

LORETA DA SILVA DE SOUSA PEREIRA

**A DIFERENÇA CULTURAL NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDEB**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

Mai 2016

LORETA DA SILVA DE SOUSA PEREIRA

**A DIFERENÇA CULTURAL NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDEB**

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): Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Mai de 2016

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

P436d Pereira, Loreta da Silva de Sousa
 A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto
 IDEB / Loreta da Silva de Sousa Pereira ; orientação Ruth Pavan.—
 2016.
 90 f.

 Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
 Bosco, Campo Grande, 2016.

 1. Currículos 2. Avaliação educacional 3. Educação multicultural
 4. Professores – Formação I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 371.26

**“A DIFERENÇA CULTURAL NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDEB”**

LORETA DA SILVA DE SOUSA PEREIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Ruth Pavan- PPGE/UCDB (Orientadora): _____

Prof. Dr. Oto João Petry- PPGE/UFFS (Banca Externa): _____

Prof. Dr. José Licínio Backes- PPGE/UCDB (Banca Interna): _____

Campo Grande, ____ de _____ de 2016.

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

DEDICATÓRIA

À minha professora Dra. Ruth Pavan, por toda a sua bravura e sensibilidade, por tudo de mais incrível que eu admiro e, de forma singela, por não ter desistido de mim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por ter sido meu grande amigo nas horas de grande aflição; quando imaginei que não iria conseguir, o Senhor me colocou em seus ombros e me tirou do chão.

Ao meu esposo Almir, por sua paciência com minhas ausências; às minhas filhas Déborah Letícia e Sarah, por todo carinho dedicado à minha pessoa, pelas vezes que me ajudaram em meio às tensões tecnológicas.

Ao término deste Curso de Mestrado em Educação, gostaria de agradecer a colaboração dos meus queridos (as) amigos e amigas do Curso, foi brilhante a colaboração de cada um (a) para minha construção e reconstrução de valores. São pessoas incríveis que conheci e passei admirar. Vi as suas lutas e esforços para estar aqui neste Curso, e merecidamente tornarem-se Mestres.

A todas minhas professoras e professores do Mestrado em Educação, por todo o saber e conhecimento maravilhosamente compartilhado, pelo acolhimento e paciência constante. Os momentos vividos em grupo trouxeram experiências e ciências que nos nortearam por este caminho acadêmico, e suas orientações foram precisas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ruth Pavan, um agradecimento todo especial por todas as vezes que me mostrou o caminho das pedras, me mostrou que nada é difícil quando feito com carinho, respeito e esforço.

Aos meus colegas de trabalho na AGRAER, por me incentivarem a prosseguir.

À Escola pesquisada, por ter nos recebido com tanto respeito e atenção, e de modo especial aos professores e professoras que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa.

Às minhas amigas do Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores – GPEC, pelas tardes incríveis de aprofundamento e conhecimento, momentos inigualáveis dos quais sempre saímos querendo mais, por reconhecer no outro sempre um pouco de nós.

Agradeço pela oportunidade de ter participado do estágio juntamente com a Profa. Dra. Maria Cristina Paniago, de conhecer alunas (os) do Curso de Pedagogia do 6º. Semestre da UCDB no ano de 2014, de aprender e contribuir para o crescimento de cada uma daquelas pessoas que nos receberam em sua sala de aula.

À CAPES, pela valorização da pesquisa por meio do Observatório da Educação “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º. ao 9º. ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS-OBEDUC”, que me concedeu a bolsa de estudos que me proporcionou a grandiosa oportunidade tornar meu sonho realidade!

“Não se pode falar em educação sem amor” (Paulo Freire).

PEREIRA, Loreta da Silva de Sousa. A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB. Campo Grande, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação-UCDB, e ao Observatório de Educação “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º. ao 9º. ano nas escolas públicas estaduais de Campo Grande-MS”, financiado pela CAPES. Tem como objetivo geral analisar as concepções de diferença cultural dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011. Os objetivos específicos são: a) Analisar a compreensão dos professores do 9ºano sobre a diferença cultural presente na Escola; b) Articular a compreensão das diferenças culturais dos professores com o currículo escolar; c) Identificar a classificação nos âmbitos municipal, estadual e nacional da escola pesquisada no Banco de Dados do INEP. Para a abordagem teórica utilizamos autores que discutem a educação e a interculturalidade com destaque para: Candau (2012, 2014, 2011 e 2009; Esteban (2014; 2006); Fleuri (2003), McLaren (2000); Moreira (2001); Silva (1999) entre outros. Adotamos também a abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando os dados disponíveis no Banco de Dados do INEP e entrevistas estruturadas com os professores. Os resultados apontaram que os professores (as) geralmente não percebem as diferenças existentes no âmbito da escola de modo mais geral e nem dentro da sala de aula. A maioria dos professores, conforme a pesquisa realizada, prefere tratar seus alunos (as) como “normais”, usando o termo para caracterizar o tratamento igual, já que todos (as) recebem o mesmo ensino em sala de aula. Em alguns relatos a palavra “diferença” é utilizada com receio pelos professores (as), como se percebê-la fosse uma prática inadequada. Essa forma de compreender a diferença deve-se, entre outros fatores, ao processo histórico-cultural, à falta de uma formação voltada para as diferenças e às avaliações em larga escala que privilegiam a homogeneização e padronização curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Diferença, Avaliação em Larga Escala.

PEREIRA, Loreta da Silva de Sousa. A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB. Campo Grande, 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.

ABSTRACT

This thesis is connected to the Research Line on Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Training of the Master's Degree Course of the Graduate Studies Program in Education of the Dom Bosco Catholic University (UCDB) and the Observatory of Education on "Ethnic-racial relations, gender and social inequality in elementary education of the 6th to the 9th grade in state public schools of Campo Grande, Mato Grosso do Sul", which is funded by CAPES. Its general goal is to analyze the views on cultural difference of teachers of the 9th grade of elementary education of a school that had a high score in the Basic Education Development Index (IDEB) in 2011. The specific goals are: (1) To analyze the understanding of 9th grade teachers about the cultural difference present in the school; (2) To articulate the teachers' understanding of cultural differences with the school curriculum; (3) To identify the school's classification in the data base of the National Institute of Studies and Research (INEP) at the municipal, state and national level. The thesis' theoretical approach is based on authors who discuss education and interculturality, particularly Candau (2012, 2011, 2010, 2009); Esteban (2014; 2006); Fleuri (2003), McLaren (2000); Moreira (2001) and Silva (1999). It also adopts the approach of qualitative research by using the data available in INEP's data base and structured interviews with teachers. The results show that the teachers usually do not perceive the differences present in the school in general and in the classroom in particular. Most teachers prefer to treat their students as "normal", by which term they characterize an equal treatment, since all of them get the same teaching in the classroom. In some interviews the word "difference" is used with apprehension by the teachers, as if perceiving it would reflect an inadequate attitude. This way of understanding difference is due, among other factors, to the historical-cultural process, to the lack of a training focused on differences and to the large scale evaluations that emphasize homogeneity and curricular standardization.

KEYWORDS: Curriculum, Difference, Large Scale Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados Nacionais (Brasil) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental).....	53
Quadro 2 – Dados Regionais (MS) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental).....	53
Quadro 3 – Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental).....	54
Quadro 4 – Quadro síntese dos professores entrevistados que atuam nos 9º. anos “A” e “B” do Ensino Fundamental no período vespertino	57

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	86
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A construção da perspectiva teórica	17
1.1 A história do currículo: elementos relevantes	17
1.2 O processo educacional e a discussão sobre as diferentes culturas	22
1.3 Currículo e a diferença cultural	28
1.4 Diferença cultural no espaço/tempo escolar	33
1.5 O professor na perspectiva inter/multicultural.	37
1.6 Currículo, diferença e avaliação em larga escala	41
CAPÍTULO II – As diferenças culturais na escola: análise da compreensão dos/das professores.	49
2.1 Procedimentos metodológicos.	51
2.2 Conhecendo o IDEB e sua classificação	52

2.3 Conhecendo a escola.	54
2.4 Conhecendo os professores	55
2.5 O currículo e seus conteúdos: o que importa para os professores?	58
2.6 Professores e diferenças: notas de um diálogo em construção	60
2.7 Diferenças na escola: conflitos e processos discriminatórios.	67
2.8 Avaliação em larga escala: de que forma ela afeta a vida na escola?	70
2.9 Formação docente: sua necessidade sempre presente	73

CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86

INTRODUÇÃO

Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade. (CANDAU, 2014, p. 41).

Diante de novos cenários que mostram a presença das diferenças existentes na sociedade, uma das questões mais eminentes é como são identificadas estas diferenças, de que modo são trabalhadas e reconhecidas e como os professores compreendem essas diferenças presentes no currículo escolar.

Nossa pesquisa faz parte do projeto intitulado “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, do edital 049/2012/CAPES/INEP do Programa Observatório de Educação.

Durante esta pesquisa, buscamos entender, por meio das entrevistas estruturadas em uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como as diferenças são compreendidas e trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem. Moreira e Candau (2003) afirmam que “não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária

uma releitura da própria visão de educação” (p.166). Desenvolvemos esse estudo em uma das escolas públicas de Campo Grande que obteve um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011. Analisamos como essa escola reconhece as possíveis diferenças existentes nela, no 9º ano do Ensino Fundamental, por ser a série diagnosticada nas avaliações externas, conforme consta na Prova Brasil. Pretendemos contribuir com o debate sobre como as diferenças culturais presentes no currículo escolar são compreendidas pelos professores em uma escola com alto IDEB.

Para tanto estabelecemos como objetivo geral: analisar a compreensão dos professores sobre os diferentes grupos culturais presentes na escola e suas implicações para o currículo escolar.

Com base no objetivo geral, desdobramos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a compreensão dos professores do 9º ano sobre as diferenças culturais presentes na Escola;
- b) Articular a compreensão das diferenças culturais dos professores com o currículo escolar;
- c) Contextualizar a escola, a partir do Banco de Dados do INEP, identificando a sua classificação nos âmbitos municipal, estadual e nacional.

Realizamos uma pesquisa qualitativa recorrendo à entrevista estruturada. Também pesquisamos os dados disponíveis no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na perspectiva de comparar o IDEB da escola com os dados do IDEB nacional e regional. Os sujeitos da pesquisa são professores e professoras que atuam nas disciplinas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Utilizamos autoras/es que pesquisam a educação e abordam as diferenças existentes na escola, sua presença e como são trabalhadas, ou ainda sua invisibilidade e como não trabalhá-las produz processos de discriminação e exclusão.

Esta dissertação está organizada em dois capítulos: no primeiro, apresentamos a perspectiva teórica da pesquisa. No segundo capítulo, discorremos acerca da metodologia utilizada na pesquisa com base nos aportes teóricos que nos nortearam para a análise dos dados coletados no campo empírico. A partir disso, apresentamos as análises desenvolvidas com base nas entrevistas estruturadas. Procuramos compreender as diferenças existentes na escola dentro e fora da sala de aula, sejam elas culturais, religiosas, étnicas, de gêneros, de regionalismos ou outras, bem como a forma que os professores (as) veem este mundo de diversidades. Após, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos a trajetória da pesquisa com

destaque para os resultados da análise. Por fim, apontamos os limites da nossa pesquisa, bem como fazemos sugestões para a continuidade dos estudos no tema que nos propomos a investigar.

CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1 A história do currículo: elementos relevantes

Iniciamos afirmando com Moreira e Silva (2009) que “o currículo é considerado um artefato social e cultural” (p. 07)

As teorizações sobre o currículo são recentes e podem ser localizadas no começo do século XX, nos Estados Unidos, onde se desenvolveram duas tendências iniciais. A mais conservadora, com Franklin Bobbitt, elaborou o primeiro tratado a respeito do currículo, *The Curriculum* (1918), influenciado pelos tayloristas no campo da administração. De acordo com Silva (1999):

É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. [...] As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 1999, p. 22-23).

Essas teorizações do currículo, também denominadas de tecnocráticas, valorizam a competitividade, a produtividade e a eficiência como atributos curriculares. Silva (1999) ainda menciona que, “no modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser como produto fabril”. Ou seja, o currículo deve estar voltado para atender a industrialização e urbanização da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2009). Esta influência segundo os autores, deu-se por conta da Segunda Revolução Industrial, que marcou os Estados Unidos e o mundo.

Ralph Tyler encontrou suporte na teoria do educador americano Bobbitt. “O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas” (SILVA, 1999, p. 24). Ralph Tyler defendia um enfoque tecnicista do currículo, utilizando-se da ideia de organização e desenvolvimento. Para Tyler a organização e o desenvolvimento do currículo devem atender os seguintes requisitos, conforme explicita (Silva, 1999), devendo responder quatro questões fundamentais:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?”. As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). (SILVA, 1999, p. 25).

Por outro lado, diferentemente das ideias de Tyler, o progressivista John Dewey tinha seus interesses voltados às atividades das crianças e dos jovens. Conhecido como autor escolanovista, o mesmo propunha um currículo com enfoque ativo, revelando uma postura mais voltada aos interesses dos alunos em seu livro escrito em 1902, o qual tinha a palavra “currículo” como título “A criança e o currículo” foi publicado em 1900. Embora tenha escrito antes de Bobbitt, suas ideias não foram tão presentes no campo dos estudos curriculares. Sob essa ótica, Silva (1999) destaca que:

Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. [...] A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos. (SILVA, 1999, p. 23).

Embora Dewey não fosse tecnicista como Tyler, ele não colocava em xeque a sociedade capitalista, motivo pelo qual é considerado um teórico conservador. Em resposta aos modelos de currículo conservadores, em diversas partes do mundo, na década de 1960, surgem as teorias críticas para questionar o pensamento a respeito da educação e do currículo vinculado à indústria e à administração. Desse modo, surgem também, a partir dos movimentos sociais e culturais de diversas naturezas, críticas que expressam claramente a insatisfação com as escolas que se apresentam seletivas e excludentes. São questionados os critérios de seleção dos conhecimentos escolares bem como a hegemonia da cultura da classe dominante. Compreende-se que a escola buscou por muito tempo a produção necessária para que houvesse uma homogeneidade linguística e cultural, ou seja, o exemplo a ser seguido ou adotado como “certo” era o dominante: branco, masculino, da classe média/alta.

Portanto, as teorizações críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, tanto a tecnocrática como a escola novista, de maneira que passam a surgir questionamentos sociais dentro e fora da escola. Silva (1999, p. 29) afirma que essas mudanças com ares de renovação fizeram parte “[...] do chamado ‘movimento de reconceptualização’, advindas da literatura estadunidense” (SILVA, 1999, p. 29). Em consequência disso, questionava-se o currículo tecnocrático, que vincula o indivíduo à máquina, ou melhor, espera dele apenas a produtividade, em conformidade com os interesses da sociedade capitalista.

Sob essa ótica, os autores tais como Silva (1999) Moreira e Silva (2009) questionam os critérios de seleção dos conhecimentos escolares, que foram definidos por meio de critérios (discriminatórios) segundo os quais o filho do patrão era educado para liderar/comandar, e o filho do empregado/operário desde sempre aprendia como ser submisso em suas funções para atender seus líderes/chefes. “As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 1999, p. 30). Conforme Silva (1999, p. 30) aponta a partir dessas considerações o currículo passou a ser compreendido como um instrumento de dominação/docilização do indivíduo, na perspectiva de obter a sua subordinação, fato que acaba por configurar o currículo como um reproduzidor de relações desiguais entre os sujeitos. De acordo com Silva (1999):

Os principais teóricos contestadores desse currículo que se dedica a subordinar os indivíduos foram: Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), Basil Bernstein (1971), Michael Young (1971), Samuel Bowles e Herbert Gits (1976), William Pinar e Madeleine Grumet (1976) e Michael Apple (1979)” (SILVA, 1999, p. 30).

Assim, notadamente no início dos anos setenta, ocorreu a I Conferência sobre o Currículo, organizada por um grupo na Universidade de Rochester, Nova York, e liderada por William Pinar. “O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler” (SILVA, 1999, p. 37). Surgem com isso, na Inglaterra, duas tendências críticas no campo do currículo, a primeira de caráter marxista, utilizando-se de Gramsci e da Escola de Frankfurt para fazer a crítica da escola e do currículo existente, bem como tratar o currículo dentro de uma perspectiva emancipatória, e a segunda inspirada em estratégias interpretativas de investigação fenomenológica e hermenêutica, em que conforme pontua Silva (1999), observa-se a valorização “[...] dos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 1999, p. 38). Mas as duas perspectivas têm em comum questionar e opor-se aos modelos teóricos dominantes.

No fim dos anos setenta, destacaram-se na análise do currículo autores como Michael Apple. Para Apple, o currículo é resultado de um processo, que reflete diversos interesses de classes e grupos distintos. Desse modo, o autor afirma: “A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 1999, p. 46). Henry Giroux está entre os autores que ajudaram a desenvolver uma teoria crítica do currículo, voltando-se para uma pedagogia de possibilidades. Silva (1999) enfatiza que Giroux “vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’” (p. 55). Dentre os autores críticos, um que se destaca, segundo a análise de Silva (1999), é Paulo Freire. Sua teoria é visivelmente pedagógica, dedicando-se a apresentar critérios de como a educação deve ser delineada. Freire direciona a crítica para o currículo fundamentado em uma “educação bancária” (SILVA, 1999, p. 58), conceito em que o conhecimento se confunde com o ato de depositar. Por outro lado, no decorrer dos anos oitenta, à pedagogia freireana se contrapôs a pedagogia dos conteúdos, proposta por Dermeval Saviani, que critica a pedagogia de Paulo Freire, pois acredita que conhecimento é poder e a apropriação do saber considerado universal pela classe dominada é necessário. Não obstante a importância desses dois pensadores, Paulo Freire destaca-se pela sua repercussão no Brasil e também em outros países.

