizado ficou a desejar. (Aíza).

Aíza sentiu-se tão fragilizada diante da complexidade da sala de aula que resolveu pedir transferência da escola. Não analisou que a falta de preparo para lidar com as crianças (que, segundo ela, passavam fome, e por isso ela sentia-se penalizada com a situação a ponto de fazer festinhas) é um forte reflexo de sua formação e que, nesses tempos da ambivalência, dos múltiplos sentidos, dos múltiplos sujeitos, não basta pedir transferência de escola. A formação precisa preparar os educadores para atuar em contextos adversos:

[...] que fazia a gente observar a sociedade, que fala em educação igual para todos, mas na realidade é assim que acontece, por que ainda se tem a evasão escolar? As oportunidades não chegam do mesmo jeito para todo mundo, você sabe que isso é uma verdade... (Nara).

É difícil, as teorias ajudam, sim, acho, né, só que é teoria, não é a prática lá no dia-a-dia, você tem que dar aulas, conteúdos, isso é cobrado, tem que disciplinar a turma, pois ninguém consegue fazer nada na bagunça, e a coordenação não admite uma sala barulhenta, dirá baguncenta. (Ana).

As turmas são cheias, sem brincadeira, tem professor que sai piradinho da sala, enlouquecido, alguns com vontade de chorar, enquanto acode uma coisa daqui, já surgiu outra dali, a coisa é difícil, não sei se darei conta não. (Suse).

Nara destaca os discursos construídos da igualdade, sociedade igual para todos, evidentemente escola igual para todos. A professora em formação observa que as oportunidades não chegam da mesma forma para todos. Mais uma vez recorremos a Hall (2003), para lembrarmos a força do discurso e as relações de poder que o perpassam na sua construção. Mesmo frente a uma escola complexa, o professor, para a educação na perspectiva intercultural, deve ser preparado para compreender que os discursos são reelaborados a cada tempo. As professoras Ana e Suse também relatam suas limitações diante das dificuldades da sala de aula. Para uma análise dessas dificuldades, elas precisam ser formadas para o entendimento de como a cultura e o poder estão postos no campo da educação.

Na ótica da “educação intercultural”, há o reconhecimento do valor intrínseco de cada grupo cultural e o respeito recíproco entre eles. Essa interação provoca transformações em cada um dos sujeitos envolvidos, que passam a reconhecer os sujeitos diferentes em sua volta, suas histórias, seus contextos e vão questionando os elementos que causam exclusão, preconceitos, etc., como os estereótipos. Fleuri (2001) discute essas questões, posicionando a educação intercultural como um processo da multidimensionalidade.

A complexidade implica, pois, a relação entre contextos que tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*

[...] A Geometria pode nos ajudar como uma metáfora. Na representação das figuras geométricas, distinguimos o *ponto* como elemento lógico mais simples. A relação entre dois pontos constitui uma *linha*. A relação entre linhas, a *superfície*. A articulação entre superfícies, o *volume*. A relação entre volumes o *movimento*. A relação entre movimentos, o *tempo*... (p. 143).

Na explicação metafórica de Fleuri (2001), percebemos que a complexidade depende de uma série de fatores para acontecer como um grande tecido, que, para se constituir, precisa de entrelaçamento de milhares de fios. Sendo a educação intercultural complexa (como a sala de aula dos tempos atuais), chama-nos a atenção para a necessidade de repensarmos os velhos conceitos que temos sobre o educador. Quem é o educador que temos? E quem é o educador da educação na perspectiva intercultural? Buscamos em Fleuri (2001, p. 147) uma reflexão para tais indagações.

Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos. Mas a especificidade de sua intervenção educativa consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem.

O posicionamento das professoras entrevistadas com relação à profissão docente fundamenta-se em conceitos tradicionais da educação. Na citação abaixo, que retomamos, perceberemos esse posicionamento.

