



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS



---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

RAQUEL ISHIKAWA

**ESCOLA E HETEROGENEIDADE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS.**

**RAQUEL ISHIKAWA**

**ESCOLA E HETEROGENEIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS.**

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Laura Noemi  
Chaluh.

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto de Biociências  
da Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” Claro, como  
requisito para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro – SP  
2012

370.193 Ishikawa, Raquel  
I79e Escola e heterogeneidade : contribuições para pensar práticas pedagógicas diferenciadas. / Raquel Ishikawa. - Rio Claro : [s.n.], 2012  
66 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Sociologia educacional. 2. Escola. 3. Multiculturalismo. 4.  
Diversidade. 5. Práticas pedagógicas. 6. Cotidiano escolar. I. Título.

*Dedico este trabalho aos meus pais e à minha tia,  
por toda a presença,  
incentivo e compreensão.*

*E à Laura Noemi Chaluh, por ter sido ela quem  
me acolheu neste mundo universitário e por ter me  
proporcionado oportunidades grandiosas que  
enriqueceram a minha formação como pedagoga.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sr. Isamu Ishikawa e Sra. Elza Lumiko U. Ishikawa, pessoas extremamente importantes que estiveram sempre presentes, felizes com as vitórias e amparando-me em momentos desafiantes. Foram capazes de transmitir suas sabedorias, incentivando-me continuamente a seguir e a superar obstáculos. Pessoas admiráveis e imprescindíveis quanto a minha constituição profissional e pessoal. Obrigada por todas as palavras, por todo amor e preocupação que sempre demonstraram ter. Vocês são meu alicerce, minha força e meu tudo. Sem vocês eu não seria quem sou hoje e jamais teria alcançado tudo o que conquistei até hoje! Obrigada por sempre torcerem por mim e estarem presentes a cada etapa de minha vida. Amo muito vocês!

À minha tia Kazue, que sempre esteve ao meu lado, incentivando, acreditando em minhas capacidades, proporcionando-me vivências e experiências enriquecedoras e agradáveis. Obrigada por sempre estar presente. Obrigada por todas as viagens, colaboração financeira, por toda a torcida e por todas as conversas! Apesar de nunca ter falado, amo você, tia!

Ao meu namorado André Queiroz Sobral, por todo o carinho, compreensão, apoio e, principalmente pela paciência e companheirismo. Obrigada por ter entrado em minha vida e transformado toda minha história.– Agradeço também à toda a família Queiroz e Sobral, e ao grupo F5, por terem me aceitado com tanto carinho e receptividade. Por sempre torcerem por mim e me receberem de braços abertos!

À minha querida batyan, já desencarnada, mas que foi de extrema importância e valorização cultural em minha história. Agradeço por todas as conversas, por toda a presença e por todo o carinho que sempre demonstrara ter. Sinto saudades.

À todos os membros da família Utsunomiya e Ishikawa que, de forma simbólica sempre torceram uns pelos outros e ajudaram mutuamente.

À professora Laura Noemi Chaluh que me convidou a fazer parte de seu Projeto de Extensão, que me possibilitou desenvolver um “olhar” caleidoscópico, ampliando minha visão para atender à diversidade e a imensidão de detalhes que nos cercam; Por ser ela, uma das minhas principais educadoras, que além de

formadora, tornou-se uma amiga, provedora de experiências e experimentações extraordinárias e indescritíveis.

À minha maninha Bruna Vidotto Possatto, que desde 2005 esteve sempre presente, independente dos meses sem nos ver e conversar. Obrigada pela troca de e-mails, pela paciência de esperar meu retorno para São Paulo. Obrigada à sua família por sempre me receberem muitíssimo bem, por todas as conversas, por todo o apoio e confissões.

À amiga Camila Ayako Taguti, cuja amizade apenas cresceu. Independente de estarmos em cidades diferentes, fizemos parte da formação universitária uma da outra. Compreendemos situações, compartilhamos experiências e torcemos sempre uma pela outra nos “causos” da vida. Obrigada por tudo e à sua família por todo o carinho recíproco.