Em particular, dentro desta perspectiva histórica, salientamos uma citação das autoras Menezes e Santiago (2014), as quais nos esclarecem acerca do currículo no Brasil e a relevância da teoria freireana para a sistematização de um currículo que focaliza a transformação da sociedade:

No Brasil, a partir dos finais dos anos 1950, a educação, e particularmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formula as bases da educação libertadora como paradigma que influencia o campo do currículo. A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, pelo ajuste e pela adaptação na sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação da sociedade. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48).

Compreendemos que essas teorias marcaram o movimento de reorientação curricular em diversos países. Silva (1999) assegura que devemos aos teóricos do currículo crítico as primeiras reflexões em torno da análise das relações entre currículo e economia, currículo e política, currículo e poder, currículo e cultura e ideologia, entre outros.

Lopes e Macedo (2002) ratificam esta compreensão quando afirmam:

Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais - pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido - disputavam a hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da educação inglesa e a tradução de textos como de Michael Apple e Henry Giroux. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-14).

Já na década de noventa, no bojo do que se denomina de teorias pós-críticas, surge o fenômeno chamado multiculturalismo. O campo do currículo ampliou suas discussões nos últimos anos. Nesse sentido, o currículo é visto como um campo de produção de múltiplos significados e sentidos sobre a sociedade e a cultura, e os sujeitos históricos são constituídos por meio de interações complexas e variadas. “A pedagogia crítica passa a ser vista pelas teorias pós-críticas como insuficiente para pensar o currículo e a educação” (PAVAN, 2007, p. 05). Assim, para Silva (1999), as teorias pós-críticas modificaram o legado das teorias críticas e ampliaram o debate.

Nesse sentido, para intensificar nosso conhecimento sobre as relações de poder presentes no currículo, apoiamo-nos na explicitação de Silva (1999) ao afirmar que, “Embora se reconheça que o currículo não pode ser compreendido fora das relações de poder, como

sustentam as teorias críticas, o poder não é só uma questão de classe”. No contexto do multiculturalismo e das teorias de currículo pós-crítico, “o poder é múltiplo e descentrado, está presente em todas as relações sociais, isto é, além de estar presente nas relações de classes, está também nas relações étnicas/ raciais, nas relações de gênero e sexualidade e nas demais relações” (BACKES, 2010, p. 238).

Conforme as pertinentes ideias dos autores, entendemos a relevância de considerar as relações de poder como constitutivas do currículo. Nessa perspectiva, Moreira e Silva (2009) alegam que a educação, o currículo e a cultura estão profundamente implicados em relações de poder. Contudo, Moreira e Silva (2009) enfatizam que “reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações” (MOREIRA; SILVA, 2009 p. 29). Nesse sentido afirmamos, juntamente com os autores, que tudo o que é pensado em termos de currículo é o resultado das respectivas relações de poder. Os mesmos autores lembram que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2009, p.7-8).

O currículo é, sem dúvida, uma construção social no âmbito de determinada cultura. Utilizamos para caracterizar cultura a definição de Candau (2002a), que afirma:

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

Com base nas leituras realizadas, compreendemos que o currículo multicultural reconhece a diversidade cultural. Concluimos, portanto, que o multiculturalismo resulta no reconhecimento das diferenças existentes em cada grupo social, atentando para as relações de poder, vistas como constitutivas das diferenças produzidas ao longo da história.

1.2 O processo educacional e a discussão sobre as diferentes culturas

A globalização promovida no decorrer dos séculos XX e XXI trouxe inúmeras transformações socioeconômicas, políticas e culturais, exigindo novos conceitos para compreender a sociedade e os grupos culturais que a compõem. Assim, somos provocados a investigar e compreender, no contexto em que se inscreve a educação, como acontece a inserção das diversidades étnicas, culturais, religiosas, de gênero e de orientação sexual, entre outras, no

ambiente da sala de aula. Entendemos que isso tem provocado tensões e mudanças no contexto que permeia a educação. Surge, então, a necessidade de refletirmos sobre os diferentes grupos socioculturais no cenário escolar.

O contexto social no qual se insere a educação desafia cada vez mais os professores na perspectiva de acompanhar as mudanças culturais, sociais e educativas que marcam o processo de escolarização.

Nóvoa (2010) adverte-nos que a educação tem vivido um tempo de muitas complexidades e incertezas. Também segundo o autor, a educação vive um tempo de perplexidades e que isso, embora nos mostre a necessidade de mudança, nem sempre nos leva, a saber, para onde ir. É importante que os educadores percebam as diferenças e as desigualdades que circulam no cotidiano escolar, de modo a não promover a exclusão dos grupos minoritários por meio de práticas pedagógicas que não reconheçam e valorizem a pluralidade cultural.

Candau (2011) aponta de que forma as diferenças têm sido pensadas ao longo da história da escola:

Destaco, em primeiro lugar, de modo especial a partir da primeira metade do século XX, as contribuições de diversas vertentes da psicologia, assim como de movimentos como os da chamada escola nova e do ensino programado, para o tratamento desta questão. O referencial psicológico, tanto das teorias da aprendizagem quanto das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da personalidade, exerceram, e continuam exercendo, forte impacto na formação dos educadores e educadoras. Nesta perspectiva, o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidades são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. (CANDAU, 2011, p. 243).

A mesma autora ainda afirma que, na primeira metade do século XX:

O movimento da escola investiu com força nesta direção e princípios como a da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuram diferentes projetos que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. (CANDAU, 2011, p. 243).

Podemos observar que ainda nos dias atuais muitos professores/as adotam a compreensão da diferença sob o ponto de vista da psicologia, ou seja, do indivíduo. Essa construção que se deu ao longo da história ainda configura a visão e direção de muitos professores dentro da sala de aula.

Nossa preocupação é discutir as diferenças a partir da dimensão cultural. Nesse sentido, defendemos que as diferenças não podem mais ser tratadas como algo externo ao campo pedagógico ou tão somente como uma questão do indivíduo; pelo contrário, devem ser refletidas substancialmente por todos os sujeitos atuantes no cotidiano escolar, uma vez que potencializam os processos de ensino e aprendizagem e, em consequência disso, contribuem para o desenvolvimento de relações não discriminatórias e de práticas mais democráticas.

Não é possível existir democracia no processo educativo se o professor não perceber os encontros e desencontros culturais que são vivenciados por sujeitos distintos nas suas particularidades dentro do ambiente escolar. Temos observado, por meio de diferentes leituras, que o docente cujas estratégias pedagógicas não envolvam as diferentes culturas fragiliza toda a relação pedagógica entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Novamente, mencionamos as palavras de Candau (2009a):

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo nosso trabalho. **No entanto, o problema não é afirmar um polo ou negar o outro, mas sim termos uma visão integradora, sem silenciar seus aspectos conflitivos, da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.** O que pretendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados, não são os “mesmos”, as “mesmas”. Reclamam o reconhecimento de suas identidades como elemento de construção da igualdade. (CANDAU, 2009a, p. 51). Grifo nosso.

O campo educacional experimenta um momento de transição entre a forma tradicional de ministrar conteúdo e a consideração de aspectos das diferenças culturais nas práticas pedagógicas. Com base nas ideias de autores no campo da formação de professores como Moraes e Diniz-Pereira (2014); Santiago, Akkari e Marques (2013); Cortesão (2012); Moreira (2009); Silva (2009-2010); Candau (1996-2011); entre outros, quanto à pluralidade cultural em tempos globalizantes, pode-se afirmar que a formação deve contribuir para que os professores/as possam desenvolver uma nova identidade, uma nova postura, que seja capaz de incluir na sua prática educativa “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157). Embora reconheçamos a relevância da formação docente nesta discussão, enfatizamos que em nossa dissertação não sublinharemos essa questão, pois o foco da nossa pesquisa consiste em compreender como os professores/as do ensino fundamental pensam e dialogam com as

diferenças presentes no espaço escolar. Para compreender as relações entre educação e cultura/s é importante uma concepção diferente da escola nesse campo fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Sendo assim, concordamos com Candau (2011, p. 253) quando afirma que “a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”. Essa valorização das diferenças existentes dentro do ambiente escolar depende da ousadia dos professores/as em avistar que, assim como enfatiza a autora, “[...] a diferença está no chão da escola” (CANDAUI, 2006, p. 121), e, ao reconhecer as diferenças existentes no interior da escola, assinala-se a mudança, fato que denota novos olhares, um novo modo de enxergar o “outro”. “E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes [...]” (CANDAUI, 2011, p. 253). Compreendemos que reconhecer as diferenças no contexto escolar não é tarefa fácil. Contudo, com base nos autores que utilizamos nesta dissertação, compreendemos que, para reconhecer as diferenças, faz-se necessário desfazer-nos de representações preconceituosas e discriminatórias que teimam em fazer parte da nossa construção sociocultural.

Constantemente, temos observado em fóruns, seminários e /ou debates educativos a questão da inclusão social, a preocupação com a igualdade e, de modo especial, a valorização da diferença cultural dentro da sociedade e, de modo especial, na escola. Muitos desses exemplos são representados nos cartazes por meio de imagens que trazem crianças ilustradas de uma forma bem alegre e coloridas (brancas, negras, indígenas, miscigenadas de variadas etnias).

No entanto, percebemos que a atuação docente tem estado fortemente ancorada na cultura hegemônica. Porém, a nossa preocupação é justamente explicitar a necessidade de reconhecer outras formas de culturas e conhecimentos.

Candau (2009b) nos ajuda a compreender isso quando afirma que

O conhecimento escolar não é um “dado” inquestionável e “neutro”, a partir do qual nós professores/as configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente. (CANDAUI, 2009b, p. 94).

Muitas vezes estas palavras (diferença e diversidade) têm virado modismo, tendo em vista que se acha bonito discursar em favor desse universo semântico e polissêmico. Reforçamos o desejo de viver em um país “democrático”, mesmo sabendo da vasta trajetória

de desigualdades e arbitrariedades cometidas ao longo da história brasileira, tais como o genocídio de indígenas, a escravidão dos povos vindos da África e a inferiorização de grupos socioculturais considerados “diferentes”, como homoafetivos, de gênero, de sexualidade, de imigrantes de variadas etnias, religiosidades e classes socioeconômicas desprivilegiadas.

Ainda hoje essas diferenças sofrem constantes ataques, inúmeras vezes silenciosamente, de modo que não se vislumbram mudanças significativas em relação ao combate do preconceito. Posto isso, nos diversos contextos da sociedade são apresentadas formas de discriminação violentas e julgamentos preconceituosos que ferem grupos culturais que não atendem os parâmetros estabelecidos arbitrariamente pela cultura hegemônica.

Por outro lado, devemos considerar a relevância que os movimentos sociais (negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros) denotam para a sociedade ao reivindicar e lutar em defesa do direito à diferença e igualdade de direitos. Fazemos parte de uma sociedade hierarquizada; sendo assim, encontramos dificuldades para nos mobilizar em torno de uma causa comum.

Contudo, mesmo diante dos desafios que ameaçam o empoderamento dos sujeitos nas suas diferenças, para que ocorra mudança é preciso que os diversos setores da sociedade e, principalmente, os professores/as participem dos movimentos sociais na perspectiva de buscar uma sociedade justa e democrática, que seja capaz de beneficiar todos os sujeitos, respeitando as diferenças culturais.

Com essa compreensão, apoiamo-nos nas palavras de Contreras (2002) ao enfatizar como é relevante que a educação esteja em sintonia com a comunidade na qual se insere: “[...] a transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade” (CONTRERAS, 2002, p. 185). O autor ainda enfatiza que os professores/as precisam de autonomia para terem a possibilidade de aliar o processo educativo aos interesses das comunidades e suas organizações sociais, interagindo com assuntos que dizem respeito aos interesses dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos a possibilidade de consolidar a justiça social para todos. Essa consolidação da justiça social depende da luta dos grupos oprimidos, que historicamente tem forjado transformações sociais.

As organizações sociais se articulam em diversos momentos da história brasileira, com ações contundentes em determinadas épocas, a exemplo da década de 1970, quando ocorreram um fortalecimento e a rearticulação do segmento que luta contra o racismo, tendo seu ápice em 1978 com a Criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Daí a relevância dos diversos movimentos sociais na perspectiva de consolidar políticas públicas destinadas a

atender as diversidades étnicas e culturais existentes em nosso País. Nesse contexto, podem-se mencionar as experiências educativas realizadas por organizações não governamentais (ONGs), bem como outras formas de organizações que se dedicam a realizar ações educativas que visam valorizar e incorporar as diferenças que permeiam o espaço escolar. Sabe-se que algumas organizações se articulam com as Secretarias de Educação ou de forma independente. No entanto, nem sempre alcançam as diversidades que se encontram no ambiente escolar. Todo esse processo leva tempo, o que traz consequências para o contexto atual da escola, que tem o papel de consolidar os direitos que foram conquistados. Atualmente, é notório que o contexto escolar se orienta entre a uniformização das diferenças e, ao mesmo tempo, o imperativo de reconhecer estas diferenças. Neste movimento paradoxal, a escola lida com o acolhimento dos movimentos em favor do acolhimento das diversidades no ambiente educativo, ao mesmo tempo em que se preocupa em formar determinadas identidades e diferenças. Conforme Filha e Meyer em entrevista concedida a Souza, observamos que:

Ela [a escola] deve acolher essa diversidade, mas diferencia e hierarquiza sujeitos em suas formas de organização e funcionamento e, ao mesmo tempo, objetiva a uniformização dos indivíduos que a compõem, exatamente porque ela faz parte de uma rede de instituições sociais implicada com a produção de determinados tipos de sujeito, ou seja, instituições e processos sociais que estão envolvidos com a produção de identidades e diferenças. (SOUZA, 2015, p. 226-227).

De acordo com a assertiva acima, pode-se entender que a escola configura um espaço que abarca interesses de diversos âmbitos da sociedade. Nesse sentido, compreendemos a relevância que os contextos educativos têm no sentido de driblar a multiplicidade de interesses sociais externos e internos que visam à uniformização da educação sob o ponto de vista dos interesses socioeconômicos, políticos e religiosos, entre outros, que acaba por desfigurar o propósito de uma educação democrática. Desse modo, fazem-se necessárias novas conquistas para a realização de projetos coletivos com vistas a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, onde a escola possa ser reconhecida como a instituição que pode contribuir para a construção de uma educação mais justa. Em defesa desses propósitos, o Brasil tem vivenciado diferentes mudanças no tocante à educação escolar. Os povos originários e os negros, entre outros grupos discriminados, organizam-se e reivindicam os seus direitos como cidadãos.

Santos (2008) aponta essa questão ao dizer que

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença

que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2008, p. 462).

Assim, negros, indígenas, mulheres, crianças e demais grupos têm o direito de serem tratados em suas especificidades e particularidades. Ao direito à igualdade foi acrescentado o direito à diferença. Concordamos com Candau (2011) quando aponta:

As diferenças são então concebidas como realidades sóciohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. (CANDAU, 2011, p. 246).

Por esta pesquisa tratar do espaço escolar, não poderíamos deixar de referenciar autores como Moreira e Candau (2003), que defendem políticas de currículo para o ensino público sob um olhar multicultural que valorize as diferenças de cada aluno (a). Para esses autores, o currículo deve ser trabalhado na visão multicultural em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadoras de preconceitos em uma perspectiva de educação para uma cidadania democrática, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais. Sendo assim, utilizamos parâmetros, orientações e referências desses e outros autores (as) na abordagem multicultural.

As questões multiculturais relacionadas ao currículo escolar têm constantemente adquirido espaço nas discussões teóricas, e, nesta pesquisa, queremos analisar de que forma a diferença tem sido compreendida pelos professores e que implicações que isso traz para o currículo.

1.3 Currículo e diferença cultural

Ao referirmo-nos ao currículo e à diferença cultural, buscamos explicitar o significado da palavra “diferença” no contexto da pesquisa. No “vocabulário crítico” de Silva (2000, p. 42), encontramos diferenças como “Conceito que [...] refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade”.

Para nos aprofundarmos na questão do currículo e da diferença, optamos em utilizar nesta pesquisa a denominação diferença cultural e currículo multicultural. Um dos pontos relevantes a se considerar na construção de um currículo multicultural, na concepção de Silva (2009), é que a diversidade, mais que tolerada ou respeitada, deve estar permanentemente em

questão e ser problematizada. Moreira e Câmara (2013, p. 43) nos lembram que “o que dizemos contribui para reforçar nossa identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo”. O autor e a autora ainda reforçam: “É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos”. (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 43). Para isso, eles usam o exemplo de que, quando o indivíduo afirma ser carioca, isso implica dizer que ele “não é pernambucano”, ou seja, as afirmações a respeito da identidade reforçam e qualificam as nossas diferenças. A diferença cultural é um dado da realidade humana que precisa ser considerado nas relações sociais.

Para explicitarmos de forma adequada o que compreendemos por multiculturalismo, trazemos McLaren (2000), que mostra que o conceito de multiculturalismo é polissêmico e amplo, sendo utilizado por teóricos com diferentes interesses; assim, escreve sobre o multiculturalismo expondo os diferentes modos de compreendê-lo e vivenciá-lo. Esse autor faz a seguinte diferenciação sobre as diferentes concepções de multiculturalismo: (1) multiculturalismo conservador ou empresarial; (2) multiculturalismo humanista liberal; (3) multiculturalismo liberal de esquerda e (4) multiculturalismo crítico e de resistência.

O multiculturalismo conservador é apresentado como um projeto de universalização da cultura dominante, baseado nas teorias evolucionistas do século XIX. Sob esse ponto de vista, a representação da África como um “grande” e “misterioso” continente selvagem expressa uma dessas conotações imperialistas, o que traduz o legado da supremacia branca. McLaren (2000) alega que

[...] os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens culturais inferiores’ e ‘carência de fortes valores de orientação familiar’. (McLAREN, 2000, p. 113).