Sim, recebemos muitas teorias que eu repasso e peço para as meninas do PETI aplicá-las, porque eu tenho três anos de experiência, só que não é em sala de aula, são em projetos como este, o PETI, agora estou na direção... Mas o que aprendi repasso muitas delas só têm o segundo grau. Por que... Acho bom o meu trabalho, você forma personalidades... É isso, você forma pessoas, ajuda-as a se tornarem melhores ou piores, nos conceitos que dão por aí, de bom e ruim, sabe... (Sara).

Sara coloca-se como professora na situação de alguém que deve saber mais e passar instrução, além de formar personalidades. Embora ela demonstre certa relação com os sujeitos de seu ambiente escolar, não percebemos sua intervenção no processo educativo. Vimo-la distante, como uma mera transmissora de saberes.

De modo semelhante, Rana afirma:

[...] os pais começaram a cobrar conteúdos, e eu estava trabalhando ainda a socialização, os pais dos tidos como normais não queriam os outros, a diretora e a coordenadora tiveram que fazer uma reunião séria com todos os pais. Muitos foram acompanhar as aulas e viram a realidade da sala; a partir daí começaram a compreender que era necessário mais do que conteúdo, socialização... (Rana).

Rana entende que, além da instrução, o professor também é responsável pela socialização dos alunos, mas não define a sua concepção do termo (socialização). Além de propor meios de entrosamento entre os alunos, o professor da educação intercultural precisa se inserir na ação educativa, dando muita atenção às relações e aos contextos criados. A professora Rana demonstra preocupação com a realidade de sua sala, mas não menciona a criação de contextos educativos que poderiam amenizar tais situações.

Muitas vezes, o trabalho numa dimensão intercultural pode ser difícil, pois ser professor não foi uma opção, mas uma imposição do contexto:

É questão de vocação; não que eu não goste de crianças e de sala de aula; é de dar aulas mesmo que não gosto; o curso de Pedagogia é um bom curso, a gente aprende muito a lidar não só com crianças, mas com o público em geral; quero atuar na área de Pedagogia Empresarial... (Iva).

[...] tinha que entrar no mercado de trabalho com urgência e sempre faltam professores, não sei por que, nesse mercado é mais fácil de conseguir emprego; no mesmo ano em que iniciei o curso já fui para sala de aula, para uma escola particular; depois fui para a rede pública, e aí começou o meu drama... (Aíza).

Porque sempre trabalhei de doméstica. E, no curso de Pedagogia, vi uma maneira de mudar de profissão, rápido. E um jeito de ganhar mais; sempre, a todo o momento, precisam de professores, faltam professores em todas as áreas... (Ana).

Por falta de opção... Não podia fazer outra coisa, e diziam que, por ter um número maior de vagas, é mais fácil de passar... (Suse).

Essas professoras em formação entrevistadas associam seus pensamentos sobre a profissão docente com o discurso criado pela sociedade moderna sobre ser professor, um discurso que atende ao modo de produção capitalista; formar cada vez mais professores em menos tempo possível, para se ter mão-de-obra mais barata, não importando que tipos de saberes esses professores levem para a sala de aula (VILLELA, 2000), se de fato estão preparados para trabalhar com as diferenças e com todas as tensões da sala de aula. As entrevistadas Aíza e Ana relatam terem feito o curso para entrar rápido no mercado de trabalho, mas não relatam preocupação com a qualificação da profissão ou em como ser um bom professor. Já Iva diz gostar do curso, mas não gosta de dar aulas. E Suse não deixa clara sua posição sobre ser professor. E, para que as práticas pedagógicas da educação intercultural ocorram, o professor deve ter bem claro o que é ser professor.

O educador em tempos de sujeitos que reafirmam suas diferenças culturais e buscam suas identidades, de uma distância enorme entre os que têm acesso aos chamados bens materiais e culturais e os que não podem acessar e nem usufruir de tais bens, deve no

mínimo receber uma formação para poder lidar com esses sujeitos, uma formação que depende de profundas mudanças.