À ne-chan Tamyris Wakita, à irmã Júlia Mourão de Castro e Angélica Miamoto que sempre acreditaram em mim, e por serem elas os que compreenderam meu sumiço de São Paulo e internet, e que mostraram que a amizade sobrevive a dias sem conversas, a meses sem encontros, e a anos sem tempo...

Aos meus amigos do SHINSEI ACAL (incluindo a dona Regina, as mães/aos pais e ex-integrantes), à Shinozaki Sensei e ao casal Kawazoe, pois ao lado de cada um deles enriqueci minha história, vivenciei momentos únicos como o Centenário da Imigração Japonesa, viagens e apresentações grandiosas e emocionantes. Obrigada por todas as alegrias, trocas de experiência, e por toda a torcida e incentivo! Obrigada pela ajuda com as rifas, pela preocupação que sempre tiveram, pela compreensão de minha correria, por aceitarem minhas ausências e faltas no grupo! Domo arigatou, minna-san! Arigatou por me permitirem vivenciar a oportunidade de pertencer a esta unida família, a família SHINSEI ACAL!

À Miyuki, Nelson, Aldo, Cris, Nat, Leila, Akemi, Rayssa (e sua família), Aline, Camila, Silaz, Grace e Wilander (e sua família) que sempre me deram força nesta trajetória como futura pedagoga e por estarem comigo nestes anos. Obrigada por sempre mandarem mensagens, e por sempre me receberem com tanto carinho, amizade e consideração.

À amiga Helen de Lima Fernandes que conquistou meu apresso desde o dia de nossa matrícula no Curso de Pedagogia, por ser ela com quem compartilhei os momentos universitários, o stress de trabalhos e provas, épocas de TPM, por ser ela com quem vivenciei alegrias, conquistas e alguns desafios, por dividirmos moradia, sensações, sentimentos e muita saudade. - E claro, a sua família que contribuíra para todo o nosso processo de formação.

Aos amigos da Rep. Trakinas (Ana Laura, Bruna, Cintia, Ellen, Elisa e Paula), Rep. Magrelos, Rep. Paçoca Rolha, Rep. Cambalacho e recentemente à Companhia Éxciton por todo o aprendizado e por todas as vivências! Vocês foram únicos em minha formação!

Ao José Ricardo Ocampos e ao Coral Uirapuru. A eles por terem me aceitado de braços abertos e por estarem abertos às minhas saídas e meus retornos. A eles por todas as apresentações e músicas internalizadas. A eles por toda a troca de energia e motivação.

Aos meus colegas, amigos de outros cursos e projetos de extensão por todas as vivências e troca de experiências, pelas conversas, pela amizade, e pelos momentos universitários.

Ao Hirose Sensei por ter feito a diferença em minha formação social e pessoal, através das aulas de karaokê e participações em taikais. Obrigada à todos que sempre torceram por mim, com sinceridade. À Yuri Kinjo pela amizade e pelas conversas nos bastidores.

À Profª Drª Maria Cecília Micotti por ter me inserido em primeira experiência de reforço com as crianças no Projeto de Alfabetização nos anos de 2009 e 2010.

À Betsamar e à Camila Cilene Zanfelize por me aceitarem como aluna-pesquisadora em suas salas nos anos respectivos de 2011 e 2012. Por todo o aprendizado, parceria e troca de experiências.

À Kátia Souza Lee pelo companheirismo e por todas as conversas, saídas, por sua amizade.

Aos meus amigos e companheiros de graduação: Lucas Cesar Gomes Squillante, Gustavo Henrique Peres, Amanda Miranda, Ana Paula Abdalla, Bruna Fabiane Baptistella, Camila Ribeiro, Carla Dias, Cleri Brandt, Daniele Gonçalves da Silva, Dayana Fogalli, Fabiano da Rocha, Fernanda Paes, Fernanda Lana,

Joseano Moncaio Moraes, Juliane Marchiori dos Reis, Laiz Rossini Crespo e sua família, Letícia Costa Letícia Sepulveda Teixeira Leite, Luana Priscila de Oliveira, Marcela Burghi Zadra, Mariana Barbosa, Melina Brandt, Paula Fachini Girardello, Rebeca Possobom Arnosti, Silmara Santos, Sônia Demi e Tiago Coelho, por todas as trocas de experiências e saberes compartilhados.