O multiculturalismo humanista liberal tem como o nome já diz, como principal característica certa apropriação humanística, partindo da crença e da perspectiva de “igualdade” intelectual independentemente de questões de etnia, gênero ou sexualidade. McLaren adverte que, ao contrário das concepções conservadoras, “esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de alcançar uma igualdade relativa” (McLAREN, 2000, p. 119). Lembra que, por se tratar de uma perspectiva liberal, toda e qualquer possibilidade de igualdade está centrada no esforço individual das pessoas.

O multiculturalismo liberal de esquerda, como McLaren (2000, p. 120) afirma, “trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independentemente de história, cultura e poder”. Ou seja, essa concepção propõe uma leitura a-histórica, ignorou o poder que está presente na construção das diferenças e enfatiza a existência de uma essência. Ela invisibiliza o processo das lutas dos diferentes grupos culturais. Este conceito contribui para ocultar as diferenças (raciais, de gênero, sexuais...).

O multiculturalismo crítico ou de resistência é exposto a partir de uma abordagem de resistência. Trata-se de uma perspectiva política e cultural. Nas palavras de McLaren (2000):

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, [...] enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais. (MCLAREN, 2000, p. 123).

Conforme Backes (2014, p. 158) realça, “as diferenças não são naturais, mas fruto da história, da cultura, e são centralmente uma questão poder”. Nesse mesmo contexto McLaren (2000) escreve:

O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. [...] O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem que estar atento à noção de “diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. (MCLAREN, 2000, p. 123-124).

Nesse elenco de considerações acerca do multiculturalismo, também nos apoiamos em Silva (2000), que apresenta uma explicação que complementa nossa investigação sobre o multiculturalismo e é especialmente oportuna em relação ao currículo:

[...] Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como resultado de uma reivindicação de grupos subordinados - como as mulheres, as pessoas negras e os homossexuais, por exemplo - para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares universitários. Mais criticamente, entretanto, também pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países metropolitanos da antiga

ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias. (SILVA, 2000, p. 81).

Neste sentido, apontamos o multiculturalismo crítico como nossa opção teórica nessa pesquisa, sobretudo para não cairmos na armadilha apontada por Silva (2000, p. 81) em relação ao multiculturalismo ser uma estratégia do capitalismo para “conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias”.

Autores como Walsh (2002) e Mignolo (1999) apresentam uma abordagem mais complexa do conceito, pois, para eles, a interculturalidade deve ser entendida não como simples inter-relação entre culturas diferentes, e sim como processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social, uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade. Vale notar que estes autores focam seus trabalhos na ideia da “descolonização do saber”; isto é, para eles, um povo não consegue sua autonomia apenas por meio da separação do Estado colonizador, mas é fundamental a elaboração de um outro conhecimento capaz de subverter as formas de pensar e agir que esse Estado impõe.

Recorremos às discussões feitas entre os teóricos tendo em vista que muito tem se falado em multiculturalidade e interculturalidade; em alguns casos, essas palavras se inserem como sinônimas, e, em outros, elas causam estranheza quando da sua inserção dentro dos contextos escolares ou em outros espaços, valendo-se na maioria das vezes por meio de um uso simplista.

Com base em Candau (2002a) compreendemos que o prefixo “inter” indica o modo como defendemos que a multiculturalidade deve ser citada. A interculturalidade supõe o diálogo, as trocas, as inter-relações das culturas que integram a sociedade multicultural. Não adianta a constatação da multiculturalidade se não houver a indicação de um projeto, de uma intencionalidade para nela atuar, e, para isso, faz-se necessária a condução de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento e valorização das diferenças existentes na comunidade escolar na perspectiva de consolidar ações que desestabilizem estereótipos e preconceitos vivenciados na sociedade multicultural. A perspectiva intercultural dentro da educação busca promover a construção da visão didático-pedagógica da diferença, procurando manter um diálogo crítico com as contribuições das diversas culturas.

Ainda segundo Candau (2012b), não há consenso sobre o uso do termo multiculturalismo ou interculturalismo:

Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês. (CANDAU, 2012 b, p. 242).

Nesse contexto, Candau (2012b), fazendo referência a diferentes trabalhos, reforça o fato de que a palavra multiculturalismo é polissêmica, admitindo, desse modo, uma pluralidade de significados.

Com o propósito de ampliar nossos conhecimentos sobre os conceitos que caracterizam a interculturalidade e o multiculturalismo, seguimos nossa investigação com mais outros estudiosos. Fleuri (2003) faz referência à educação intercultural na Europa, a qual enfatiza uma relação de diferentes culturas, em que o fator pedagógico é de suma importância:

[...], o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem reduz ao significado de relação de grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”. (FLEURI, 2003, p. 17).

Em nosso país, segundo análise de Backes (2010), verifica-se que os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo, nas pesquisas sobre o currículo no Brasil, ora são utilizados como sinônimos, ora como antagônicos (p. 238). Fleuri (2003) conclui que esse reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social, contribuindo para superar ou questionar atitudes de preconceito ou discriminação.

Para consolidar uma educação que considere as diferenças culturais, faz-se necessário estar ciente de que “[...] tensões e as críticas a ele [ao multiculturalismo] dirigidas podem tanto favorecer o avanço do conhecimento na área, como estimular propostas curriculares renovadas que visem preparar cidadãos e docentes capazes de bem viver e atuar em sociedades cada vez mais multiculturais” (MOREIRA, 2001, p. 17).

Nesse sentido, entendemos que é possível utilizar tanto o termo multicultural como a palavra intercultural, desde que se tenha a preocupação de questionar os processos que subalternizam e inferiorizam determinados grupos culturais e que se veja a diferença como resultado das relações sociais, culturais e históricas, e não como naturais e essenciais.

Lembramos que a ideia de um currículo multicultural está firmemente ancorada nas teorizações críticas e pós-críticas do currículo. Essa discussão multicultural teve início, assim, nos discursos curriculares contrários às ideias tradicionais de currículo. Ressaltamos, juntamente com Candau (2008, p. 51), que essas relações culturais não são idílicas e tampouco românticas, mas estão, sim, construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder fortemente hierarquizadas. Vale ressaltar que essas relações geralmente estão marcadas por algum tipo de preconceito, bem como por discriminação de determinados grupos.

O currículo multicultural questiona a teoria tradicional do currículo porque ela estimula a competitividade, a homogeneidade e a eficiência nos quesitos da escola. Dentro dessa perspectiva, o currículo tecnicista é uma grande fábrica de produtos padronizados, estabelecendo uma relação de espaço-tempo baseada no funcionamento de uma fábrica.

O currículo multicultural pretende reverter a ideia de neutralidade e homogeneidade predominante nos espaços escolares. Nesse sentido, tem a pretensão de fazer com que o processo de construção da cultura seja compreendido através de seus conflitos e contradições, dentro de um contexto histórico de vozes silenciadas, de lutas e direitos. Nesse aspecto, Candau (2013) alerta que “Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta, e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes”. (CANDAUI, 2013, p. 15). O que observamos por meio de leituras é que certamente cada cultura tem sua origem, suas raízes, sua história, não sendo algo estático, mas dinâmico, ou seja, a cultura está sempre em movimento.

Concluimos este item com Backes (2013), que afirma que “o currículo, segundo a perspectiva multi/intercultural, está profundamente articulado à cultura e à sociedade e, no contexto atual, continua profundamente monocultural” (p. 60). Backes (2013) escreve ainda que questionar e subverter essa ênfase monocultural e etnocêntrica é imprescindível. Daí a necessidade da instituição educativa se apresentar comprometida no sentido de propiciar aos estudantes uma educação que considere as diferenças culturais, na perspectiva de que estes, imbuídos de conhecimentos que não gerem processos discriminatórios, contribuam com a construção de uma sociedade mais justa.

1.4 Diferença cultural no espaço/tempo escolar

A realidade existente no espaço escolar na atualidade evidencia as diferenças de raça, gênero e cultura, entre outros. Essas diferenças, que outrora eram desmerecidas, ou

melhor, ignoradas, têm se destacado no contexto atual, mas constantes mudanças no espaço/tempo escolar não têm conseguido produzir de forma mais efetiva o reconhecimento e valorização dessas diferenças. Consideramos que isso não é um problema somente ligado à escola, mas uma consequência de construções históricas do passado colonial que estereotipavam as diferenças culturais e que essa consequência ainda se faz presente na sociedade contemporânea. Reforçando essa compreensão, Backes e Pavan (2011, p.112) pontuam que “[...] as representações produzidas no contexto da colonização, [...], associaram a diferença à inferioridade, ao déficit, à incivilidade”. Por outro lado, também percebemos, juntamente com Esteban (2006), que algumas conquistas estão acontecendo no sentido de pluralizar o espaço/tempo escolar, ou seja, as diferenças passam ser percebidas no contexto educativo. Isso não é fruto de um reconhecimento pacífico entre os sujeitos que constituem a sociedade, mas uma luta perseverante dos movimentos sociais e pelos direitos humanos, uma luta de resistência e persistência na conquista de espaços historicamente negados aos grupos que não pertencem à cultura hegemônica. Conforme nos aponta Esteban (2006), “Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos” (p. 8). Embora, conforme nos diz a autora, esses diálogos necessariamente existam nos estudos curriculares, como vimos, eles só começam a ser admitidos e desejados com os estudos críticos e pós-críticos de currículo.

Em tempos remotos, a sala de aula desejável, publicada e proposta em livros didáticos era uma sala ordeira, com alunos e alunas filhos de pais brancos, cristãos, heterossexuais, tradicionalmente casados, que vinham para a escola com uma cultura que se assemelhava àquela trabalhada por ela. Isso fazia com que estes alunos tivessem mais facilidade ou, pelo menos, mais desenvoltura no aprendizado. Esteban (2006) fala com veemência sobre as diferenças dentro da sala de aula, de modo especial quando afirma que “a diferença é fundamental para classificar, selecionar e excluir” (p. 11). Juntamente com a autora, sabemos que muitos dos julgamentos emitidos sobre os alunos e/ou professores são pautados nos diferentes modos de ser e estar no ambiente escolar, devido a essa multiplicidade de saberes e bagagens que cada um carrega consigo.

Não podemos sair de casa e deixar nossos conhecimentos dentro da mochila. Os hábitos e pensamentos constroem nossa identidade e se infiltram no currículo. A escola é um espaço onde há reprodução e também a produção de múltiplos saberes. Por muitos anos, a homogeneidade tinha papel determinante na definição do sucesso escolar, e as diferenças traduziam o que estava errado dentro da sala de aula. O processo de aceitação do diferente, sem associá-lo ao fracasso, é uma construção constante que está sendo feita, como já dito

anteriormente, com a participação dos movimentos sociais, instituições políticas, da sociedade civil, e, por fim, na reivindicação de uma educação de cunho multicultural que seja capaz de delinear uma prática educativa que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos e considere as diferenças culturais, entre outras.

Atualmente, sabemos que a sala de aula está em processo de mudança, pois o acesso às escolas públicas constitui uma conquista para a quase totalidade da população brasileira e, ainda, trouxe para a escola características plurais em relação às diferentes culturas dos alunos, que anteriormente eram excluídas desse espaço e hoje trazem para a escola outros saberes, outras formas de aprender, ou seja, impulsionam a construção de uma outra escola, ou melhor, de um outro currículo. Entendemos, juntamente com Candau (2011), Moreira e Silva (2009) e Fleuri (2003), entre outros, que embora esteja em curso a luta pela construção de um currículo inter/multicultural ele está em disputa com um currículo monocultural/tecnocrático.

Visando à perspectiva de transformação e reconhecimento da mudança do cenário atual, surge o questionamento quanto à diferença que produz uma diferença associada à desigualdade, dentro do contexto da sala de aula, aquela que causa o desconforto e, de forma velada, é ocultada pelos professores. Entendemos com Esteban (2006) que muitas professoras e professores estão preparados para a realização do trabalho com as diferenças no contexto da sala de aula, “porém, também entendo que a atuação docente visa, prioritariamente, à normalização do diferente e ao enquadramento da diferença” (p. 10).

Segundo Fleuri (2003), o trabalho com as “diferenças culturais é uma conquista recente” (p. 18), embora as diferenças sempre tenham existido conforme o mesmo autor:

O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. As identidades que surgem do nosso *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, linguística, religiosas, nacionais sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. (FLEURI, 2003, p. 23).

Em algumas circunstâncias falamos de diversidade, em outras de diferenças, e elas não são coisas iguais, apesar de muitas vezes serem usadas de modo similar. Na escola, o reconhecimento das diferenças, segundo Esteban (2006), é um fator de grande relevância dentro e fora da sala de aula. Ele implica olhar, olhar para o outro, aceitar/interagir com o diferente, sem invisibilizá-lo. Entretanto, ainda prevalece a ideia de que o outro é aceito como parte da diversidade que deve se adequar ao padrão hegemônico.

A diferença é aceita quando destituída de sua dimensão de descontinuidade, da possibilidade da ruptura, e vai sendo compreendida como diversidade. A diversidade anuncia a possibilidade de continuidade sem interrupção ao se expressar como várias formas de narrar e enunciar o mesmo. O outro, traduzido como diverso e não como diferente, é aceito enquanto possibilidade de tornar-se, pela ação pedagógica, coerente com o padrão, se enquadrando na norma. (ESTEBAN, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, recorremos a Silva (2000), que propõe uma distinção entre diversidade e diferença que consideramos oportuna para expressar à abordagem em que situamos a perspectiva inter/multicultural:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de ‘diferença’, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44-45).

Buscamos conceituar tais palavras, tendo em vista que as utilizaremos constantemente em nosso trabalho. Historicamente, no Brasil, os movimentos sociais, por meio de políticas de ação afirmativa, buscam seu reconhecimento, o que promoveu a divulgação política da palavra “diversidade”, que se apresenta ligada à heterogeneidade de culturas contemporâneas. Isso mostra que a palavra diversidade também pode ter diferentes significados, inclusive um significado que lembra a luta política dos sujeitos pertencentes a grupos considerados diferentes que são oprimidos pelo grupo hegemônico. Nesse sentido, em nosso trabalho, quando falamos de diversidade, não estamos nos referindo a algo dado, mas a um processo de construção das diferenças, o qual nos faz usar tanto a denominação de diversidade quanto de diferença. Entretanto, no contexto sala de aula, enquanto docentes, caímos na repetição e associamos o diferente ao fracasso e à debilidade, segundo a máxima “todos somos iguais”. Esta frase era dita para assegurar direitos que durante muitos anos foram negados às classes minoritárias e excluídas da sociedade. No entanto, por outro viés, observa-se que, segundo Candau (2012b), “a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos têm direito a ter acesso” (CANDAU, 2012b, p. 238). Isso nos faz lembrar a padronização feita por intermédio dos uniformes escolares, materiais didático-pedagógicos,

processos de ensino-aprendizagem e avaliação, que reforçam a ideia do modelo padrão a ser adotado/seguido. Nesse sentido, o discurso da igualdade, paradoxalmente, produz discriminação e exclusão.

Como já destacamos, nos anos 1980 e 1990 houve um progressivo reconhecimento das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da democracia racial (CANDAUI; ANHORN, 2000). Todas essas nuances, em função do caráter socioeconômico, político e cultural que permeia a sociedade contemporânea, têm marcado e influenciado a sala de aula, as suas escolhas e o seu currículo. Nesse sentido, com base nos autores pesquisados, compreendemos que, para problematizar o contexto das diferenças culturais nos espaços escolares, faz-se necessária a presença de um professor inter/multicultural.

1.5 O professor na perspectiva inter/multicultural

O contexto social no qual está inserida a educação desafia cada vez mais os professores, que, como educadores, precisam conhecer os diferentes grupos culturais que frequentam a escola.

Nesse sentido destacamos a afirmação feita por Xavier:

É preciso tornar as questões e os problemas enfrentados pelos homens, mulheres e crianças do nosso tempo objeto de estudo. As áreas de conhecimento, os conteúdos escolares precisam ser vistos como instrumentos para compreensão e paulatina intervenção nos problemas humanos nas áreas da saúde, alimentação, habitação, transporte, trabalho, cultura e lazer. (XAVIER, 2004, p. 19).

Nesse contexto, a preocupação com as diferenças culturais não pode mais ser tratada como algo externo ao campo pedagógico; pelo contrário, deve ser reconhecida substancialmente no cotidiano escolar, vez que potencializa os processos de ensino e aprendizagem. Sob uma perspectiva crítica, buscam-se, nesse estudo, mecanismos que contribuam para a formação inter/multicultural dos professores e lhes possibilitem contribuir com a desconstrução dos processos de discriminação e subalternização dos diferentes. Segundo Veiga (2008):

O que acontece na aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação. Não se trata de um processo de ida e volta de informações. As novas tecnologias de informação e comunicação têm mostrado eficácia no processo de informar. A aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. (VEIGA, 2008, p. 268).

Portanto, não pode existir uma educação democrática se a formação do professor impedir que o mesmo trabalhe os conteúdos que abordem a representatividade dos grupos socioculturais heterogêneos. Os teóricos destacados no presente trabalho indicam que o docente cujas estratégias pedagógicas não envolvam as diferenças culturais fragiliza o trabalho educativo. Daí a relevância de uma formação docente comprometida com as diferenças culturais, que se apresentam imprescindíveis na formação dos sujeitos na perspectiva de reconhecer e valorizar as diferenças que permeiam a sociedade. Imbuídos desses saberes, os professores poderão contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática, isto é, uma sociedade que, entre outros, não inferiorize e discrimine os diferentes.

Seguindo esse raciocínio, Barreiros (2009) nos assegura:

Há, então, um desafio posto às teorias críticas de educação e, em especial, à didática, que é como oferecer subsídios às/aos professoras/es críticas/os no desenvolvimento de seu trabalho. Acredito que na prática, no dia a dia, no cotidiano de trabalho, nós, professoras e professores, temos inventado um modo de fazer, de atuar como docentes. E hoje atuar como docente é enfrentar a diversidade, a multiplicidade. Reconhecer, conhecer, valorizar estas práticas, ressignificando-as e problematizando-as, pode ser um caminho para enfrentar esse desafio. (BARREIROS, 2009, p. 104).