Interessa-nos sublinhar, neste texto, que acreditamos na capacidade da formação intercultural dos docentes. Acreditamos que muitos educadores são capazes de serem interculturais, desde que haja sustentáculos para desenvolverem seus trabalhos pedagógicos e suas práticas educativas.

O modelo de formação de educadores que temos mostra-se incompetente na preparação dos docentes para lidarem com as diferenças de desejos, de vozes, de sonhos, de leituras, de raças, cores, sexos, etc., dos diferentes indivíduos que chegam à escola. Os professores não conseguem estabelecer uma interação, por não terem sido preparados para tal situação:

A UFG não oferece curso de libras; eu acho que deveria ter, mas quanto às outras diversidades que você citou, foi muita boa a base. (Lara).

Esses dias em uma aula um aluno xingou o outro e xingou para ofender mesmo, xingou o aluno de preto carvoeiro e disse que, além de preto é da carvoeira, os pais trabalham na carvoeira, sabe? Os colegas riram, fiquei com raiva, não gosto desse tipo de coisa, só que vi que, no momento, só podia retomar as atenções para a aula, porque se parasse e colocasse minha posição, abriria um debate e um momento de rixas; não quis, por insegurança da reação dos alunos. (Rana).

Existem preconceitos, diferença nos tratamentos com relação às pessoas, assim preconceito contra os negros, sendo que são maioria no Brasil, não é? Preconceito com os indígenas, com os deficientes, e em Políticas Educacionais vimos que as políticas públicas, embora tenham um discurso de igualdade, reforçam é a desigualdade, entendeu, isso é muito difícil de explicar [...] (Iva).

Sinto insegurança, não sei lidar com esses alunos não sei como reagir. (Aíza).

Quando Lara aponta que a instituição na qual está se formando para ser pedagoga não oferece curso de libras, justifica uma possível insegurança para lidar com essa diferença dos deficientes físicos ou portadores de necessidades educacionais especiais. Já a professora Rana relata, com clareza, sua insegurança, falta de preparo para lidar com uma situação de preconceito, que surgiu durante sua aula; embora ela tenha percebido, na situação, preconceito, o que a indignou (“os colegas riram, fiquei com raiva, não gosto desse tipo de coisa”), não conseguiu posicionar-se diante do fato nem se viu capaz de criar relações e contextos para a desmistificação do preconceito; então ignorou a situação, omitiu o fato e continuou a aula. Iva vê-se com dificuldades de explicar questões como o preconceito e a desigualdade, e a professora Aíza sente-se insegura para relacionar-se com os diferentes. Para Fleuri:

A luta contra estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão. (FLEURI, 2006, p. 499).

Se os professores se sentem inseguros diante de situações de preconceitos ou frente às diferenças culturais, não poderão aumentar a consciência de seus alunos para as situações de opressão, preconceito, discriminação, que circulam em vários espaços sociais, o que Moreira (2008) diz ser importante para as concepções pedagógicas que devem nortear o assunto das diferenças e, conseqüentemente, da interculturalidade no espaço escolar.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados). (MOREIRA, 2008, p. 47).

O professor, para ajudar seus alunos a perceberem essas situações de preconceitos e discriminações, primeiro deve também, em seu cotidiano, saber distingui-las, percebê-las, analisar como essas situações interferem em sua formação como professor; somente assim terá condições de ajudar seu aluno a conscientizar-se da existência de preconceitos e discriminações. Neste sentido, vale a pena retomar a fala de Ana:

Quando estou falando com ela, os outros agitam e começam a bagunçar, é difícil, e muito cansativo, quando que falo isso, que é difícil trabalhar com essa diferença na sala de aula... Com alunos deficientes, todos me olham de lado, como se isso fosse um absurdo, uma tragédia, ser contra a inclusão, sou contra, pois não sou dez, sou uma e não dou conta, a maioria dos professores pensam assim, só que ninguém quer ser tachado de preconceituoso, todo mundo quer dar uma de bonzinho e fica nisso mesmo.(Ana).