E aos docentes e a todos que fizeram parte de meu processo de formação.

**Enfim, a todos meus sinceros agradecimentos!**



Se pretendemos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não têm acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora (IMBERNÓN, 2000, p.31).

## RESUMO

No ano de 2011, tive a possibilidade de estar inserida em duas escolas de ensino fundamental na cidade de Rio Claro - SP: a) como aluna-pesquisadora, ao participar do projeto de pesquisa “Prática Pedagógica e Trabalho Coletivo na Escola: O Resgate da Narrativa e dos Saberes Docentes”; b) como estagiária, desenvolvendo o Estágio Obrigatório segundo o estabelecido na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UNESP). Essas duas experiências me fizeram refletir acerca da configuração da escola e sua relação com as práticas homogeneizadoras: Quais as possibilidades e condições para se levar em consideração o multiculturalismo na escola? A formação dos professores atende a esta característica plural deparada em sala de aula? Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é compreender o conceito de multiculturalismo no âmbito da escola e nos processos de formação de professores. Procuo com isso, elencar em que medida a organização da escola favorece ou não, práticas que se atentam às características plurais dos alunos. Para o logro do objetivo, pretendo desenvolver uma pesquisa bibliográfica, a partir de artigos selecionados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos Grupos de Trabalho (GT): GT04 – Didática, GT12 – Currículo e GT13 – Ensino Fundamental. Dialoguei com autores que me permitiram ampliar a compreensão da organização escolar e com autores que me permitiram olhar para o multiculturalismo tanto no contexto escolar como na formação de professores. E ainda, na busca por conhecer práticas que atendam o multiculturalismo na escola, fiz a análise da dissertação elaborada por uma professora de Ensino Fundamental que passou a conviver com um grupo de adolescentes, promovendo o encontro da cultura escolar com a cultura de rua como estratégia para o resgate da humanização dos alunos. Os alunos são sujeitos singulares e, por esse motivo, o interesse de conhecer trabalhos diferenciados que atentem a reconhecer a importância da diversidade encontrada na escola.

**Palavras-Chave:** escola, multiculturalismo, diversidade, práticas pedagógicas, cotidiano escolar.

## **ABSTRACT**

In 2011, I had the opportunity to be inserted in two elementary schools in the city of Rio Claro - SP: a) as a researcher student, participating in the research project "Pedagogical Practice and Collective work in School: The Rescue of the Narrative and the Teacher's Knowledge"; b) as a intern, developing the Required Stage as established in the curriculum of the Full Degree Pedagogy Course (UNESP). These two experiences have made me think about the configuration of the school and its relationship with the homogenizing practices: What are the possibilities and conditions to be taken into consideration of the multiculturalism in school? The teacher's graduation fits the plural characteristic in the classroom? Therefore, the goal of the research is to understand the concept of the multiculturalism within the school and in the processes of teacher graduation. I intend with that, to list in which grade the school organization favors or not, the practices that fit the plural characteristics of the students. For the achievement of the goal, I intend to develop a bibliographic search, from the selected articles of the ANPEd (National Association of Graduate Studies and Research in Education) in the Working Groups (GT): GT04 – Didactic, GT12 – Curriculum e GT13 – Elementary School. I have dialogued with authors who have allowed me to broaden the understanding of school organization and authors who have allowed me to look at multiculturalism both within school and in teacher graduation. And yet, in the search to know practices that fit multiculturalism in school, I did the analysis of the dissertation prepared by an elementary school teacher who went to live with a group of teens, promoting the meeting of the school culture with street culture as a strategy to rescue the humanization of students. The students are singular subjects and, therefore, the interest in knowing different works that attempt to recognize the importance of diversity found in the school.