Desde o final do século passado, a pluralidade de identidades culturais desafia os sistemas educacionais a se reformularem no sentido de dar dinamicidade e melhor preparo à atuação docente, já que os professores são os que lidam diretamente com as diferenças culturais presentes numa sala de aula. Sob essa ótica, Mosé (2013) nos aponta que “A escola precisa entender, enfim, que todo conhecimento, toda afirmação, está sujeito a mudanças, que todo saber é provisório” (p. 55).

Nesse contexto, reafirmamos o destaque que o papel do educador tem na promoção do reconhecimento das diferenças de gênero, credo, raça e/ou sexualidade, entre outros. De acordo com Candau:

Basta entrar em uma sala de aula do ensino fundamental com um olhar sensível às diferenças para que se evidencie [...]. Diferenças de gênero, físico-

sensoriais, étnicas, religiosas, de contextos sociais de referência, de orientação sexual, entre outras, se visibilizam e expressam nos cenários escolares. (CANDAUI, 2009b, p. 95).

É importante perceber no contexto atual que o processo de ensino e aprendizagem urge uma formação do professor que dirija seu olhar para os efeitos causados pelas desigualdades políticas, econômicas e sociais na vida dos alunos (as), bem como as diferenças culturais. Desse modo, é perfeitamente aceitável a ideia de que, o papel complexo de diminuir conflitos e assimetrias de poder entre as pessoas também é componente do processo educativo.

Contudo, esta concepção constitui um desafio para a formação de professores/as, tanto que Moreira (2001) questiona:

[...] que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores que questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como oferecer alternativa a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001b, p. 43).

Nesse momento, reconhecemos a importância dos questionamentos do autor, tendo em vista que vivemos em uma sociedade capitalista, globalizante, com tendências homogeneizadoras. Ressaltamos a necessidade da formação de um professor multicultural, cuja sensibilidade esteja voltada para “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (MOREIRA; CANDAUI, 2003, p. 157). Entendemos com Moreira (2001) que esta formação não é algo estático, e sim articulado com as mudanças sociais, que inclui diferentes práticas e conhecimentos. O professor não pode ser apenas um transmissor de informações, mas deve ser um ser humano sensível às diferenças e diversidades abarcadas na sala de aula.

A formação do professor, portanto, deve estimular o respeito às diferenças, a interação entre os diferentes grupos, o desenvolvimento de trabalhos em grupo; deve desenvolver práticas que favoreçam a interação entre os alunos como forma de reconhecimento e inclusão das culturas subalternas no espaço/tempo escolar.

Trata-se de um trabalho que exige muita reflexão para percebermos as diversas demandas da sociedade atual.

Uma primeira afirmação que considero fundamental é a de que o binômio exclusão-inclusão está vinculado à problemática da desigualdade social, característica estrutural das sociedades capitalistas em que vivemos. É neste contexto que a questão deve ser colocada. Se não for assim, corremos o risco de, mais uma vez, legitimar um discurso que está a serviço do modelo político e socioeconômico vigente. No entanto, a questão da desigualdade-igualdade, na perspectiva que gostaria de afirmar, não dá conta das diferentes dimensões da problemática da inclusão-exclusão presentes na nossa sociedade. As questões relativas à diferença e às políticas de identidade também estão a elas articuladas. (CANDAUI, 2012, p. 184).

Essas diferenças, que já foram mencionadas anteriormente, muitas vezes são invisibilizadas ou ocultadas, até mesmo em função da formação docente que também se encontra na luta para reconhecimento e valorização das diferenças que permeiam os contextos da educação e sociedade.

Desse modo, Moraes e Diniz-Pereira (2014) explicam quais os problemas evidenciados na formação continuada de professores para a diversidade. Eles afirmam que “A distância existente entre os pressupostos da educação para a diversidade e a realidade vivida por muitos educadores é bastante significativa” (p. 123). A autora e o autor reforçam a afirmativa de que a escola e seus professores devem realizar trabalhos interculturais, o que pressupõe não apenas o reconhecimento da diversidade, mas também considerar o fato de que haja ações mais relevantes-afirmativas, que promovam “mudanças no currículo, na prática pedagógica, na organização da escola e nas relações de poder” (MORAES; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 123).

Observa-se, pelo exposto, que o ofício da docência passou por grandes ressignificações que ligaram elementos circunstanciais e de improvisação ao formato tradicional de ensino nas escolas. A unidade escolar só contribuirá para o reconhecimento das diferenças e para a democracia se os seus alunos e professores construírem diálogos interculturais que emancipem socialmente as minorias e comunidades marginalizadas. Pavan (2013) ressalta que “[...] nesse sentido [...] entendemos que a formação de professores pode dar uma contribuição significativa” (p. 109); para a construção de uma escola que trabalhe de forma intercultural, contribuindo para a construção de uma sociedade não excludente, sem discriminações, sem preconceitos, entre outros, necessitamos de um professor com formação inter/multicultural.

Partindo da premissa de que a cultura da escola geralmente legitima a cultura hegemônica, é imprescindível uma formação docente que combata toda forma de preconceito e discriminação por meio da utilização da pluralidade de linguagens, diálogos interculturais e diferentes estratégias pedagógicas.

O campo educacional experimenta um momento de transição entre a forma tradicional de ministrar conteúdo e a interiorização de aspectos interculturais nas práticas pedagógicas. Recorrendo às ideias de autores consagrados no campo da formação e do estudo das diferenças em tempos globalizantes, pode-se afirmar que a formação deve ajudar os professores a desenvolver uma nova identidade, uma nova postura, assim como novos olhares.

Em conformidade com as explicitações acima, utilizamos as pontuações feitas por Esteban (2014), que ressalta a luta da docência em favor de uma educação em que a aprendizagem seja afetada pelas diferenças que perpassam os bancos escolares:

Por isso, estamos em luta, disputando sentidos e nos colocando frontalmente contra os discursos e processos que negam valor à diferença na relação ensino-aprendizagem e trazem a diferença cultural como meio para fragmentar o conhecimento, inferiorizar a muitos sujeitos e saberes, enfatizar o individualismo, desqualificar a alteridade e justificar a desigualdade. [...] Como historicamente nos mostra o movimento de professores - incluindo este momento em que professores de redes públicas expressam claramente sua discordância com a meritocracia -, a luta por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade é dura, mas necessária e, mesmo diante da violência (material e simbólica), é possível. (ESTEBAN, 2014, p. 484).

Todas as proposições delineadas pelos estudiosos utilizados em nossa dissertação nos mostram que os contextos de formação de professores, a instituição escolar e a sociedade como um todo devem refletir criticamente em favor de uma educação inter/multicultural, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças de cultura, pois só assim será possível empreender a construção de uma sociedade multiculturalmente orientada (MOREIRA, 2001).

1.6 Currículo, diferença e avaliação em larga escala

A avaliação externa ou em larga escala apresenta-se numa posição de destaque na sociedade atual. Isso tem chamado a atenção e, ao mesmo tempo, causado a preocupação dos gestores e educadores por conta da sua interferência no processo de escolarização de modo geral e no currículo em particular. O grande desafio a ser discutido é a qualidade da educação brasileira oferecida às crianças, adolescentes e jovens. Por meio dos indicadores sociais e educacionais, é possível visualizar que há um longo caminho a trilhar, a construir, para pensar em uma avaliação que atenda as diferenças nas suas especificidades e que de fato produza qualidade na educação.

As avaliações em larga escala produzem os modelos de escolarização nos quais se valoriza o padrão, com o intuito de ampliar a homogeneidade. Esteban (2014, p. 467) questiona como se pode propor igualdade num contexto de desigualdade entre os alunos. Ela menciona que, como “[...] a sociedade brasileira é extremamente desigual, cabe indagar: as escolas podem garantir a uniformidade requerida, em contextos com enormes disparidades socioeconômicas e grandes diferenças culturais?”. De uma forma velada, a igualdade presente no discurso das avaliações em larga escala enfatiza a permanência da classe hegemônica, onde somente os fortes, ou melhor dizendo, dentro desse contexto, somente os mais qualificados, “instruídos” e “preparados” alcançam os melhores resultados, permanecendo no topo. Essa condição acaba por reproduzir a desigualdade social.

No Brasil, as avaliações nacionais começaram a ser discutidas a partir da década de 1980, que foi um período marcado pela reconquista da democracia e atentou para a qualidade da educação brasileira. Esta necessidade foi percebida por conta dos avanços da universalização do acesso à educação escolar, isto é, com o aumento do ingresso na escola pública (educação básica). Houve um aumento do número de novos alunos e, em contrapartida, evasão e alto índice de reprovação, principalmente nas camadas menos favorecidas da sociedade, as chamadas camadas populares. A escola indiretamente produz os vencedores e vencidos. Essa análise de inclusão e exclusão, permanência e desistência, é feita por meio da avaliação classificatória dos alunos. Esteban (2006) afirma que como a “avaliação é fundamentalmente uma relação de poder, os que não podem ser nomeados são classificados no lugar da exclusão” (p. 13). Pode-se afirmar ainda, juntamente com Esteban (2006), que “A escola vai produzindo em seu cotidiano uma série de classificações que indicam o lugar do fracasso” (p. 13). Infelizmente, no contexto atual, apesar do acesso quase universal à escola básica, ela continua produzindo exclusão e fracasso escolar.

Vale a pena ressaltarmos o que afirma Esteban (2014):

Nossa educação ainda é altamente excludente e guarda mecanismos que fazem renascer, sob novas configurações, o fracasso das classes populares, ainda que se reduzam os níveis de evasão e de repetência e se ampliem o acesso à escola e o tempo médio de escolarização. O projeto de educação permite, e muitas vezes estimula, a recomposição dos processos de exclusão ao produzir dinâmicas cujos resultados não garantem a efetiva apropriação dos conhecimentos pelas classes populares. (ESTEBAN, 2014, 467).

Para resolver os problemas de exclusão e fracasso, não basta desenvolver uma política de não reprovação. Segundo Coutinho (2012), no fim dos anos 1980, sentiu-se a

necessidade de estudos que mostrassem com especificidade os erros e acertos do “modelo de ensino adotado (currículo) e o desempenho dos alunos (proficiência), proporcionando as primeiras experiências em larga escala no ensino de primeiro grau” (p. 18). Entretanto, estas avaliações tinham um perfil de diagnóstico da qualidade e não de classificação e ranqueamento como têm as avaliações atuais.

Silveira e Esquinsani (2012) nos explicam como surgiram as avaliações em larga escala:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, criado em 1988, é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Coleta dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas de todo o país. É aplicado, a cada dois anos desde 1990, em turmas de alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa com foco na leitura e Matemática com foco na resolução de problemas. A Prova Brasil também é desenvolvida pelo INEP e foi criada em 2005. Sua aplicação ocorre concomitante ao Saeb e destinam-se as escolas urbanas contempladas por turmas com o mínimo de 20 alunos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb está imbuído de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Criado em 2007, colabora na definição das prioridades das políticas, no caso com o PDE-Escola. Seus dados são obtidos através do desempenho na Prova Brasil e nas taxas de aprovação da escola (aprovação-reprovação-frequência). (SILVEIRA, ESQUINSANI, 2012, p. 09).

A princípio estas avaliações externas também tinham a finalidade de diagnosticar a qualidade da educação a nível nacional, sem implicar efeitos diretos para as escolas e currículos. No entanto, surgiram novas formas de definição dos resultados das avaliações com a finalidade de subsidiar as políticas que responsabilizam os agentes das escolas (principalmente gestores, professores e alunos) nesse momento, o foco das ações e projetos das escolas voltou-se para melhores desempenhos nas avaliações.

Essas avaliações acabam perdendo o caráter formativo, contribuindo mais para classificar e rotular escolas, alunos e professores do que para qualificar a educação.

A ênfase nos produtos ou resultados educacionais, medidos por meio da aplicação de provas aos alunos, que resultam em classificações, pode comprometer o processo de construção de uma avaliação que se coloque com finalidade formativa. Para não cairmos nessa armadilha é fundamental se diferenciar os propósitos de uma avaliação em larga escala da avaliação que se processa no cotidiano da escola. (SCHNEIDER, ROSTIROLA, MOZZ, 2011, p. 311-312).

Para Silveira e Esquinsani (2012, p. 09) as avaliações em larga escala dividem-se em primeira, segunda e terceira geração, que são definidas do seguinte modo: “As avaliações de **primeira geração** estão centradas na evolução da qualidade da educação pela divulgação dos resultados a consulta pública sem devolver os resultados às escolas” (p. 09). As avaliações da **segunda geração** consideram a divulgação pública dos resultados e devolução dos resultados para as escolas, sem consequências materiais. Já as avaliações de **terceira geração** são aquelas que determinam políticas de responsabilização, que atribuem sanções ou recompensas para os agentes envolvidos, englobando mecanismos de remuneração por metas estabelecidas. O interesse está direcionado a suprir as necessidades da sociedade capitalista e neoliberal, e para isso se estimula a competitividade valorizando a meritocracia. Esta postura adotada na avaliação em larga escala fortalece os mecanismos discriminatórios e excludentes. Produz a ideia de que investimentos em avaliações em larga escala, com perspectiva de responsabilização, geram qualidade no sistema brasileiro.

As autoras Bonamino e Sousa (2012) também mencionam as três gerações de avaliação em larga escala:

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. Tomando como parâmetro de análise os objetivos e desenhos dessas avaliações, bem como estudos e pesquisas que produziram evidências sobre o tema, exploram-se possíveis implicações para o currículo escolar. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

De forma mais detalhada, compreendemos, junto com Bonamino e Sousa (2012), que a “primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (p. 375).

Diante dessa perspectiva nos apoiamos nos autores Fernandes e Nazareth (2011), os quais enfatizam a demanda que o modelo atual de avaliação implica e salientam, ao mesmo tempo, que ele afeta os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como produz uma padronização e homogeneização curricular.

Como consequência dessa ótica de avaliação e qualidade da educação, entende-se também que o currículo deva ser padronizado para atender às demandas das provas. Dentre as estratégias para diminuir as defasagens identificadas nos exames, as escolas devem estabelecer formas de treinamento para as provas e incentivos para alunos e funcionários que melhor se adequem ao sistema, visando fortalecer uma cultura meritocrática e

competitiva em detrimento de outros fatores, como a valorização da carreira docente, [...]. Pode-se, ainda, problematizar o fato de que provas padronizadas e elaboradas num nível central não garantem qualidade da educação no sentido que abordamos neste estudo, uma vez que não consideram as diferenças nem entre os sujeitos que aprendem, nem entre os grupos discentes ou docentes, nem entre as unidades escolares. (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 69-70).

Concordamos com as autoras citadas, pois na nossa investigação também estamos problematizando a (não) presença da diferença no currículo e na avaliação em larga escala. Sousa (2003) afirma que a avaliação estimula a competição, fato que acaba por impelir novas reflexões e certas formas de gestão e currículo.

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. O princípio é que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. (SOUSA, 2003, p. 187-188).

Sousa (2003) nos esclarece acerca da questão curricular nessas avaliações de larga escala que enfatizam objetivos cognitivos voltados para a Língua Portuguesa e a Matemática, especificamente a “Prova Brasil”, que também é tema dessa dissertação. Algumas gestões municipais e estaduais, ao estabelecer incentivos financeiros para os professores cujos alunos se destacarem nos resultados dos indicadores e a utilização do IDEB como fator indutor de maior atenção aos resultados de aprendizado do aluno, vão forçando uma adequação curricular. Conforme consta no Portal do IDEB (2015), “os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo”. Valoriza-se o resultado, de modo que o mesmo é extremamente divulgado e considerado como índice de qualidade. A exemplo da Prova Brasil, que usamos como referência dentro do nosso trabalho devido aos anos abordados (Ensino Fundamental), ainda se pode observar o desempenho específico de cada rede de ensino e de todo o sistema das escolas públicas urbanas e rurais do país.

Destacamos que a prática de ensinar e aprender para o teste, quando esforços são concentrados nos pontos principais dos conteúdos por meio de dicas e macetes, para que haja

memorização, a fim de que os alunos possam ter êxito em suas provas e sejam bem classificados, produz a desconsideração de outros conteúdos relevantes do currículo. O que muitas vezes não é mencionado é a homogeneização discrepante existente na elaboração das provas, desconsiderando as diferenças culturais presentes no país, pois é construída uma prova única, composta pelos conteúdos considerados válidos, o que envolve alunos e professores.

Certamente um teste que produz um perfil desvitalizado dos estudantes e se faz acompanhar de prescrições que formatam, enquadram, classificam e normatizam pouco contribui com professores/as que diariamente se deparam com dúvidas sobre as aprendizagens de seus alunos e alunas, que nem sempre conseguem que o ensino produza os efeitos esperados, [...]. A busca de resultados homogêneos, que informa os testes estandardizados, se faz acompanhar de orientações padronizadas que não respondem às diferentes e incessantes perguntas presentes na relação pedagógica. (ESTEBAN, 2014, p. 470).

Inúmeras ações e projetos foram desenvolvidos, tanto pelo Governo Federal, por meio do SAEB, Prova Brasil, ENADE e ENEM, como por governos estaduais e municipais que criaram sistemas próprios de avaliação da produtividade e qualidade escolar. As avaliações em larga escala estão cada vez mais presentes nos espaços educacionais, de forma direta ou indireta.

Para não serem vistos como maus professores (as), os (as) docentes acabam por basear-se nos resultados aferidos nas provas, para planejar suas aulas, auto avaliar sua prática pedagógica, rever os conteúdos abordados e preparar as avaliações que tragam as questões favoráveis a um possível treinamento. Nessa busca desenfreada para alcançar uma boa pontuação, que é a segurança da sua permanência em sala de aula, assim como um vendedor precisa de comissão de vendas, o professor precisa de uma pontuação/classificação para que seja considerado “apto” e qualificado.