Ana relata sua dificuldade em relacionar-se, como professora, com uma aluna portadora de necessidades especiais e relata ser contra a inclusão desses alunos no ensino regular. Sabemos que a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é um tema polêmico e muito discutido. No entanto, trata-se de um desafio para o professor, que pode ser preparado para promover a interação desses alunos com outros sujeitos, fomentando um relacionamento de respeito mútuo e inserindo-os no convívio social. A deficiência física

não impossibilita o sujeito de incluir-se nas atividades sociais; não mais se podem excluir esses sujeitos nem enxergá-los como estranhos e inaceitáveis (TEIXEIRA e KUBO, 2008).

Dar aula é difícil, você tem que ser um pouco de tudo ali na sala, mãe, professora, tia, amiga, brava, calma, tem uns molequinhos danados, e os deficientes, então? Sem brincadeira, tem uns moleques canseira mesmo, geralmente, aqueles que os pais nem dão moral, quando têm pai e mãe, porque a maioria não tem pai, esses mais carentes, de tudo, não é só no social, não, de amor, de tudo, esses que vão na escola só para pegar a esmola do governo, essas bolsas e para comer, é verdade... Por isso, não sei se dou conta de dar aula, não me sinto preparada totalmente; as teorias falam, falam, mas o que assisto na observação é outro mundo. (Suse).

Suse fala das dificuldades encontradas, segundo sua visão, na sala de aula; diz não sentir-se preparada para atuar como professora, para relacionar-se com alunos deficientes e com “os moleques canseira”, que para ela são os alunos carentes e os alunos pobres. As concepções que os professores recebem em sua formação podem determinar suas atitudes sociais e escolares para visar não só à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula, como também à inclusão de alunos com outras diferenças. E concepções podem ser mudadas. Os professores podem mudar suas concepções sobre as diferenças culturais e são também capazes de reagir diante das novas necessidades de ser professor, como ocorreu ao longo da história.

É analisando a história da educação brasileira e a história da formação de professores que afirmamos que os educadores que temos são capazes de reagir diante da e para a complexidade educacional. Os fatos históricos, o desencadear da própria Pedagogia, são exemplos dessa capacidade de reação (CATANI, 2000).

A discussão sobre formação de docentes não acontece isoladamente, mas se articula com questões como currículo e com todos os elementos escolares, o que implica profundidade, conexão entre sociedade e escola, inscrevendo-se nessa discussão as fortes relações da cultura e da educação (SOUZA e FLEURI, 2003).

A des/construção de conceitos e preconceitos que há muito tempo circulam nos cursos de formação de professores é significativa para a educação na perspectiva intercultural. Ideologias como a democracia racial, o tratamento igualitário para todos na escola, uma educação de mesmas oportunidades para todos os estudantes.

O que assistimos é o contrário dessas ideologias se propagarem cada vez mais. O racismo em vez da democracia racial. O preconceito e a opressão em vez de tratamento igualitário. Uma educação excludente em vez de inclusiva.

Moreira (2002) afirma que a política do tratamento igualitário para todos os brasileiros é uma ilusão. E que foram vários movimentos sociais que desmascararam esses mitos. Afirma ainda que o reconhecimento e valorização dos diferentes são, no contexto que vivenciamos, imposições para o repensar da organização do currículo, da escola e de sua organização pedagógica. É visível aquilo que Fleuri (2001) chama de processo da multidimensionalidade, por que esses repensares, têm atrás de si a reelaboração dos cursos de formação de educadores, são partículas das relações de poder. Hall (2003) argumenta que essas relações de poder estão embutidas em todas as dimensões da vida, onde ser diferente não corresponde a ser desigual.

Equivocar-nos-íamos se colocássemos a educação na perspectiva intercultural em patamares mais elevados, fazendo-a “deusa”, “salvadora”, responsável total e única pela redenção escolar. Entretanto, não podemos deixar de vê-la como uma forma de questionar os processos de discriminação, inferiorização e hierarquização que se construíram ao longo da história da escola.