**Keywords:** school, multiculturalism, diversity, pedagogical practices, school routine.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2 - MULTICULTURALISMO E A CULTURA ESCOLAR.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 3 - MULTICULTURALISMO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Multiculturalidade como movimento em direção à democratização da educação.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 A necessidade de se repensar o currículo acerca do multiculturalismo</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE.....</b>	<b>51</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

Durante o período em que estive nas escolas municipais da cidade de Rio Claro, passei a reparar que, embora os lugares sociais de professor e aluno estão definidos historicamente, isto não implica que professor e aluno estejam assujeitados, pelo contrário é nas relações professor-aluno, no dia-a-dia, que a atuação de ambos vai se constituindo. Nesse sentido, esses lugares de professor e aluno vão se configurando na inter-relação e transformando então, aquela imagem pré-concebida acerca do que é ser professor e aluno, possibilitando pensar em uma dinâmica própria do docente e dos indivíduos ali presentes. Em suma:

Os lugares sociais de professor e de aluno não existem em si, eles existem historicamente e vão se configurando como singularidade à medida em que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos que encarnam histórias singulares. Essas singularidades mediatizam toda a dinâmica interativa que se produz na sala de aula, implodindo a simplicidade, a naturalidade a homogeneidade e a reprodutibilidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência, a clareza dos significados que vão sendo produzidos nessas relações e a univocidade dos papéis de professor e de aluno (FONTANA, 2000, p. 117).

Nesse sentido, Machado (1989 apud CHALUH, 2006) considera que, apesar de existirem avanços na sociedade, é difícil retirar o caráter diferenciador da proposta da escola “única”, já que ela implica o desenvolvimento e o ajuste do indivíduo à divisão social do trabalho. Neste aspecto, surgem concepções definidas de estrutura escolar, de processo pedagógico e de administração educacional, que ficam subordinadas à gerência do Estado capitalista que gerencia a seleção e distribuição de alunos e professores (p. 107).

Como afirma Imbernón (2000) “é evidente que a ‘norma’ escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização” (p. 82).

Várias foram as problemáticas elencadas a partir da inserção na escola: Por que é difícil reconhecer no contexto escolar a multiculturalidade e o reconhecimento da diversidade? Quais as possibilidades e condições para se levar em consideração a heterogeneidade? Quais as práticas que atentam à este caráter multicultural na sala de aula? Será que a escola e Estado defendem os direitos de todos por igual? Universalismo é uma retórica?

Em função das questões elencadas até aqui, a pesquisa, tem como objetivo compreender os conceitos de multiculturalidade no âmbito do cotidiano escolar e na formação de professores.

Em busca de respostas para as estas inquietações, com a finalidade da edificação deste trabalho, optei pela pesquisa qualitativa, visto que:

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Muitos de nós funcionamos com base em “pressupostos”, insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam. Não é raro passarem despercebidas coisas como os gestos, as piadas, quem participa numa conversa, a decoração de uma sala e aquelas palavras especiais que utilizamos e às quais os que nos rodeiam respondem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Para o presente trabalho, será desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994) “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p.49), pois “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p.48) e assim, atingir os objetivos aqui propostos.

Partindo então, de uma investigação qualitativa de forma descritiva, proponho abordar as questões do multiculturalismo na escola e na formação de professores através da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1989) a pesquisa bibliográfica é a análise de “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sendo a principal vantagem “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p.71).

O levantamento bibliográfico permitirá discutir as contribuições de diversos autores, a partir dos quais pretendo ampliar a compreensão dos conceitos objetivados neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Exponho agora, um breve resumo do que abordarei em cada capítulo deste trabalho.

No Capítulo 1 dialogo com Tragtenberg (1982), Enguita (1989), Cortesão (1998), Luckesi (1998) e Chalhah (2006) para tratar acerca da organização escolar, como ela se sistematizou, quais são suas influências para a prática que homogeneiza e as desconsiderações para a prática multiculturalista, além de suas dificuldades para lidar com a mesma.

No Capítulo 2, revelo a pesquisa realizada através da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em três Grupos de Trabalho (GT): GT04 – Didática e GT12 – Currículo e GT13 – Ensino Fundamental. Além de dialogar com Candau & Anhorn (2000), Canen, Arbaché & Franco (2000), Candau (2008), Candau (2009), autores que me ajudam a ampliar a compreensão das ideias centrais deste trabalho, visando neste capítulo, a questão do multiculturalismo na escola.