Coutinho (2012, p. 23) afirma que “o currículo que é objeto das avaliações externas torna-se o currículo mais valorizado por sua significação para professores e alunos”, o que enfatiza o estudo do conteúdo programático, alvo da avaliação. O papel do professor é de transmissor de informação e não de conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno procuram bons resultados nas avaliações. Esteban (2014, p. 470) fala de “um sujeito desterritorializado, amorfo, que pratica um ensino descontextualizado e esvaziado de sentido”.

Nessa perspectiva, defendemos nessa investigação o respeito às diferenças existentes tanto na sala de aula como no contexto social mais amplo, pois as avaliações em larga escala não contemplam as diferenças territoriais, climáticas, geográficas, hábitos e costumes típicos de uma determinada região, tais como os verbetes e vocabulários utilizados, nem as

características específicas e especiais de um grupo que o tornam singular. Destacamos com Esteban (2006) a importância do reconhecimento feito por parte dos professores (as) que compreendem e respeitam as diferenças, pois “alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes” (ESTEBAN, 2006, p. 9). A reflexão da autora apresenta de forma clara nossa perspectiva.

Consideramos, junto com Schneider (2013, p. 25), e outros autores citados neste trabalho, tais como Candau (2009a, 2012b); Silva (2009), Moreira (2013) entre outros, que “o currículo é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar seus conhecimentos para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula” (SCHNEIDER, 2013, p. 25).

Por isso, consideramos necessário questionar as diferentes tentativas de padronização tanto em relação ao currículo escolar, como a avaliação em larga escala conforme Bonamino e Sousa (373) explicam:

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é a tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso. Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e participação recente de 65 países no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

A forma de assegurar o poder, e regular a educação por meio das políticas públicas sistêmicas através das avaliações em larga escala, nos leva a reconhecer que há uma política pública em disputa do conhecimento oficial e um único conhecimento considerado legítimo.

Acompanhando as ideias propostas por Sousa (2003) entendemos que

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. A própria luta da população por fazer valer este direito tende a se fragilizar, prevalecendo a busca por conquistas individuais. (SOUSA, 2003, 187).

Estas avaliações fortalecem os mecanismos discriminatórios, que provocam a intensificação da padronização do currículo. A respeito disso Sousa (2003, p.187) menciona a ideia de educação mercadológica: “A noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino”.

Com o pensamento de Candau (2012a, p.188), reconhecemos que “existem experiências na perspectiva alternativa” no que se refere às avaliações em larga escala. A mesma autora (2012) ainda afirma:

Mas estas, em geral, são subsumidas pelas concepções hegemônicas e pelas políticas públicas, particularmente de medição em larga escala, que favorecem a uniformização do sistema educativo. No entanto, apesar dos inúmeros constrangimentos, são desenvolvidas práticas pedagógicas por muitas escolas e professores/as que expressam buscas e possibilidades da construção de culturas escolares plurais sintonizadas com o que chamamos de “reinvenção da escola”. Nesta perspectiva, considero de especial relevância as contribuições da educação intercultural. (CANDAU, 2012a, p. 188).

Desta forma, com a contribuição dos autores pesquisados buscamos problematizar as avaliações em larga escala, bem como sua influência na composição do currículo escolar, pois compreendemos que este modelo de avaliação externa implantado no Brasil desconsidera as desigualdades e diferenças que permeiam os diversos espaços da sociedade e, em consequência, a educação. Nesse sentido, tem-se consolidado a homogeneização e intensificado a subalternização dos sujeitos que pertencem aos grupos que não compartilham da cultura hegemônica.

CAPÍTULO II - AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Iniciamos esse capítulo reafirmando que entendemos a escola “[...] como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2003 p. 170). Esta concepção de escola evidentemente está implicada na nossa compreensão de currículo escolar, pois o entendemos como formado por “[...] todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar” (MOREIRA, 2001, p. 68). Neste sentido, também fazem parte do currículo “[...] tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos” (MOREIRA, 2001, p. 68). O autor ainda aponta que os professores estão implicados no planejamento e implementação do currículo escolar, e isto nos fez entender que entrevistar os professores sobre a presença da diferença na escola, incluindo o currículo, é fundamental.

Parece-nos necessário retomar nossa concepção de diferença no currículo escolar, pois ela norteia nossa pesquisa. A caracterização que utilizamos é delineada por Candau (2011), pois ela nos diz que a cultura escolar presente em grande parte das escolas tem sua referência na “[...] matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (CANDAU, 2011, p. 241).

Ratificamos com Veiga-Neto (2003, p. 07) a abordagem de educação implicada na Modernidade, que esteve:

Mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas [supostamente] mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais [supostamente] mais educados e, por isso, mais cultos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

Neste sentido, com Candau (2011) e Veiga-Neto (2003), lembramos que a concepção moderna de educação ainda se faz presente no âmbito da escola, o que podemos perceber também por meio das falas dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Outros autores também criticam a concepção moderna segundo a qual a sociedade e, em decorrência, as escolas são espaços que devem considerar e propagar uma única cultura. Isto significa dizer que a sociedade e a escola devem cultivar uma única forma de ver e sentir o mundo; ou seja, “a pluralidade cultural se coloca como um ‘problema’, pois as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, partindo de um referencial etnocêntrico” (SANTOS e CANEN, 2007, p. 01). Neste sentido, queremos destacar que nossa concepção de diferença, juntamente com Candau (2011, p. 241), é de que a diferença não está fora do âmbito da escola; pelo contrário, defendemos “[...] a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas [...]”.

Assim, podemos dizer que nossa concepção de diferença, seja ela cultural, de gênero, raça, etnia, religiosa, entre outras, é sempre considerada dentro do contexto histórico no qual ela foi e é produzida. Reconhecer que a diferença é produzida em um contexto histórico nos impele a afirmar, juntamente com os autores utilizados nessa dissertação, com destaque para Costa (1999), que em nenhum momento entendemos esta produção como algo pacífico, harmônico e/ou tranquilo. A construção das diferenças sempre se dá em campos de disputas e relações de poder.

Outra questão em relação à escola, a seu currículo e à diferença que é importante destacarmos nessa pesquisa é de que a sociedade e a escola nela inserida, por enfatizar, conforme já citamos anteriormente, uma abordagem monocultural, psicologizam, ou seja, individualizam a diferença e, com isso, fragilizam o diferente. Dessa forma, com mais facilidade e rapidez silenciam-no, invisibilizam-no. Com isso, fazem parecer que o diferente está fora da norma e, portanto, deve ser normatizado: “O que é sempre interessante no discurso

que denomina o ‘outro’ como diferente é que naturalmente ele pressupõe que alguns são iguais” (SERPA; RIBEIRO, 2015, p. 92).

Sendo assim, utilizamos autores e autoras que nos possibilitam afirmar que a classificação de quem supostamente é “igual” não é um processo natural, como não é natural a classificação do “diferente”. A escola, ao conviver com a diferença, tende a mascará-la e negá-la pelo processo de homogeneização: “A escola, pela sua obrigatoriedade, nos leva a conviver com a diferença de modo intenso, mas a nega com práticas homogeneizadoras. Com isso, ela costuma mascarar a diferença evidenciando o diferente” (SERPA E RIBEIRO, 2015, p. 91).

Infelizmente, aprendemos e ensinamos que ser diferente é ser inferior:

Não ensinamos que somos todos diferentes, que a diferença me habita como habita o outro, que sou um ser de possibilidades e limites, e que posso ampliar minhas possibilidades e vencer meus limites com o outro. Mas ensinamos que a diferença é atributo apenas de alguns sujeitos infelizes que nós, os normais, precisamos, suportar, tolerar. (SERPA; RIBEIRO, 2015, p. 92).

Queremos reafirmar, juntamente com as autoras e autores citados, que concebemos a diferença como algo que nos constitui, que nos possibilita aprender mais, justamente pela sua presença, e não o contrário.

2.1 Procedimentos metodológicos

Como já destacamos, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar a compreensão dos professores sobre os diferentes grupos culturais presentes na escola e as suas implicações para o currículo escolar. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) analisar a compreensão dos professores do 9º ano sobre a diferença cultural presente na escola; b) articular a compreensão das diferenças culturais dos professores com o currículo escolar; c) consultar o Banco de Dados do INEP para identificar a classificação nos âmbitos municipal, estadual e nacional da escola pesquisada.

Como critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram utilizados: a) uma escola dentre as quatro com melhor desempenho no IDEB em 2011 do Projeto OBEDUC; b) professores do 9º ano da respectiva escola; c) um professor de cada disciplina que leciona no 9º ano.

Nossa ida a campo teve como objetivo recolher dados que permitissem alcançar os objetivos. A coleta foi feita por meio de entrevistas estruturadas junto aos professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos este ano porque é o ano em que os alunos e alunas fazem

a avaliação externa, mais especificamente a Prova Brasil, um elemento importante na composição do IDEB da escola. As entrevistas foram realizadas com um professor ou professora de cada disciplina do 9º ano, no horário do planejamento desses professores. Elegemos a entrevista estruturada para a coleta de dados, conforme definida por Gil (1999, p. 128), “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. De acordo com Lüdke e André (1986) “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34).

Sendo assim, as questões da entrevista, apresentadas por escrito aos professores e professoras, foram divididas em tópicos, sendo que o primeiro foi em relação às aulas, o segundo em relação às diferenças, o terceiro em relação à avaliação em larga escala e o último em relação à formação do professor e à diversidade. Explicitamos que serão apresentados os fragmentos das entrevistas que contribuíram para alcançar os objetivos. Os nomes dos professores são fictícios para preservar o anonimato.

2.2 Conhecendo o IDEB e sua classificação

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual no município de Campo Grande/MS, localizada na área central, com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB entre as escolas da rede estadual pública no ano de 2011. Para contextualizar esse índice, apresentamos os resultados do site do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Werle, Koetz e Martins (2015) nos alertam que “O IDEB é o indicador sintético atualmente mais conhecido na área da educação, sendo composto por dois indicadores primários” (p. 103). Segundo os autores:

O primeiro é a taxa média de aprovação dos alunos ao final de cada etapa de ensino da educação básica, dados estes extraídos do Censo Escolar; e o segundo é a pontuação média dos alunos nos testes da Prova Brasil. A partir destes dois índices, estabelece-se uma relação matemática entre probabilidade de aprovação e desempenho dos alunos. Dessa maneira, é possível mensurar o desempenho das escolas brasileiras, com IDEB de unidades escolares, IDEB dos municípios, e IDEB dos Estados. (WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015, p. 103).

Formulamos o quadro com a classificação da escola pesquisada no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011. O objetivo deste item é mostrar, através dos quadros 1, 2 e 3, a classificação da escola pesquisada no IDEB no conjunto da classificação nacional, regional e municipal. Como mencionamos no decorrer desta dissertação, a escola pesquisada foi selecionada por se tratar de uma escola pública estadual que obteve alto IDEB entre as escolas da rede estadual pública de Campo Grande no ano de 2011. Por isso, apresentamos os dados do INEP que caracterizam a escola com os dados municipais, regionais e nacionais:

Quadro 1- Dados Nacionais (Brasil) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental).

ESCOLAS	IDEB OBSERVADO 2011	METAS PROJETADAS 2011
Total (IDEB) Brasil	4.1	3.9
Pública - Brasil	3.9	3.7
Estadual - Brasil	3.9	3.8
Municipal - Brasil	3.8	3.5
Privada - Brasil	6.0	6.2
Escola pesquisada	5.3	6.0

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Quadro 2 – Dados Regionais (MS) do IDEB– Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental).

ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	IDEB OBSERVADO 2011	METAS PROJETADAS
Total de (MS)	4.0	3.8
Pública (Municipal, Estadual e Federal)	3.8	3.6
Privada (MS)	6.1	6.0
Estadual (Estadual – MS)	3.5	3.4
Escola Estadual pesquisada	5.3	6.0

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

Quadro 3 – Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental).

ESCOLAS SITUADAS EM CAMPO GRANDE – MS	IDEB OBSERVADO ANO DE 2011	METAS PROJETADAS
Pública/Privada ¹	4.4	3.9
Rede Municipal	5.0	4.2
Rede Estadual	3.5	3.6
Escola Estadual pesquisada	5.3	6.0

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2015) conforme dados obtidos no site do INEP.

O IDEB tem a função de monitorar o processo de educação em nosso país. Welter e Pasini (2014) argumentam que o IDEB “tem como objetivo avaliar a qualidade da educação, porém cada estado e município passa a desenvolver seus próprios instrumentos avaliativos como forma de monitorar o rendimento escolar” (p. 6). Muitas escolas têm trabalhado arduamente para se manterem no pódio das melhores notas, ainda que, como estamos discutindo ao longo desta pesquisa, a conquista do alto IDEB não seja acompanhada de um processo de educação plural.

2.3 Conhecendo a escola

Nossa ida à escola foi bem agradável, e a consideramos um encontro produtivo tendo em vista que, no mesmo dia, já realizamos as primeiras entrevistas. Com o termo de apresentação outorgado pela Coordenação do OBEDUC, chegamos no período vespertino à escola, fizemos nossa apresentação verbal e formal (por meio do documento), o qual ficou com a Diretoria da escola para posterior arquivamento. Logo após a apresentação, a diretora nos encaminhou à Coordenação Pedagógica do período vespertino, que coordena as séries finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º. ano). Tudo transcorreu sem problemas, uma vez que a Direção

¹Escolas privadas municipais de Campo Grande não constam do dado total do IDEB no site do INEP.

bem como a equipe pedagógica se mostraram receptivas em contribuir com a efetivação das entrevistas.

No primeiro momento, a coordenadora pedagógica, a pedido da diretora, nos disponibilizou os horários das aulas e dos planejamentos dos professores, o que facilitou a sistematização do encontro com os (as) professores (as) para realizar as entrevistas.

O local das entrevistas foi alternado para atender a necessidade do (a) professor (a), pois priorizamos o bem-estar do docente. Logo, o (a) mesmo (a) escolhia o local para ser entrevistado (a). Com isso, tivemos a oportunidade de entrevistar uma professora dentro da sala de aula do 6º. ano, uma no pátio recreativo e uma na sala de informática, e o restante das entrevistas foram realizadas dentro da sala de professores no horário de planejamento.

Sempre que possível, chegávamos antes do horário previsto para a entrevista; assim, tivemos a rica oportunidade de, nos dias em que fazíamos a entrevista, conhecer a rotina da escola e seus alunos (as) e professores (as) nos intervalos de aula e troca de disciplinas. Ao fecharmos as entrevistas, que ocorreram durante os meses de junho e agosto de 2015 (sendo que em julho houve as férias escolares), nos despedimos da diretora e agradecemos a acolhida por parte dessa escola.

2.4 Conhecendo os (as) professores (as)

A primeira professora que tivemos a oportunidade de entrevistar foi a professora de Educação Física. Nossa impressão não foi das mais motivadora, pois a professora tem muitos anos de magistério e, com eles, muitas mágoas quanto ao preconceito que sofre por ser professora de Educação Física. Como estava chovendo, ela ficou na sala de aula, enquanto respondia às perguntas. Contudo, as crianças, que também permaneceram na sala de aula, estavam muito agitadas, e ela respondia com poucas palavras; não quis escrever as respostas de próprio punho e pediu que as escrevêssemos, dizendo que a letra dela não era boa e estava cansada.

A segunda professora a ser entrevistada, de Artes, respondeu de próprio punho a entrevista. Ela nos atendeu na sala de informática no seu horário de planejamento de aula. Bem jovem e envolvida com os movimentos sociais, desde sua postura até o seu discurso se mostrou muito atenciosa e cheia de ideias. A mesma não conseguiu concluir a entrevista nesse período, mas me falou que a completaria e me entregaria em momento oportuno.

Quando estava indo embora, perguntei na sala de professores se havia algum

professor (a) lá que lecionava no 9º ano. A professora de Língua Portuguesa estava corrigindo provas e prontamente disse que me ajudaria, mas não quis preencher (escrever) a entrevista. Ela nos atendeu dentro da sala de professores, e nesse momento a professora de Artes voltou da sua aula, sentou-se conosco e terminou de responder sua entrevista. Elas conversaram entre si a respeito das perguntas que foram elaboradas. Estabelecemos um diálogo, e as respostas foram registradas de forma escrita.

Gil (1999, p. 117) conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Estes encontros foram realizados no período de fechamento das notas do segundo bimestre, após um período de greve que causou um descompasso no andamento das aulas. Observamos a ansiedade dos docentes com o fechamento obrigatório das notas, o que interferia no recesso do mês de julho de 2015. Partindo dessa observação, conversamos com a diretora da escola, a qual nos sugeriu que voltássemos para realizar as entrevistas após este período de férias, pois ambas achamos que os professores (as) estariam mais livres para responder as indagações feitas na entrevista.

Após um intervalo de aproximadamente 15 (quinze) dias, voltamos à escola no final do mês de julho de 2015, para darmos continuidade às entrevistas com os (as) professores (as). Neste retorno, quem nos atendeu foi a coordenadora pedagógica, que nos apresentou à professora de Ensino Religioso. Neste dia, a maioria dos professores (as) estava em sala de aula. A professora de Ensino Religioso foi extremamente atenciosa conosco, nos levou ao pátio da escola onde estava organizando trabalhos que iria aplicar em sala de aula, formando grupos/equipes de alunos (as). Ela demonstrou interação com os temas abordados na entrevista, colaborando e respondendo às perguntas.

Ao retornarmos para a sala dos professores, tivemos a oportunidade de conhecer o Professor de História. Ele estava fazendo lançamentos no diário digital da escola, quando pedimos para entrevistá-lo naquele momento. O professor nos disse de antemão, que não seria possível devido à escassez do horário, pois já estaria terminando o seu horário de planejamento de aula; sendo assim, solicitou uma cópia da entrevista para respondê-la em sua residência.