E questionar esses processos já é uma forma de pensarmos numa escola que aprenda a valorizar e ver como legítimas todas as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Terminar” um trabalho deve ser mais difícil do que iniciar, pois há sempre dúvidas com relação à sua completude, há sempre algo para se falar mais, algo incompleto, um assunto que não se finda, mas chega um momento em que é necessário concluir. “Terminar” um trabalho não deixa de ser uma despedida, que pode ser uma despedida rápida ou prolongada, nunca se sabe. Chega aquele momento do ponto final.

Na realização desse trabalho, várias conquistas em forma de aprendizado modificaram ainda mais minha postura como professora, pois entendo que não nascemos prontos e nunca estamos totalmente prontos para algo. Não somos sujeitos estáveis, estamos sempre em transformação, estamos buscando sempre nossa identidade.

Acredito que assim são todas as pessoas. Os educadores, por exemplo, se tornam educadores através dos discursos que os interpelam e os produzem. Somos produto de um discurso (HALL, 2003). Como vimos pela pesquisa efetuada, os professores são produto de um discurso monocultural.

A educação na perspectiva intercultural ainda precisa ser reconhecida também pelos professores, bem como sua abrangência. Ao tratarmos dessa educação, estamos tratando do trabalho do professor com as identidades e as diferenças no espaço escolar, como ressalta Moreira:

O trabalho com identidade, nas escolas, talvez ainda não se faça presente, como seria de desejar, em todas as salas de aula. Sua importância talvez não tenha sido reconhecida pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares. (2008, p. 62).

Os cursos de formação de professores, como o investigado, precisam reformular suas concepções e abrir espaço para discussões como o trabalho com identidades e diferenças na sala de aula, para que o educador tenha noção de sua importância, reconhecendo-as, analisando sempre a própria constituição de sua identidade.

Notamos que tratar de uma educação na perspectiva intercultural é envolver as diferenças culturais e o processo das construções de identidades dos sujeitos. Não se separa a interculturalidade de assuntos como diferenças e identidades culturais. A interculturalidade, como várias vezes mencionamos no trabalho, em todos os capítulos, não só considera as diversidades, como propõe uma interação entre elas, não se restringindo ao discurso do reconhecimento e valorização das diferenças.

Esse trabalho a todo momento aponta para os educadores, principalmente para os pedagogos, a necessidade de mudanças nas ações educativas, a revisão de posturas, métodos, currículo e da própria formação de educadores, nosso objeto de pesquisa.

Verificamos que a formação intercultural de professores é muito abrangente e envolve muitos fatores, tais como: reflexões sobre a sala de aula, o currículo, a prática pedagógica, etc. E ainda cabe analisar, dentro do contexto, como a economia, as culturas e a política, interferem nessa formação intercultural. É uma dinâmica que atinge o educador; cabe a ele averiguar como isso acontece.

Tendo em vista que há repercussões de toda essa crise nas escolas e salas de aula em que trabalhamos, faz-se necessário precisar nossa concepção de identidade, bem como analisar de que forma as velozes modificações, que ocorrem na economia, na cultura, na política, nas relações e nas práticas do cotidiano, abalam nossa vida em comunidade, nossa vida íntima e nossa vida profissional. Importa estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam nossas identidades e colocam em xeque muitas de nossas convicções, levando-nos a retificar pontos de vista e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras. (MOREIRA, 2008, p. 40).

Quando investigamos o processo de formação do pedagogo quanto às questões de uma educação voltada para a perspectiva intercultural, vimos avanços significativos na tentativa de alguns professores, por meio de suas atitudes pedagógicas e embasamentos teóricos, buscarem oferecer uma formação que propicie uma visão mais ampla sobre as questões da cultura, a valorização das diferenças, abrindo discussões e reflexões.