No Capítulo 3, parto a partir das ideias de Luckesi (1998), Bourdieu & Champagne (1999), Canen & Oliveira (2002), Bonnewitz (2003), Canen & Xavier (2005), Couto (2009), Faria (2009), Lima (2009), Moreira & Candau (2010), Canen & Canen (2011), Fabris & Traversini (2011) e Geraldés & Roggero (2011) para tratar acerca do multiculturalismo e a formação de professores. Como é esta formação e a necessidade de se reestruturar este processo formativo de futuros professores.

No capítulo 4, trago a análise da dissertação de uma professora de História, que narra sua trajetória de humanização que vincula a cultura escolar com a cultura de rua, trazendo possíveis projetos frente ao movimento Hip Hop. Além de trazer as contribuições de Canen & Oliveira (2002), Canen & Xavier (2005) e Candau (2009).

A seguir, trago as considerações de Imbernón (2000) que me inspiram para pensar numa prática pedagógica que acolha a todas as crianças e jovens na escola. Visto que o autor considera que a realização do tempo que nos resta por viver está fundamentalmente amarrada às condições do presente e também dos

desejos que guiam as ações com as quais concluiremos o tempo por vir. Ou seja, os desejos que não nascem do nada, mas que, embora estejam voltados para o futuro, estão presos e enraizados no passado e no presente. Neste aspecto, o autor frisa também que:

Um aspecto essencial da educação é o ser “projeto”, e isso distingue a importância de um certo imaginário individual e coletivo que o configure e dê força de projeção futura. Não um projeto de sociedade ou de indivíduos perfeitos considerados como algo fixo, o que suprimiria qualquer pluralismo, mas um projeto como imagem tentativa e revisável à medida que é construída de maneira aberta. Embora a educação se nutra de cultura conquistada, e seja por isso reprodutora, ela encontra seu sentido mais moderno como projeto, enquanto tem capacidade de fazer aflorar homens e mulheres e sociedades melhores, melhor vida; isto é, encontra sua justificativa em transcender o presente e tudo o que vem dado. Sem utopia não há educação (IMBERNÓN, 2000, p. 38).

Ou seja, por que não irmos à busca de novos ou velhos projetos, para a criação e reconstrução dos mesmos, visando sempre uma forma diferenciada de trabalho que venha a atingir uma classe de caráter heterogêneo?



## CAPÍTULO 1 - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo (me) proponho explicitar e problematizar a organização escolar, como é que ela se configura e as aparentes características que exibem que a escola nasceu para homogeneizar.

Recorro ao apoio teórico de Tragtenberg (1982), Enguita (1989), Luckesi (1998), Cortesão (1998) e Chaluh (2006) que, discutem, dentre outras coisas, como se configurou a questão homogeneizadora na instituição escolar.

A organização escolar vem a atender a sociedade de modo que o seu funcionamento tenda à homogeneização, sendo, portanto, um mecanismo de normalização, como aponta Chaluh (2006) no diálogo com Sacristán (1997): “a escola tem se configurado, na sua ideologia e nos seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação dentro da cultura dominante” (CHALUH, 2006, p. 105)

Levando em consideração as questões elencadas por Sacristán (1997), Chaluh (2006) considera que:

A escola não consegue acolher e dar expressão às “singularidades”. A população não consegue se acomodar aos modos em que o conhecimento é oferecido e também não consegue se adaptar às condutas que deles se espera. Segundo o autor, essas dificuldades têm que se buscar nos processos de taylorização<sup>1</sup> que surgiram dentro da escola (p.105-106).