A professora de Matemática leciona para todos os alunos (as) do 6º ao 9º ano da respectiva escola. Não pôde nos atender no horário de planejamento devido à sobrecarga de afazeres pedagógicos, mas informou que responderia posteriormente dentro das suas possibilidades. A professora de Ciências tinha tempo para planejamento de aula, mas respondeu rapidamente a entrevista, pois tinha compromissos externos à escola.

O professor de Inglês respondeu dentro da sala dos professores e demonstrou ficar à vontade ao responder os questionamentos.

A professora de Geografia ficou com a entrevista, porém observamos que ela não preencheu todas as informações. Ao indagarmos a respeito das questões em branco, ela alegou que teve um pouco de dificuldades para elaborar as respostas. Sendo assim, aproveitamos aquele momento para uma releitura da entrevista juntamente com a professora. Conforme íamos lendo juntas, houve maior clareza e facilidade nas respostas, e desse modo a professora sanou as dúvidas que tinha em relação à entrevista, o que oportunizou um diálogo enriquecedor.

A professora de Raciocínio Lógico esteve de atestado médico durante um período, mas quando retornou nos concedeu a entrevista. A única professora com a qual não conseguimos realizar a entrevista foi a de Produção Interativa, pois ela se encontrava em licença médica. Tivemos a oportunidade de entrevistar ao todo 10 (dez) professores (as) dos 11 (onze) que atuam nesta Escola de alto IDEB, no período vespertino, no 9º (nono)² ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Quadro síntese dos professores entrevistados que atuam nos 9º anos “A” e “B” do Ensino Fundamental no período vespertino.

Nome do professor (a)	Disciplina em que trabalha/Curso de graduação	Tempo de atuação no magistério	Ano em que começou a trabalhar nesta escola	Situação profissional: Efetivo (E) / Contratado (C)	Carga horária semanal nesta escola	Trabalha em outra escola? Sim ou não?
Ana	Artes Visuais	02 anos	2014	Efetiva	20 h	Sim
Maria	Raciocínio Lógico (formada em Matemática)	17 anos	2013	Contratada	17 h	Não
Mariana	Matemática	22 anos	2012	Efetiva	15 h	Sim
Edna	Educação Física	26 anos	2002	Efetiva	20 h	Não
Bela	Ciências (formada em Biologia)	9 anos	2006	Efetiva	40 h	Sim
Larissa	Língua Portuguesa (Letras)	17 anos	2015	Contratada	15 h	Sim

² Conforme informação da Secretaria da escola pesquisada, a escola atualmente tem o total de 480 alunos (as), sendo que no 9º ano “a” há 21 alunos (as) e no 9º ano “b” há 24 alunos (as) com referência ao ano de 2015.

Regina	Ensino Religioso (formada em Pedagogia)	20 anos	2013	Contratada	30 h	Não
Igor	Inglês (Letras-Licenciatura plena em Inglês)	08 anos	2006	Efetivo	20 h	Não
Pedro	História	33 anos	2005	Efetivo	16 h	Sim
Nicole	Geografia (formada em História)	10 anos	2015	Contratada	7 h	Sim

Fonte: Da autora.

2.5 O currículo e seus conteúdos: o que importa para os professores?

Em nossas entrevistas, observamos nas respostas dos professores (as) a importância da presença do Referencial Curricular da Secretaria de Estado de Educação - SED na elaboração das suas aulas.

Buscamos as respostas de diferentes professores (as) em termos de gênero, disciplinas e diferentes tempos de serviço na escola, para que pudéssemos compreender como lidam com as diferenças. A primeira professora a ser citada neste momento não foi a primeira a ser entrevistada, mas o que nos chamou a atenção na professora “Bela” foi a rapidez nas suas respostas. Perguntei sobre a preparação das suas aulas, e ela objetivamente me respondeu: “Sigo o referencial curricular, no caso aqui (escola), é o 9º ano, direciono mais para a área deles, além do referencial eu acrescento [elementos que interessam aos alunos das diferentes turmas]”.

Ao perguntar para a professora Regina o que ela levava em consideração na preparação das aulas e como eram selecionados os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, a mesma nos respondeu que avaliava o “tipo do cliente”, que nesse caso era o “aluno”. Afirmou que observa o “desenvolvimento psicopedagógico” das turmas, avaliando que a turma do 9º ano “A” é mais participativa (mais rápida) que a turma do 9º “B” (mais devagar). Mas ela segue o referencial curricular proposto pela SED. A professora coloca ainda que trata de temas ligados a religião, drogas, entre outros, pois entende que estes temas são importantes para os jovens.

Fizemos estas mesmas perguntas para a professora Larissa. A mesma considera “o conhecimento prévio do aluno, sem descartar o referencial curricular (SED), é cobrado de nós”. Ao indagarmos de que modo estes conteúdos são trabalhados, ela nos explicou: “Começo o ano com uma avaliação diagnóstica para ver o conhecimento do aluno (feita com exercícios do ano

anterior). Após a avaliação diagnóstica, daí eu começo com os conteúdos programados curriculares. Faço revisão o ano todo!”.

Como Pavan (2013a, p. 109), entendemos que “ensinar conteúdos [é] algo importante no processo educativo, [mas precisamos lembrar] que esses conteúdos ensinados não são neutros e desinteressados” (PAVAN, 2013, p. 109). Neste sentido, conforme Pavan (2013), é importante destacar que recorrentemente “os conteúdos trabalhados são definidos pelos grupos hegemônicos; ao não ser problematizado, o currículo contribui para legitimar algumas identidades” e invisibilizar outras que não estão de acordo com as normas vigentes na escola, ou seja, aquelas consideradas diferentes.

A professora Ana também nos colocou o que levava em consideração na preparação de suas aulas:

As experiências dos alunos, com complexidade, pois, considerando a quantidade de alunos em sala (que em algumas turmas chegam a 35 alunos/as), não é possível explorar suas experiências e aprendizados extraclasse; referencial curricular; atualidades-contextualização dos conteúdos indicados nos referenciais. (PROFESSORA ANA).

Como se observa, na resposta a professora Ana também afirmou que os conteúdos trabalhados se dão “a partir do Referencial Curricular”.

Percebemos no decorrer da entrevista que era muito enfatizado pelos professores (as) que eles (as) estavam cumprindo as regras, desempenhando seu papel perante a Escola e a Secretaria de Estado de Educação – SED. Apesar dos alunos serem lembrados, o currículo elaborado pela SED é determinante na preparação das aulas. Diante dessa realidade, salientamos a necessidade de olhar para o currículo como um artefato que vai além de uma lista de conteúdos. Enfatizamos o que dizem as autoras Serpa e Ribeiro (2015):

Para ler o mundo é preciso ir ao encontro dos sujeitos - em todas suas diferenças incapturáveis - que habitam o mundo, se por em movimento vertiginoso. Não em um mover-se seguro, mas um mover-se muitas vezes no escuro, um mover-se muitas vezes sem chão. Para ensinar a ler o mundo não podemos tentar arrumá-lo, limpá-lo, empacotá-lo em nossas caixinhas de saber fragmentado e superficial, temos de mergulhar na complexidade, nas redes de produção de sentidos, nos deixar fluir. Ler o mundo não é caminho que se trilha só. Por isso, professores e alunos são sujeitos aprendentes e ensinantes neste caminhar. O que pode ser mais importante: ensinar e aprender ou ensinar e aprender a ler o mundo? É importante ensiná-los a perguntar. Elaborar questões, olhar o mundo com os olhos de quem indaga, de quem quer saber. (SERPA; RIBEIRO, 2015, p. 95-96).

Nas respostas citadas pelos/as professores (as), percebemos uma explícita posição de quem está comprometido (a) com o desenvolvimento de um currículo exigido pelos órgãos oficiais. Não podemos, em hipótese alguma, culpabilizar os professores e professoras por se sentirem na obrigação de cumprir este currículo, que, de fato, é mais uma lista de conteúdos do que uma abordagem mais ampla de currículo. Mas, ao mesmo tempo, podemos observar que as professoras rompem, de certa forma, com esta limitação que os órgãos oficiais induzem. Em todas as falas percebemos expressões como as da professora Bela, que diz que, “além do referencial, eu acrescento...”. A professora Regina discute temas que entende que sejam “importantes para os jovens como drogas, religião, entre outros”. A professora Ana considera “as experiências dos alunos” na preparação das suas aulas. Podemos observar nas respostas das professoras, com maior ou menor intensidade, o desejo de ultrapassar a compreensão de um processo educativo reduzido a uma lista de conteúdos. Como nos diz Candau (2008, p. 53), um “aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”. Ainda segundo a autora, “perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares é desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” (CANDAU, 2008, p. 53).

Com base nestas discussões, buscamos no próximo item destacar como estas professoras compreendem a diferença, segundo o diálogo com elas realizado.

2.6 Professores e diferenças: notas de um diálogo em construção

Durante as entrevistas, que, conforme já dissemos, muitas vezes aconteceram no pátio da escola, na sala de professores e até mesmo dentro da sala de aula para otimizar o tempo concedido pelos professores entrevistados, chamaram-nos a atenção as alunas e alunos ali presentes. Nosso olhar, nossa observação contemplou, na escola, uma miscigenação estonteante, risos e rostinhos curiosos. Era interessante observar a multiplicidade de cores e saberes misturados em uma classe, porém padronizados por um uniforme. Todavia, durante a entrevista, quando as questões esbarravam nas “diferenças”, percebíamos as reservas por parte de alguns professores, em que predominava o jargão: “Aqui somos todos iguais”.

Um elemento que me parece fundamental na questão é essa tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença. De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença. (CANDAUI, 2008, p. 46).

A expressão dos professores e professoras “aqui somos todos iguais” continha o sentido que nos aponta Candau (2008), pois, ao considerar todos iguais, tinham a intenção de assumir uma posição de quem não discrimina. A perspectiva intercultural ou, na expressão utilizada pela mesma autora, multiculturalismo crítico tem como objetivo “[...] a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 54). Para que isso ocorra, é necessário reconhecer e acolher as diferenças no âmbito da escola. Nessa perspectiva, a diferença é algo potente para a melhoria da qualidade do processo educativo e não deve ser vista como algo que atrapalha ou prejudica o andamento do processo educativo.

Durante as entrevistas, percebemos o receio/estranhamento dos professores quando abordávamos a questão das diferenças. Isso se deve ao fato de que o diferente ainda assusta e ainda não faz parte dos discursos presentes no cotidiano escolar. Conforme autores já citados nesta dissertação (SERPA; RIBEIRO, 2015; CANDAUI, 2011), a diferença ainda traz a ideia de inferioridade. E mais, aquilo que é inferior tem que ser descartado, mudado, melhorado, reciclado – palavras que estão em evidência no mercado e são associadas à escola. Sendo assim, tratar como “normal” ou como “igual” é, no discurso escolar, mais adequado do que falar, reconhecer, trabalhar com a diferença.

Feitas essas observações, passamos a apresentar algumas das respostas dadas pelos professores e professoras. Iniciamos perguntando se há diferença de gênero, se há diferença entre os alunos e as alunas.

A professora Bela nos respondeu que

Varia de ano para ano, tem épocas que as meninas são mais esforçadas que os meninos. As salas mudam com o tempo. Aqui me referi ao trabalho cognitivo. Eu não percebo diferenças gritantes, é um ou outro, mas logo sai desta escola, pois não se encaixa. (PROFESSORA BELA).

A professora demonstra que percebe algumas diferenças entre meninos e meninas, mas não fixa estas diferenças na identidade masculina ou feminina, já que, como ela afirma, “varia de ano para ano”. No entanto, segundo ela, quando a diferença é gritante, “logo sai dessa escola, pois não se encaixa”. Ao identificar e classificar a “diferença”, a professora Bela concluiu que essa “diferença” provoca a exclusão do aluno, por ele ser diferente dos demais. Temos visto que “O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35). Ou seja, assim como peças de um quebra-cabeças que seguem um modelo, aquele que não se encaixa no jogo será lançado fora. Diante destes embates, Cortesão (2012) afirma:

Ora, para os alunos de origens diversificadas (sociocultural e/ou economicamente diferentes), essa pressão no sentido de que aparentem se comportar como os colegas ditos “normais” e serem idênticos a eles, em comportamentos, interesses e conhecimentos, é um processo que contribui para sua exclusão. Embora estando na escola, eles são marginalizados dentro dela e por ela. Será, portanto, uma forma de inclusão excludente. (CORTESÃO, 2012, p. 176).

Diferentemente da professora Bela, a professora Maria ratifica estereótipos do que significa ser menina e menino. Na sua resposta sobre a diferença entre eles e elas, diz:

Sim, mais pela questão da competitividade. Entre os rapazes o raciocínio é mais rápido (não significa que seja a resposta correta). As meninas são mais lentas, metódicas. A mulher é muito sentimento, o menino é racional. (PROFESSORA MARIA).

O detalhamento exposto pela professora mais se adéqua às características pessoais e/ou comportamentais do que a diferenças de gênero, até porque não é possível negar a sensibilidade masculina e tampouco deixar de reconhecer o raciocínio lógico de diversas mulheres:

A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretado como anormal, desviante. (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 34).

A professora Edna vai na mesma direção da professora Maria quando diz: “Sim, percebo totalmente, porque a atividade física, ela diferencia diante do gênero por conta da estrutura corporal. Acho que os meninos têm mais interesse, mais potencial para o esporte e habilidades físicas, agilidade, é o que eu percebo”.

Entendemos que o desconforto ao qual nos referimos anteriormente no momento das professoras responderem esta questão está articulado com as “representações hegemônicas de gênero que circulam na cultura e na sociedade, isto é, teremos professores diferentes se conseguirmos subverter, mudar ou, ainda, pluralizar as representações, já que são elas que nos produzem como sujeitos” (PAVAN, 2013, p. 108). Para isso, a autora sugere o seguinte:

Incorporar na formação de professores (inicial e continuada) as reflexões sobre a construção das identidades de gênero parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero. (PAVAN, 2013, p. 108).

Com relação ao questionamento sobre outros tipos de diferenças, as professoras e professores nos responderam reconhecendo a existência de diferenças na sala de aula. O que não foi possível observar foi o reconhecimento da diferença como algo que enriquece o processo educativo.

A professora Mariana respondeu: “Sim, percebo diferenças. Cada aluno possui uma cultura, religião, valor diferente. Tem também a questão familiar (as famílias que estão desestruturadas)”. É dentro da escola e, em particular, dentro da sala de aula que os professores e professoras conseguem captar diferentes formas de saberes e conhecimentos, emoções e frustrações, desejos e realizações, sentimentos que identificam o outro. Ressaltamos que “a escola é território onde transitam e se entrecruzam distintos saberes e identidades culturais” (BEZERRA; RIBEIRO, 2010, p. 52). Em consequência, as autoras mencionadas salientam a necessidade de “reconhecer a diversidade como inerente ao cotidiano de práticas escolares” (p. 52). Embora a professora Mariana não inferiorize, a princípio, as diferenças, é importante destacar que, quando ela se refere a uma “família desestruturada”, mostra que segue um modelo familiar, a concepção moderna de família segundo a qual qualquer família que se diferencie do modelo estabelecido é vista como “desestruturada”, prejudicial, errada, causadora de problemas de relacionamento.

A professora Regina também percebe a presença da diferença: “Sim, há diferenças, principalmente no quesito religião; diferenças na fala, exemplo, tem um menino do 9º ano que é ‘caipira’, fala bem arrastado. Tem as vestimentas; tem o homossexualismo”. Neste caso, como em qualquer outro em que a diferença é percebida, é importante estarmos atentos e atentas, pois a expressão “caipira”, na nossa sociedade, tem uma conotação pejorativa. Ela

demonstra discriminação. Segundo Moreira e Candau (2003), “[...] expressões fortemente arraigadas no sentido comum, que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164). Isto quer dizer que não basta reconhecermos a diferença, tolerarmos a diferença; é importante que, ao interagirmos com a diferença, com os diferentes, eles sejam vistos dentro do universo educativo como tendo a mesma legitimidade daqueles que não são considerados diferentes. Certamente não é simples trabalhar os processos discriminatórios, mas, embora sua complexidade seja evidente, não podemos deixar de problematizá-los no processo educativo, sob pena de contribuirmos para o fracasso escolar.

Já a professora Nicole, quando questionada sobre a presença da diferença na escola, inicialmente diz que não há, mas em seguida a reconhece: “(Não) Sim, principalmente aqueles alunos que andam em grupos (guetos/tribos). Alunos que curtem rock, músicas clássicas, ou roupas, entre outras maneiras de se destacar”. Nesse caso, em especial, a princípio a professora tinha respondido “não”, mas, com o desenrolar da pesquisa e uma leitura mais apurada das questões da entrevista, retornou à questão, retificando-a e expondo sua concepção. É interessante salientarmos que, quando a professora enfatiza o gosto musical, ela reconhece no “outro” suas especificidades. O professor Igor nos falou da diferença como déficit: “Sim. A que mais me chama atenção é a carência afetiva dos pais e o abandono de menor de forma afetiva e intelectual. Isso provoca uma exclusão e baixa autoestima”. Skliar (2003) chama a atenção para o fato de, muitas vezes, associarmos equivocadamente a diferença com deficiência. A professora Regina afirmou que, quando tem uma aluna com “diferença de aprendizado”, solicita um “professor de apoio” à Coordenadoria Técnica da Secretaria Estadual. A professora está, evidentemente, entendendo diferença como deficiência.