Quanto à formação intercultural do pedagogo, observamos que os caminhos estão sendo abertos; embora sua formação ainda se constitua através de concepções monoculturais sobre educação, não deixamos de considerar as disciplinas citadas pelas acadêmicas entrevistadas, que, por meio de teorias, estão recebendo alguns elementos para repensar-se em uma educação diferenciada como uma possibilidade a que pode se chegar, quando os caminhos estiverem bem traçados.

Na análise do Projeto Político-Pedagógico, percebemos as lacunas para serem preenchidas quanto ao estudo da cultura, como transversal e núcleo de todas as relações

humanas. Mas observamos também o trabalho de alguns dos docentes na reconstrução do Projeto Político-Pedagógico do curso, que, se aprovado, terá sua execução iniciada no próximo ano (2009), como nos informaram (através de conversas informais) a coordenação do curso de Pedagogia e alguns docentes, ao longo da pesquisa. Esse projeto, segundo a coordenação, enfatizará uma formação voltada para a interculturalidade. Para que isso ocorra sem muitas controvérsias, os docentes estão sendo preparados, por meio de estudos teóricos, nos encontros de reelaboração do Projeto, informou a coordenação, que também avisou que muitos dos professores já possuem estudos voltados para a educação na perspectiva intercultural.

Quanto à identificação das formas de compreensão das formandas sobre a educação intercultural, a valorização das diferenças, muitos emaranhados surgiram. Percebemos que existe uma distância ainda grande para com o entendimento dessas questões. Conceitos rígidos sobre cultura estagnada, produto pronto e acabado, diferença como desigualdade e inferioridade, e estranhezas diversas misturam-se nas declarações das entrevistadas. Vimos também o grande destaque dado por elas, quando se fala em educação intercultural, para as questões voltadas para a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais na sala de aula, embora a educação intercultural ultrapasse essas diferenças.

Com relação à análise da pesquisa desenvolvida, acreditamos que a educação intercultural é uma das possíveis respostas para as tensões educacionais. E observamos que algumas das pedagogas em formação acreditam serem necessárias mudanças nos parâmetros que regem a educação, pois sabem que eles não respondem a essas tensões.

Todas se mostraram conscientes das limitações da formação que recebem no preparo para o trabalho na sala de aula. Todas as entrevistadas sabem da realidade do contexto escolar e da necessidade da formação intercultural, mesmo entendendo-a de forma limitada e parcial.

Sabemos que mudanças, principalmente no campo educacional, são processuais, e transformam a educação, ao mesmo tempo em que se vai transformando a sociedade. As mudanças mais significativas, como observamos, no estudo da trajetória educacional no primeiro capítulo dessa dissertação, ocorreram com bases nas pequenas ações do cotidiano, alicerçadas nos princípios e valores de quem as rege. Acreditamos surgirem daí, nas ações cotidianas do espaço escolar, as transformações na educação que, se não deram conta das tensões educacionais, ao menos suavizaram tais tensões provocadas pelo contexto e as exigências do mundo.

Não adianta que mudanças ocorram em leis, estatutos, etc., se não provocarem mudanças nas ações e valores dos sujeitos. Por isso, em toda a história assistimos as mudanças acontecerem primeiro nas ações diárias dos espaços educativos, sempre tendo a figura do docente como personagem principal.

Pouco contribui escrever e dizer que o educador “precisa disso ou daquilo”, se ele não bem definir sua função, seu papel como ator no ambiente escolar. É comum ouvirmos que a culpa pelas mazelas da educação como um todo é do educador, ou que ele é o maior culpado; muitas vezes, até o próprio educador sente-se responsável por tal situação. Se o educador não recebe uma formação qualificada para seu contexto, para as tensões provocadas, desse ator social não se pode cobrar nada e muito menos condená-lo.

Sabemos que a profissão de pedagogo é uma profissão privilegiada, por desenvolver-se não só no espaço da sala de aula, como nos demais espaços de aprendizagem, onde se podem construir sempre novas relações pedagógicas, novos contextos educacionais, refletir sobre novas formas de pensar-se e de fazer-se. No entanto, para o desenvolvimento dessas novas relações são necessárias novas concepções sobre a formação de professores, que ofereçam meios de percebermos que somos sempre aprendizes.