Ainda no diálogo com Sacristán (1997), Chaluh (2006) considera Sacristán que afirma que são “múltiplos os fatores que contribuem para a taylorização e homogeneização dos tratamentos pedagógicos” (p.111). Entre eles, cita:

A estrutura organizacional do sistema educativo e das instituições que gradua as aprendizagens a serem transmitidas; a ordenação do currículo adotando tempos próprios para cada tipo de conteúdo; a segregação em tipos de estabelecimento de educação por distintos critérios; a comodidade profissional dos professores que acreditam que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea de estudantes; o controle interno e externo dos

---

<sup>1</sup> O taylorismo tem a finalidade de eliminar o poder de decisão do operário, transformá-lo numa máquina. A organização moderna é aquela instituição onde se realiza a relação de produção que constitui a característica de todo o sistema social, é o mecanismo de exploração, se rege pela coerção e manipulação. A substância da organização não é um conjunto funcional, mas sim a exploração, o boicote e a coerção. (TRAGTENBERG, 1982, p. 35)

conteúdos, que fazem com que os professores imponham uma cultura de certa forma homogeneizada assim como tipos e níveis de rendimentos padronizados; escassa variedade de espaços, de estímulos e recursos culturais para a aprendizagem o que propicia o uso de fontes uniformizadas de informação. (CHALUH, 2006, p.111).

Nesse sentido, percebo que a estrutura escolar do sistema educativo, assim caracterizada, dificulta a possibilidade de reconhecer as diferenças dos alunos e uma prática pedagógica que atenda essa heterogeneidade.

Chaluh (2006) enfatiza que a escola dominante não é multicultural, isto porque a cultura oferecida pelo currículo é unilateral. Unilateral porque se restringem as oportunidades de desenvolvimento das diferentes capacidades humanas (p.111). Neste sentido, Sacristán (1997 apud CHALUH, 2006) considera que “a multiculturalidade [...] reclama a possibilidade de realizar a promessa da educação geral do cidadão e a atenção a todas as dimensões do seu potencial” (p.59-60).

Concordo com Chaluh (2006) quando a autora afirma que “a escola tem um conceito restritivo de êxito escolar, fazendo com que as competências pessoais sejam ainda mais limitadas, colocando freios às possibilidades dos sujeitos” (p.111).

Cortesão (1998) também está preocupada com a questão do respeito pelas diferenças no contexto escolar. Nesse sentido, a autora considera que “a escola oferece, habitualmente um tipo único de processo de ensino, mesmo que a população escolar seja bem heterogênea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas etc.” (p. 04-05). Segundo a mesma autora, as práticas escolares se constroem e funcionam habitualmente para um tipo de aluno específico, aluno como cliente ideal. E o que acontece com aqueles que não estão no âmbito da clientela ideal? Segundo Cortesão (1998) “a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento. [...] Assim se poderá em parte explicar o pesado insucesso que acontece na escola actual” (p.04-05).

A autora explicita algumas possíveis respostas dessa dificuldade de fazer frente à heterogeneidade presente nas escolas:

Em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos como «devendo» ser, todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes), (Cortesão, L., Pacheco, N., 1992) uma boa parte dos professores está afectada de uma dificuldade de se dar conta, de «ver» as cores do arco-íris sociocultural presente na sua sala de aula. Sofre daquilo que em trabalhos anteriores se designou por «daltonismo cultural» (Cortesão, L., Stoer, S., 1993) e vê a turma nos tons cinzentos da «normalidade». Assim sendo, tudo o que é diferente poderá passar a ser olhado como anormal (CORTEÃO, 1998, p.05).

Cortesão (1998) ressalta o olhar daltônico e mostra que o simbólico “vidro” organizativo da “normalização” aprisiona os alunos quando eles são expostos a práticas que tem o carácter de homogeneizar, na busca por formar sujeitos idênticos. Nesse sentido, considero que o olhar daltônico que não consegue enxergar o arco íris da sala de aula é um impedimento para promover no contexto da sala de aula a possibilidade de favorecer um crescimento sócio moral e o correspondente estímulo intelectual na busca por promover redes de colaboração, ajuda, solidariedade que poder-se-ia estabelecer entre os diferentes. Nessa linha de raciocínio, também considero que os alunos não poderão tomar consciência da incompletude da sua cultura, visto as considerações de Freire (1980):

É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p.16-17).