Além do que já apontamos, entendemos que é importante salientar que se pode perceber nas falas dos professores e professoras como os “diferentes” obrigam a escola a (re) pensar seu currículo e o professor e a professora a repensar-se como tal. Observemos o que nos diz a professora Bela: “Não vejo diferença pela parte exterior [dos alunos e alunas], tipo se usa alargador na orelha não é maloqueiro, tive uma ótima aluna que usava isso”. Segundo Moreira e Candau (2003):

Os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar

desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural”
(MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Quando a professora Bela afirma “tive uma aluna ótima que usava isso”, é interessante observar que ela se desestabiliza e repensa sua posição em relação a um estereótipo, no caso o uso de alargador de orelha. Embora veja o outro como alguém “desconhecido”, “perigoso”, no caso “maloqueiro”, ainda assim é importante perceber que a professora busca complexificar sua reflexão em torno do uso de assessorios pelos alunos e alunas e não simplesmente classificá-los (las), principalmente porque “Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais” (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Lembramos que nas respostas sobre a escolha dos conteúdos os professores e professoras apontaram os Referenciais Curriculares da SED como aporte para a preparação das suas aulas. Como diz o mesmo autor, “Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação*” (SANTOMÉ, 1995, p. 161). No caso desta pesquisa, observa-se que a relação dos conteúdos se dá pelo que consta nos referenciais curriculares. É importante perceber que este processo formativo de que nos fala Santomé (1995) afeta diferentemente os professoras e professores. A professora Regina afirma: “Não existem diferenças neste processo. Todos são tratados de igual modo. Aqui a maioria dos alunos mora na área central e são mais selecionados, logo os que encontram dificuldades acabam voltando para a periferia”. Conforme já referimos anteriormente, existe “uma demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35). Sabemos que estas fronteiras classificam, incluem os que estão dentro das expectativas que a escola estabelece e excluem aqueles que possuem outras formas culturais, outras formas de viver na escola e na sociedade. Assim, se a regra é ter um jeito de ser da “área central” da cidade, o aluno que não é dessa área corre o risco de não fazer parte dos “selecionados” e, portanto, de acabar “voltando para a periferia”. Neste sentido, a periferia não é só geográfica, mas também epistemológica, pois os conhecimentos que este aluno ou aluna possui não cabem na escola, têm outra lógica, eles têm um conteúdo que não tem importância para a escola. Durante a entrevista, a professora Regina fez questão de comentar, com os olhos vibrantes e emocionados, que “nesta escola estudam filhos de médicos, de advogados etc., até mesmo o neto de um ex-governador”. Candau (2012b) explica que o “termo ‘diferença’ é muitas

vezes associado a um problema a ser resolvido” (p. 235). Em nossa entrevista, percebemos que o diferente até pode ser aceito, mas se não se conformar com as regras estabelecidas, sua permanência será por tempo limitado. Na sua maioria, os professores classificam o diferente como aquele que de algum modo amedronta, causa insegurança. Ou seja, segundo Candau (2012b) diferentes “são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, [...], que possuem características identitárias que são associadas à ‘anormalidade’ e/ou a um baixo capital cultural” (CANDAU, 2012b, p. 239).

Já o professor Igor nos diz; “Todos os alunos são trabalhados iguais, mesmo os com diferenças. No fim do ano eu verifico os que foram mais esforçados, fazemos avaliações no conselho de classe para que não haja discriminação”. O jovem professor Igor demonstrou, durante a entrevista, um desejo muito grande de que seus alunos e alunas fossem “iguais”, tratados como iguais na forma de avaliar, iguais na aprendizagem, na tentativa de que as diferenças não fossem motivo de discriminação. O professor Igor, como outros professores e professoras que fazem parte dessa pesquisa, são frutos de uma educação moderna que sempre colocou como sinônimo de igualdade a homogeneidade e a diferença como sinônimo de inferioridade; por isso o receio em enfatizar a diferença. Mas é importante explicitarmos com Backes e Pavan (2011, p. 115) que defendemos uma educação “que não tenha como referência a normalidade ou igualdade entendida como mesmidade, pois esta geralmente é confundida com branquidade, ocidentalidade, heterossexualidade, eurocentricidade”, e sim uma educação que possibilite aos professores e alunos “[...] perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliação de diálogos, inter-relações, ou seja, de perceber a diferença como condição *sine qua non* para construir o processo educativo democrático” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 115), que significa a legitimação dos diferentes grupos culturais.

A professora Ana, questionada sobre as diferenças, responde: “Sim. Cada aluno possui suas outras aprendizagens que muito acrescentam em sua participação. Relações com a natureza, com o outro, consigo mesmo, crenças, ideologias...”. A professora Ana, durante a entrevista, mostrou-se sensível em relação às diferenças e também disse que existe uma “pluralidade” na escola. Nesse sentido, as autoras Santiago, Akkari e Marques (2013) colocam que as relações plurais não significam a eliminação de conflitos e que o professor mediador tem a tarefa de negociar e dialogar com as diferenças existentes no contexto da escola e da sala de aula.

Para finalizarmos este item, gostaríamos de explicitar que entendemos a ambiguidade das respostas de muitos professores e professoras, pois, como claramente colocam

Cortesão e Stoer (1999, p. 11), a história da escola produziu e continua produzindo a concepção de que a diferença é algo que atrapalha. Isto ocorre porque, “dispondo de poucos professores e de espaços exíguos, em toda a parte a Escola incentivou os professores a trabalhar com os alunos como se se tratasse de um só porque eram todos idênticos”. E isto fez com que os professores fossem “estimulados, portanto, a não serem sensíveis às diferenças existentes, e a considerar os alunos como idênticos face ao processo educativo que se oferecia” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 11). Dessa forma, propomos a construção de uma escola democrática, que luta pela igualdade econômica e pelo direito à diferença como parte da mesma luta. Conforme já dissemos anteriormente como nos ensinou Santos: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 316). Acreditamos que o processo formativo dos professores e professoras pode contribuir para que estas discussões comecem a ser incorporadas nas escolas.

Outro aspecto importante, inclusive apresentado como um dos objetivos dessa pesquisa, é a articulação entre a compreensão de diferença cultural e o currículo escolar.

Podemos afirmar, com base nas respostas dos professores, sobretudo neste item, que efetivamente a compreensão de diferença cultural está estreitamente articulada com suas falas sobre o currículo e seus conteúdos. Ou seja, há uma preocupação em atender as exigências oficiais em relação ao currículo estabelecidas pela Secretaria de Educação, e em nenhum momento os professores disseram que participaram da sua elaboração. Por outro lado, as falas dos professores (as) entrevistados também demonstraram não só o reconhecimento, mas também o acolhimento das diferenças. Mas, embora isso tenha estado presente, não foi dominante nas falas. No caso da nossa pesquisa, o fato dos professores (as) terem como referência principal o currículo oficial mostra que a avaliação em larga escala, que também não conta com a participação dos professores, é aceita na escola sem que haja um questionamento mais enfático.

2.7 Diferenças na escola: conflitos e processos discriminatórios

O preconceito existente na escola acontece geralmente de modo velado. Ele também está presente na mídia e na sociedade, mas, por outro lado, também há muitas campanhas para não discriminar. Neste item percebemos que as falas dos professores (as) são direcionadas a amenizar as situações conflituosas que possam existir na sala de aula e na escola.

Ao utilizarmos a palavra “discriminação”, nas indagações foi flagrante a percepção de que essa palavra soa como algo que não pode existir, porém muitas vezes existe, ainda que não seja notado. No questionamento em relação à discriminação e aos conflitos que os preconceitos podem gerar, observamos claramente a negação da existência dessa prática. Por isso, entendemos que é importante reconhecer que existem processos discriminatórios também no meio educacional, principalmente porque vivemos em um país que se cultiva o mito da democracia racial.

O professor Igor foi enfático ao afirmar:

Não posso dizer que não exista [discriminação]. Mas não me lembro de nenhuma situação de discriminação entre alunos e alunas. Já soube de alunos que não quiseram ter aulas com o professor que é ‘gay’. Na sala de aula não sei de discriminação, mas na sala de professores ouço algumas frases de discriminação em relação a alunos (as) “gays”. (PROFESSOR IGOR).

Ao mesmo tempo em que o professor respondeu que não tinha visualizado nenhuma ação discriminatória em sala de aula entre os alunos (as), lamentou ter contemplado falas e olhares preconceituosos dos seus colegas docentes nos momentos de intervalo dentro da sala de professores.

De acordo com as autoras Santiago, Akkari e Marques (2013), para que os professores percebam os processos de discriminação é fundamental incluir essa discussão na sua formação:

Nessa perspectiva, nosso olhar se dirige ao processo de formação de professores, que assume importante caráter no processo de reestruturação das escolas de educação básica, pois o currículo de formação docente está intrinsecamente relacionado com a orientação político-pedagógica assumida nas práticas em sala de aula pelos professores. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46).

A professora Regina afirma que já presenciou conflitos em função das diferenças existentes entre alunos e alunas, mas aproveitou a oportunidade para promover ações de “aceitação”, fazendo trabalhos em grupo para “incluir” o aluno que estava sendo “excluído”. Neste caso em especial, a professora Regina retratou o caso do aluno que nomeou como “afeminado”, expôs que os meninos não querem sentar com ele nos grupos logo, perante esta situação de discriminação, o aluno se senta com as meninas. Já as meninas, por sua vez, preferem fazer trabalho com ele, pois “é dedicado e inteligente”.

O fato do aluno demonstrar ser diferente particularmente pelo seu modo de falar e agir traz a discriminação existente na sala de aula. A professora percebeu sua diferença, mas o valorizou a partir do momento em que ele atendia as expectativas de ser inteligente e colaborar com as meninas, que “generosamente” o “aceitaram” em seu grupo de estudos.

A professora Maria, durante a entrevista, quando indagamos a respeito dos conflitos em sala de aula, discretamente demonstrou uma certa rejeição a uma aluna em particular que apresentava um certo grau de dificuldade no aprendizado em comparação com os outros colegas. Ela afirmou que o comportamento da menina causava repulsa nos demais colegas, devido ao fato dela estar sempre interrompendo as aulas de matemática para expor suas constantes dúvidas. Observamos que este descontentamento não era só dos alunos (as), mas também da professora, que tinha que interromper seu cronograma para acalmar os ânimos dos alunos (as) que a insultavam, e isso atrapalhava o desenvolvimento da sua aula. No decorrer da entrevista, percebemos que a “aluna” que demonstrava inúmeras dificuldades com a disciplina tinha outra particularidade: ser negra, o que, durante as discussões, gerava apelidos e chamamentos discriminatórios associados à sua cor. A professora, junto com a coordenação, convocou a “aluna juntamente com os discriminadores para uma reunião com os pais [de ambos]; depois disso teve uma melhora na sala de aula”. Esta experiência que a professora Maria relatou tinha sido vivenciada por ela no ano anterior à entrevista, e, ao perguntar para ela como estava a “aluna” em questão este ano, a professora me respondeu: “Ela pediu para sair da escola”. Concordamos com Gomes (2003), que nos adverte que os negros, historicamente, sempre sofreram estes embates, por viverem em uma sociedade que desde cedo os discrimina. A autora menciona que “para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, [o que] é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (p.171).

O que percebemos não era simplesmente o caso de uma aluna com dificuldades no aprendizado, mas de uma “aluna negra com dificuldades no aprendizado”, considerando que as suas indagações em sala de aula também poderiam ajudar outros colegas. Mas a escola não colaborou para que a aluna pudesse construir uma “identidade negra positiva”, conforme explicou Gomes (2003) a escola a expulsou.

Nessa perspectiva, Gomes (2003) nos mostra que em diferentes espaços educativos não há só um processo de ensino e aprendizagem de conteúdos, mas também se aprende, infelizmente, a discriminar, a inferiorizar e a excluir:

Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante

para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores. [...] A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. (GOMES, 2003, p. 170).

Andrade (2009) explica que “[...] ser diferente não significa ser incapaz de aprender” (p. 45). Muitas vezes, classificamos diferenças como patologias a serem tratadas, como déficit de aprendizagem ou incapacidade motora, o que durante muito tempo serviu como argumento, explicação e justificativa “para o fracasso escolar dos grupos socialmente marginalizados. Ocultava-se num suposto igualitarismo a discriminação dos diferentes que estavam fora do padrão esperado” (ANDRADE, 2009, p. 44-45).

Ao questionarmos a professora Mariana, ela respondeu que nunca tinha presenciado nenhum conflito, mas sabia da existência de tratamentos pejorativos. Quanto à discriminação, ela afirmou que existem preconceitos ligados a diferenças étnicas, culturais e religiosas, mas não quis especificá-los.

A professora Bela respondeu que nunca presenciou nenhum conflito implicando uma ação discriminatória e tampouco observou processos discriminatórios entre os alunos e alunas. A partir do momento em que nos isentamos dos problemas, é como se eles não fizessem parte da nossa realidade. Esta forma cruel de negação leva à invisibilidade dos processos de discriminação e racismo e faz com que essas práticas, em vez de serem desconstruídas, continuem existindo no currículo das escolas. Contudo, entendemos que estas concepções dos professores (as) que os/as fazem negligenciar atos discriminatórios ou deixar de tratar as diferenças estão relacionadas ao modo em que os mesmos (as) foram formados; portanto, além de estar vinculadas às suas concepções curriculares, também estão estreitamente articuladas ao contexto social em que foram produzidas.

2.8 Avaliação em larga escala: de que forma ela afeta a vida na escola?

No decorrer das entrevistas, os professores e professoras demonstravam facilidade no desenvolvimento das respostas; no entanto, quando falamos de avaliação em larga escala, o termo em si parecia algo distante. Então, falamos da Prova Brasil, e as respostas foram surgindo.

Na sua maioria, os professores (as) entrevistados disseram que a escola faz simulados para estimular o desempenho dos alunos (as) e para avaliá-los.

Vamos citar nesta categoria as respostas que consideramos pertinentes em relação à avaliação em larga escala. Em resumo, as indagações ligadas a esta categoria relacionam-se aos conteúdos, ao aproveitamento desses conteúdos pelos alunos e à preparação da escola para as avaliações em larga escala.

O professor Igor expôs com ar de descontentamento o fato de os melhores alunos serem classificados e colocados no mural central da escola para serem observados pelos demais.

O 8º ano B tem uma sala de ‘refugio’, repetentes (sem rendimento). Os professores chamam eles de ‘derrotados’. Isso é horrível. Tem medalhas para os melhores, nesta série não há medalhas – existem ‘3’ no máximo. Os alunos mais velhos são encaminhados para a EJA [Educação de Jovens e Adultos], para evitar a comunicação dos mais velhos com os menores. (PROFESSOR IGOR).

Ele afirmou que não existem aulas específicas que preparem para as provas externas, mas somente os simulados, que têm como objetivo principal melhorar o IDEB. O professor alegou que se incentivam os alunos a fazerem a prova, “pois antes eles matavam as aulas nos dias previstos, [agora] ganham pontos na média”. Segundo Esteban (2014):

A generalização, a descontextualização, a padronização e a fragmentação que caracterizam a avaliação realizada pela Provinha Brasil expressam uma **qualidade** sem sujeito, disforme, desencarnada, que subalterniza ao classificar, selecionar e distribuir os sujeitos diferentes por lugares desiguais. Uma qualidade que só se reconhece no mesmo, na homogeneidade, na reprodução e não abre espaço para a diferença, para o múltiplo e para o imprevisível. (ESTEBAN, 2014, 471; grifo da autora).

Embora Esteban esteja se referindo a Provinha Brasil, a lógica de todas as avaliações em larga escala realizadas na educação básica tem essas características.

A Professora Maria nos expôs o seguinte: “A gente precisa fazer uma preparação para o aluno na disciplina de Matemática, estimula o aluno a estudar”. Ela considera que a avaliação em larga escala “é mais um pré-requisito que o aluno vai ter”. Sabendo dessa realidade, ela se posicionou da seguinte forma: “Quando chega ao conhecimento dos professores que haverá prova, nós [professores] dividimos as aulas para fazer os exercícios solicitados na avaliação. Exemplo: dois tempos para disciplina e um tempo para a Prova Brasil”.

Para Schneider (2013):

Ainda que se posicionem com cautela acerca de seus efeitos, a publicização, pelo MEC, dos resultados alcançados, e a imagem construída pela divulgação de *ranking* como representação da qualidade das escolas, condicionam o modo de organização da escola e o trabalho do professor. Reconhecer essas estratégias de controle é também reconhecer as forças que atuam na construção de um currículo comum a todas as escolas, sem que, para isso, precisem ser delimitados conteúdos mínimos. (SCHNEIDER, 2013, p. 28).

De modo semelhante a Schneider (2013), Esteban (2014) mostra como essas avaliações exercem um controle e homogeneizam o currículo:

A realização de testes estandardizados em larga escala, a construção de níveis de desempenho, a classificação dos estudantes nesses níveis e as proposições para a organização do ensino se articulam na efetivação de uma avaliação externa cujo objetivo é, pela medida do desempenho, fomentar práticas que elevem os índices obtidos aos patamares que expressem a qualidade almejada. Nesse sentido, todos os comportamentos, conhecimentos, habilidades ou resultados que não se enquadram no modelo estabelecido como válido são reconhecidos como desvios. (ESTEBAN, 2014, p. 471).

Nesse sentido, ressaltamos com Esteban (1999/2000) que, diferentemente do que afirmam os discursos oficiais da defesa da avaliação em larga escala:

A qualidade não está na possibilidade de que todos cheguem ao mesmo ponto através de percursos semelhantes, mas na potencialidade para colocar em diálogo e em confronto a diferença de saberes, experiências, pontos de vista, percursos, processos, procedimentos e resultados” (ESTEBAN, 1999/2000, p. 71).

A nossa pesquisa mostra que a escola atribui importância à avaliação em larga escala. Esta importância se reflete no trabalho dos professores e no currículo. Os professores e as professoras mostraram que há um momento que essas avaliações interferem mais diretamente no andamento das aulas; isto é, quando a data de realização das provas está próxima, as atividades, planejamento e metodologia vão se adaptando mais ainda ao que é solicitado nas avaliações. Dessa forma, pode-se dizer que as avaliações, tal como apontam os autores citados, acabam definindo não só o que é importante ensinar, mas como ensinar e quando ensinar. Enfim, as avaliações interferem decisivamente no currículo da escola, contribuindo para que a diferença não seja discutida e considerada. Outro aspecto que dificulta a inclusão da diferença é o processo de formação docente, que deve incluir um olhar atento às diferenças existentes no contexto escolar, e é a isso que dedicamos o próximo item.