Por isso, aderimos à busca incessante de uma formação de professores para um contexto intercultural. Essa formação deve ser sempre continuada, reorganizada e des/construída, pois as verdades são apenas provisórias. E é nessa metamorfose pela qual sempre passa a educação, pois os sujeitos sempre estão em constante transformação, que entendemos a educação intercultural, não como um novo modismo pedagógico. Ela é um desafio para o educador, que antes de tudo precisa “compreender as tensões provocadas pelos des/encontros culturais” (BACKES, 2005, p. 21).

Para Hall (2003), tendências existem, e podem ser vistas como linhas de força, de aberturas ou fechamentos, que determinam, mas que nunca garantem as idéias pensadas de ninguém, mesmo que possam possibilitar aberturas e fechamentos que constroem ou des/constrangem, que modelam ou des/modelam, etc. Então é preferível não trabalhar não com idéias fechadas, pois os conceitos são polissêmicos.

Bauman (2001) nos diz que um conceito é sempre líquido, deslizante, escorregadio, que pode assumir diferentes formas. Educação intercultural, então, não pode ser analisada como um modismo. Quando nos referimos à educação intercultural, não desejamos impor nem encontrar uma “solução final”. Queremos apenas abrir espaços para uma reflexão e discussão para a educação do contexto atual, capaz de des/construir preconceitos e processos discriminatórios. Backes comenta:

[...] pretender fechamentos ou conclusões, negligenciando as indeterminações próprias de toda enunciação, significaria tornar o processo investigativo artificial, omitindo as condições próprias de conhecimento. [...] Todas as culturas são híbridas e estão sempre num processo de negociação. (2005, p. 45).

Portanto, finalizamos o texto destacando que nossas observações não são verdades absolutas. Consideramos que no curso de Pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, pequenos espaços para a discussão intercultural estão sendo abertos, o que é relevante. É um sinal de que alguns de seus professores já se preocupam com as tensões da educação no momento, cujas respostas, segundo nosso entendimento, passam necessariamente pela formação intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. Brasília: Ed. da Univ. de Brasília, 1963.

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. 85-105.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Ática, 1975.

BACKES, José Licínio. Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais. In: BACKES, José Licínio (et al.). **Educação e diferenças**: desafios para uma escola intercultural. Campo Grande: UCDB, 2005. p. 21-50.

_____. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, maio/ago. 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Goiânia: MEC, 1997.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, p. 125-162, ago. 2002.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, v. 27. n. 95, p. 471-495, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252.

CARVALHO, Murilo José de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia de Letras, 1987.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-600.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

_____. Repercussões da cultura contemporânea no currículo e na docência: armando uma perspectiva para ver e pensar. In: MONTEIRO, Aida Maria et al. (org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 299-313.

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

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

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 495-522. maio/ago. 2006.

FREITAS, Helena de. Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2004.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&PA, 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KULHLMANN Jr, Moysés. Educação a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

LINHARES da SILVA, Mozart. História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil. **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Lisboa: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2004.

MARÍN, José. Globalización: desafíos para la educación y defender la diversidad cultural. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e outros (org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectivas da inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 315-340.

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

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**. São Paulo: Ática, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

_____. Currículo, diferença e diálogo. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 15-38, 2002.

_____. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

_____. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Revista da Faculdade de Educação da UFMG**, n. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, Kabenlege (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. p. 15-20.

OSÓRIO, Andréa. O corpo da bruxa. In: GOLDENBERG, Mirian (org.). **Nu & vestido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002. p. 327-358.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-60.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 269-290.

SANTOS, Luiz Henrique dos. “Um Preto Mais Clarinho...” ou dos discursos que se dobras nos corpos produzindo o que somos. **Revista Educação e Realidade**, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

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

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

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

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes; KUBO, Olga Mitsue. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 75-92, jan./abr. 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1994. p. 261-263.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-518.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 399-414, set./dez. 2007.