Acerca do que Freire (1980) afirma sobre “como desmitologizar, se eu oprimo?”, atento para refletir sobre a incompletude da cultura dos alunos que, ao se depararem com uma educação homogênea, acabam deixando de se tornarem anunciadores e denunciadores de necessárias transformações, modificações sociais e até mesmo, pessoais. Acerca desta submissão, afirmo a importância da

consciência humana sobre a própria incompletude, pois, como analisa Romão (2002), através das palavras de Freire:

Com eles incompletos, inacabados e inconclusos – os seres humanos deles se distinguem pela consciência que têm de sua própria incompletude e, por causa disso, auto-impulsionam-se para a completude, para a plenitude (p.25).

Ou seja, quanto mais conscientes, tornamo-nos conscientes a nos comprometermos com a sociedade, para isso, é necessário que a escola permita que os sujeitos mantenham-se incompletos para irem se autoconstruindo através do que lhes é oferecido na escola.

Cortesão (1998) afirma ainda que:

Numa escola em que esta gestão não é feita, em que a diversidade não é valorizada e rentabilizada, «sobrevivem» claramente com mais facilidade os alunos que, pela sua origem sócio-cultural, estão naturalmente mais próximos dos saberes, dos valores e das normas que vigoram e que são importantes na escola. E, arbitrariamente, esta situação é lida como sendo resultante de estes alunos serem detentores de mais qualidades, possuidores de mais mérito (escola meritocrática) (p.06).

Esta situação da valorização dos alunos que são detentores de um número maior de qualidades, promove a caracterização de turmas referidas como “boas”, “turmas médias” e turmas “problemas”. Como aponta Cortesão (1998):

Esta situação é tão frequente, tão familiar que quase se torna difícil identificar como situação problemática a existência de turmas de diferentes qualidades. E, no entanto, é muito importante tentar descobrir porque razão se juntaram na mesma classe tantos alunos «bons» ou tantos alunos «maus», mesmo que não tenha havido a intenção de agrupar na mesma sala pessoas com características semelhantes. É desafiante descobrir por que se agiu de forma a reduzir a riqueza da heterogeneidade (p.07).

Na mesma linha, Chaluh (2006) considera que:

O ensino deve se dirigir a todos e não só aos alunos que pertencem às minorias étnicas ou aos habitantes de bairros de população heterogênea. Para Forquin, uma abordagem dessa magnitude implica romper com a ideologia assimilacionista de épocas passadas e supõe dar uma atenção deliberadamente positiva às diferenças e considerar a sociedade de acolhida como

já tendo uma vocação para se tornar irredutivelmente pluralista (p.108-109).

Para a compreensão da razão a qual a escola tende a restringir a importância da heterogeneidade, é relevante entender a configuração escolar que, para atender à universalização do ler e escrever configurou-se para formar o homem para ingressar no mercado de trabalho.

Para compreender esse movimento remeto-me a Tratenberg (1982). A introdução técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo no século XIX, induziram à necessidade da universalização do saber ler e escrever. Como afirma Tragtenberg (1982) “a educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis” (p. 35).

O mesmo autor destaca que “a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho” (p. 35), inserindo-se como objetivo do sistema de ensino, portanto:

Um corpo professoral encarregado de transmitir o saber e mais ainda preocupado em [...] ter reconhecimento oficial, êxito no magistério enquanto “carreira”, [...] numa sociedade onde, segundo Max Weber, o diploma substitui o direito de nascença. (TRAGTENBERG, 1982, p.36)

Neste sentido, os papéis do sistema burocrático vieram a ser, segundo Tragtenberg (1982), a organização, planejamento e o estímulo com a necessidade da “existência de uma “burocracia pedagógica” com objetivos definidos ante a sociedade global” (p.36).

Esta burocracia pedagógica compreende três objetivos ao docente:

Conformidade ao programa, obtenção da obediência e êxito nos exames. A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber, que não visa a formação de algo, mas sim a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas (TRAGTENBERG, 1982, p.37).