2.9 Formação docente: sua necessidade sempre presente

Concordamos com Moraes e Diniz-Pereira (2014) quando escrevem que os professores precisam compreender que o conhecimento, o currículo e as relações estabelecidas no âmbito da escola são “marcados por relações de poder, que configuram identidades sociais, que os conteúdos preestabelecidos precisam ser tensionados, que as verdades únicas contidas no currículo sejam revistas, que as vozes ausentes nos currículos sejam representadas”. (MORAES; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 125).

A literatura na área do currículo tem nos mostrado a importância da discussão sobre diferenças culturais. A necessidade da compreensão dos artefatos culturais como componentes do currículo tem sido motivo de debate recente. Da perspectiva da formação de professores, a presença da discussão sobre a diversidade é ainda mais incipiente nos cursos de formação. Essas discussões são episódicas e, quando ocorrem, é mais em função do compromisso de um professor do que uma proposta da escola, conforme destaca Pavan (2013) com base em Candau (2011, 2014).

Por isso, enfatizamos juntamente com Candau (2011, 2014), Moreira (2001), Moraes e Diniz-Pereira (2014) a importância de tratar a temática da diferença nos cursos de formação docente para que ela não seja compreendida como algo exótico, ou folclórico, ou ainda como um recurso do mercado no sentido de reconhecer as diferenças para fins de publicidade e venda de produtos.

A discussão na formação dos professores tem um caráter político, epistemológico e pedagógico. Ou seja, com os autores aqui citados entendemos que discutir as diferenças inclui questionar as relações de poder estabelecidas ao longo da história. Significa entender que os diferentes grupos culturais têm lógicas diferentes, conhecimentos diferentes, entre outros, mas não são inferiores. Compreendemos que diferentes grupos têm o que ensinar e o que aprender. Da perspectiva pedagógica, é importante acolher as diferenças no ambiente escolar e em qualquer outro ambiente, no sentido de estabelecer relações que democratizem os espaços, compreendendo que os diferentes grupos têm legitimidade na sua forma de existência. Ou seja, o diferente não precisa passar pelo modelo uniforme/fabril, conforme nos dizem Serpa e Ribeiro (2015), para pertencer e participar dos diferentes espaços na sociedade de modo geral e na escola de modo específico.

Uma ação de formação docente que se propõe disseminadora do olhar plural para a diversidade cultural dos alunos da educação básica precisa apresentar sensibilidade para a diversidade dos participantes das ações que pretende empreender, fato que nem sempre acontece. Ao não fazer isso, corremos o risco de os professores participantes das ações de formação docente não desenvolverem o sentimento de pertencimento, tão necessário para efetivação das premissas contidas nessas ações de formação. (MORAES; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 128).

Embora, conforme já explicitamos, os espaços tanto da sociedade como da escola tenham enfatizado experiências em que há apenas um conhecimento, uma verdade, que é única, superior e deve ser ensinada na escola, percebemos, juntamente com Esteban (2006), que algumas conquistas estão acontecendo no sentido de pluralizar o espaço/tempo escolar.

A pluralização do espaço/tempo escolar não é uma dádiva da cultura hegemônica, mas uma conquista que é fruto da luta perseverante dos movimentos sociais e pelos direitos humanos, uma luta de resistência e persistência na conquista de espaços historicamente negados aos grupos que não pertencem à cultura hegemônica.

Embora, conforme nos diz a autora, esses diálogos necessariamente existam nos estudos curriculares, eles ainda ocupam espaços minoritários, e os professores estão irremediavelmente envolvidos neles. Por isso nossa ênfase no processo formativo que atenda as discussões relacionadas com as diferenças. A escola tem sido um espaço onde a cultura hegemônica ocupa um lugar privilegiado, mas também há produção de múltiplos saberes.

Percebemos, segundo os autores estudados, que, quando a formação possibilita a reflexão e discussão sobre as diferenças, os professores se sentem mais comprometidos e seguros para acolher as diferenças dos seus alunos e alunas.

Durante as entrevistas, no item que se relaciona à formação dos professores e à diversidade, constatamos que, dos dez participantes, somente duas professoras tiveram algum tipo de formação específica durante a graduação para trabalhar com as diferenças em sala de aula: a professora Nicole (História), que alegou que teve uma disciplina específica e também que já participou de minicursos, e a professora Ana (Artes Visuais), que, além da disciplina específica durante a graduação, teve a oportunidade de participar em projetos de extensão como bolsista, trabalhando com temas relacionados à diversidade. A professora Ana se mostrou bastante motivada com a temática, a qual considera muito importante. Outra docente da escola, a professora Regina (Ensino Religioso), não teve uma formação específica durante sua graduação, mas informou que “faço cursos on-line [...] Ética também fala da diversidade”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os temas contidos nas questões da entrevista que fizemos junto aos professores (as) não têm sido pauta de discussão na maioria dos processos formativos dos docentes entrevistados na escola pesquisada.

Por fim, perguntamos aos professores se julgavam necessário escrever algo que não foi perguntado durante a entrevista. Nesse caso, poderiam fazê-lo ao final da entrevista. A maioria não quis comentar. A professora Edna apresentou o seguinte:

Apesar que o Brasil vem valorizando a educação a curtos passos, ainda temos muitas modificações a realizar. Em relação ao respeito e às leis que não são cumpridas pelas autoridades competentes. Ex.: A Lei diz que cada sala deverá ter 25 alunos, onde, na realidade, esta Escola suporta em cada sala, na real estatística, em média 36 alunos (as)³. No qual fosse seguido conforme descrito no papel, teríamos o aproveitamento do aprendizado mais elevado, e real qualidade da educação. (PROFESSORA EDNA).

Com base no relato/denúncia da professora, podemos afirmar que os professores e professoras percebem a necessidade de qualificar a educação pública, e esta qualidade não está, de forma alguma, relacionada com a intensificação das avaliações em larga escala, como querem nos fazer crer os discursos tecnocráticos. Assim, ainda que percebamos várias ambiguidades nas falas dos professores, é importante ressaltar suas preocupações e compromissos com a educação.

³ Esse número de alunos (as) se refere a outros anos/séries, não os do 9º ano, que, conforme já dissemos, tem aproximadamente 25 alunos (as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discorrer desta dissertação, buscamos atender aos objetivos nela propostos: por intermédio das leituras e da escrita dos textos, olharmos para as diferenças no currículo escolar, a partir das falas dos professores. Com um olhar cauteloso e sensível à abordagem das “diferenças culturais”, mostramos como elas estão presentes na escola. Nesse trajeto, tivemos a oportunidade de conhecer novas pessoas e descobrir novos mundos, onde os atores conviviam com medos e curiosidades. Ora nos deparávamos com os olhares curiosos dos alunos dentro da sala de aula, ou até mesmo perambulando e brincando entre os corredores nos intervalos, ora tínhamos a oportunidade de conhecer e re-conhecer diferentes concepções de currículo, educação e avaliação em larga escala por meio das entrevistas com os professores (as). Destacamos desde o início da investigação, considerando a história do currículo escolar e a presença da diferença cultural, na ida a campo, a importância de um currículo bem como a formação de professores que tivessem/tenham como referência as reflexões dos teóricos do inter/multiculturalismo; “[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos” (GOMES, 2003, p. 171).

Conforme já dissemos na introdução, esta pesquisa está vinculada ao Observatório de Educação intitulado “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”. Em consonância com o Observatório de Educação, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções de diferença cultural dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola com alto IDEB em 2011. Com relação ao objetivo geral, é possível afirmar que os docentes entrevistados têm receio de utilizar a palavra diferença e que ela é associada, via

de regra, com inferiorização. Na medida em que a entrevista ia se complexificando, os professores reconheciam algumas diferenças. Neste sentido, o primeiro objetivo específico – a) analisar a compreensão dos professores do 9º ano sobre a diferença cultural presente na escola – mostrou que os professores, muitas vezes, têm dificuldades de falar sobre as diferenças culturais na perspectiva de reconhecer a pluralidade cultural presente na sala de aula especificamente e na escola como um todo e de vê-la como algo que enriquece o processo educativo. A constante necessidade de reafirmar a cultura hegemônica faz, muitas vezes, com que os professores entendam a diferença como algo que pode atrapalhar o processo educativo. Isso nos leva ao segundo objetivo específico – b) articular a compreensão das diferenças culturais dos professores com o currículo escolar – que mostrou que a compreensão de que a diferença cultural pode ser algo que signifique, muitas vezes, entrave para o processo educativo e, outras vezes, um reconhecimento e acolhimento da diferença é também uma dúvida presente na compreensão do currículo escolar. Os professores, na sua compreensão de currículo, enfatizam os conteúdos disciplinares, ao mesmo tempo em que também se preocupam com os alunos e alunas com os quais irão trabalhá-los. Neste sentido, queremos mais uma vez explicitar que não entendemos que esta forma de compreender o currículo e a diferença cultural se deva aos professores e professoras de forma individualizada, mas que ela é fruto de um processo histórico que enfatiza o processo formativo dos professores na perspectiva da cultura hegemônica, entre outras. Em relação ao terceiro objetivo específico – c) identificar a classificação nos âmbitos municipal, estadual e nacional da escola pesquisada no banco de dados do INEP – destacamos que a avaliação em larga escala é uma forma de produção de uma determinada compreensão de currículo em que a diferença cultural é invisibilizada. A avaliação em larga escala ratifica a necessidade de limitar a compreensão do currículo como restrito aos conteúdos disciplinares. Como nos dizem Esteban e Fetzner (2015, p.77), a avaliação em larga escala, muitas vezes, “[...] contribui para a invisibilidade de experiências cotidianas em que tece conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e escalas que estruturam o exame standardizado”. Assim, atendemos ao terceiro objetivo específico e apresentamos a contextualização da escola em termos de média numérica com base nos dados do INEP.

Além dos resultados já apresentados nesta conclusão, também queremos lembrar que percebemos, com base nas falas dos professores, medos e, muitas vezes, fadiga dos professores dentro do ambiente escolar, pois o tempo que deveria ser usado para os professores elaborarem seu plano de aula era direcionado às estratégias e estudos para preparar os alunos para que os mesmos tivessem um bom desempenho no IDEB.

Infelizmente, o IDEB classifica as escolas de modo que as que não obtêm uma classificação desejável/estimada são denominadas como fracassadas. Ressaltamos que nas entrevistas era perceptível o orgulho dos professores (as) por atuarem em uma escola com alto IDEB, pois os mesmos percebem que isto é visto como positivo não só pela gestão da escola, mas por toda a comunidade. Esteban e Fetzner (2015) afirmam que “observa-se que o fracasso torna-se a centralidade do discurso sobre a escola, especialmente sobre a escola pública” (p. 77), ao passo que ser de uma escola de alto IDEB representa o sucesso.

Apesar dessas questões afetarem sobremaneira a escola e o currículo, em todos os momentos era possível perceber o zelo e o cuidado dos professores em falar da escola e seus alunos. Mas reafirmamos que algumas palavras eram sistematicamente evitadas no sentido de tentar invisibilizar sua presença na escola, tais como: preconceito, discriminação, racismo, homofobia, entre outras. Ou seja, conforme já apresentamos anteriormente, há uma dificuldade por parte dos professores em reconhecer e acolher as diferenças como algo enriquecedor do processo educativo. Barreto (2012, p. 741) argumenta que “O direito à educação como direito humano impõe-se também como direito à diferença”. A autora enfatiza a necessidade de ficarmos atentos, pois “as diferenças ganham centralidade na pauta da educação e as clássicas desigualdades de classe são pareadas com diferenças das mais diversas naturezas, sem que umas se sobreponham às outras em ordem de prioridade nas demandas por reconhecimento” (BARRETO, 2012, p. 741).

Concluimos reafirmando a necessidade de enfatizar e valorizar as diferenças culturais no currículo escolar. Elas dizem respeito a grupos que durante anos foram esquecidos, situam-se na margem da sociedade e, de forma velada ou explícita, são culpabilizados pelos maus resultados devido a suas diferenças. Temos necessidade de reconhecer que vivemos em uma sociedade complexa e plural e de lidar com essa pluralidade cultural, e, para que isso aconteça, devemos considerar “que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação” (GOMES, 2003, p. 170) e que existe uma estreita articulação entre educação, cultura e identidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In.: ANDRADE, Marcelo (org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p.13-48. BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e hibridismo: conceitos que contribuem para desconstruir a história e o currículo etnocêntrico. In: 35ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, p. 235-260.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 108-119, jul./dez. 2011.

BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013.

BACKES, José Licínio. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. **Série Estudos**, Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, p. 155-164, jan./jun. 2014.

BARREIROS, Claudia Hernandes. Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro/RJ: Forma & Ação, 2009. p. 99-120.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BEZERRA, Maria Luísa da Costa; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Escola e diversidade, por uma perspectiva multicultural do currículo. **Interface**, Natal/RN, v. 7, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2010.

BONAMIMO, Alicia. SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmem T. G. A. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: 23ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 52-80.

CANDAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002b.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 121-139.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro/RJ: Forma & Ação, 2009(a). p. 47-62.

CANDAU, Vera Maria. Professor/a: profissão de risco? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro/RJ: Forma & Ação, 2009 (b). p. 93-98.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Nuevamerica/Novamerica**, n. 134, p. 1-4, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Escola, inclusão social e diferenças culturais. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, UNICAMP, Campinas/SP: Junqueira & Marin Editores, 2012 (a). Livro 1, p. 182-193.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012 (b).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANEN, Ana; Oliveira, Angela Maria A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 61-75, set./dez. 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 171-184, jan./dez. 2012.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R., Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 33-45, maio/jun./ago.1999.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COSTA E SILVA, Ana Maria; HERDEIRO, Rosalinda. Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido (s). **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 137-156, 2015.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, UNICAMP, Campinas-SP, 2012, p. 18-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? **Proposta**, n. 83, p. 66-71, dez./fev. 1999/2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de aula: dos lugares fixos aos entre- lugares fluidos. **Revista Portuguesa da Educação**, Universidade Minho, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN, Teresa; FETZENER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 75-92, 2015.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, 2004. p. 31-40.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Revista Impulso**, Piracicaba, n. 21 (51), p. 63-71, jan.-jun./2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set.-dez. 2014.

MORAES, Emília Murta; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Ed. Especial, p. 105-130, 2014.

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

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001(b).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-167, maio/jun./ago. 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 117-145.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7-37.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAVAN, R. O currículo escolar segundo o entendimento das professoras da educação básica. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007, São Leopoldo. São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007. p. 01-11.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 102-111, maio-ago. 2013.

PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio-ago. 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Diferença (s) e identidade (s): questões do cotidiano escolar. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008. p. 462.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para educação básica. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, SP: Universidade Nove de Julho, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; MOZZ, Gabriela Strauss. Entrevista com professora doutora Sandra Záquia Sousa: Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

SERPA, Andréa; RIBEIRO, Simone da Silva. Currículo: conversando sobre diferentes e diferenças. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 89-98, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2012, p. 1-16.

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

SOUSA, Sandra M. Záquia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Marcos Lopes de. Entrevista: Será a voz e a vez das questões de gênero e sexualidade? Tecendo diálogos com Constantina Xavier Filha e Dagmar Elizabeth Estermann Meyer. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 221-240, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 267-298.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.

WELTER, Cristiane Backes; PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças? In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, p. 1-13.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2015.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula mitos e ritos**: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre/RS: UFRGS, p. 13-21, 2004.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324, acesso em 27/05/2015.

<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>.

APÊNDICE-A

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado
Projeto Observatório da Educação:
Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS.
Coordenadores: Ruth Pavan e José Licínio Backes
Pesquisadora: Loreta da Silva de Sousa Pereira

Agradecemos sua colaboração com nossa pesquisa.

Entrevista

Dados de Identificação:

Curso de graduação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Anos do Ensino Fundamental em que trabalha: _____

Disciplina(s) em que trabalha: _____

Situação profissional: () efetivo () contratado

Carga horária semanal de trabalho nesta escola: _____

Ano que começou a trabalhar nesta escola: _____

Trabalha em outra(s) escola(s): _____

Caso afirmativo, em quais turmas atua: _____

Com relação às aulas:

- 1) Na preparação das suas aulas o que você leva em consideração?

- 2) Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados?

3) Com relação aos conteúdos trabalhados, o que é relevante na sua seleção?

Com relação às diferenças:

4) Você percebe diferenças entre os alunos e alunas? Por que elas existem?

5) No caso de resposta afirmativa na pergunta anterior, quais são as diferenças percebidas?

6) Elas são consideradas no processo ensino e aprendizagem? Por que?

7) Os alunos e alunas percebem diferenças entre si? De que forma?

8) Você já presenciou algum conflito entre os alunos em função das diferenças entre eles? Você pode dar exemplos? Quais?

9) Você observa processos de discriminação entre os alunos e alunas? Quais? O que você faz quando eles ocorrem?

Com relação à avaliação em larga escala:

10) Com relação aos conteúdos que se relacionam as avaliações em larga escala, você os considera nas suas atividades em sala de aula? De que forma?

11) Você entende que os conteúdos que constam na avaliação em larga escala são conteúdos que estão presentes na vida dos alunos?

12) A escola tem alguma atividade específica para preparação da avaliação em larga escala?

Com relação a sua formação e a diversidade:

13) Na sua graduação você recebeu alguma formação específica para trabalhar com as diferenças em sala de aula?

() sim () não

14) Em caso afirmativo, de que forma ?

- () Uma disciplina específica;
- () Os professores das diversas disciplinas;
- () Foi em forma de palestras e/ou minicursos;
- () Outros. Especifique: _____

15) Você teve formação continuada sobre as diferenças em sala de aula?

Quais temas foram contemplados?

16) Gostaria de escrever algo que não foi perguntado?

Data: ____/____/____

Obrigada!