Acerca destes três objetivos, podemos levar em consideração, a respeito da conformidade ao programa, a afirmação de Enguita (1989) que emprega Jackson (1968) para enfatizar que o aluno aprende a deixar de lado seus desejos e preferências às aspirações dos professores. Aprende, portanto a “ser passivo e

a aceitar a rede de normas, regulamentos e rotinas em que está imerso. Aprende a tolerar as pequenas frustrações e a aceitar os planos e a política das autoridades superiores” (p.181).

Afirma ainda o autor que:

Os estudantes veem atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles. As salas de aula e os laboratórios permanecem fechados quando neles não se desenvolvem atividades docentes ou discentes programadas, os períodos de recreio devem ser passados nos lugares indicados, os corredores devem ser lugares de passagem e não cenário de concentrações, a área dos gabinetes da direção está proibida, o bar só está aberto em certas horas, a saída da sala de aula deve ser expressamente autorizada... (ENGUIITA, 1989, p.185).

Acerca do que Enguita (1989) nos apresenta, ao se referir aos espaços que são dispostos aos alunos e de toda a burocratização pedagógica necessária para a conformação do programa que levem ao êxito e (à) obediência, que como afirma Tragtenberg (1982) vêm a caracterizar este mecanismo de formação de indivíduos para o mercado de trabalho, penso que tipo de sujeito a instituição escolar pode vir a promover através destas rotinas, normas e regulamentos que podam as peculiaridades particulares? Formarão trabalhadores que acatam as regras, prazos e termos vendidos à burocracia social, conscientes? Ou inconclusos para que se constituam ao sair deste processo de formação? Pergunto-me como futura professora, quais as possibilidades para não construir um ambiente que visa esta construção engessada? Quais as brechas que conseguirei para promover uma prática que atenda a heterogeneidade, mantendo meus futuros alunos, inconclusos, à conclusão diante de suas incompletas culturas?

Retomo as considerações de Cortesão (1998) para ampliar a discussão da homogeneidade no contexto escolar. A autora traz um exemplo de sua pesquisa, que contribui para a compreensão e ilustração da influência da organização das turmas para a constituição de grupos homogêneos:

Até mesmo, em anos um pouco mais adiantados, o recurso às opções que os alunos fazem para organizar as turmas e que parece ser um critério tão neutro, tem alguns reflexos na constituição de grupos homogêneos, embora seja uma opção que se possa justificar em função da organização dos horários. Senão

repare-se: por exemplo, com frequência verifica-se que, os que escolhem o francês como segunda língua são, na generalidade, os filhos de emigrantes em países francófonos. E estes constituem, como é evidente, um grupo social bastante homogêneo (p. 10).

Complemento através de Enguita (1989) que traz as considerações de Jackson (1968):

A adesão a um horário requer que, com frequência, as atividades comecem antes que surja o interesse e terminem antes que desapareça. Assim, exige-se que os estudantes deixem os livros de aritmética e peguem os de ortografia embora queiram continuar com a aritmética e não queiram saber de ortografia. Na sala de aula, com frequência, põe-se fim ao trabalho antes que tenha terminado. As perguntas ficam frequentes vezes pendentes quando soa o sinal (Jackson, 1968, p.16 apud ENGUITA, 1989, p.175).

Ou seja, os alunos são preparados para conformar-se, como afirma Cortesão (1998) “com as condições impostas”, visto que precisam acatar às regras, aos programas e as exigências deste mecanismo formador de sujeitos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, não é relevante considerarem o interesse dos alunos em desejarem concluir uma atividade, ou iniciar uma outra, totalmente distinta, afinal, no campo mercadológico, não haverá esta possibilidade.

Segundo Enguita (1989) “o aluno carece também de capacidade de decisão sobre seu processo de trabalho – a aprendizagem, a pedagogia, os métodos” (p.173). Em outras palavras:

O que se lhes diz e impõe é que não há outra aprendizagem que a regulada pelo professor. Invertendo os termos, a aprendizagem explica-se pela escola e não o contrário. O aprendido antes ou à parte não vale porque o foi fora dos muros da escola; ao contrário, tudo o que se passa dentro desta é automaticamente considerado aprendizagem, embora com frequência consista na mais miserável perda de tempo. De novo, de acordo com Bourdieu e Passeron, a (para eles toda) ação pedagógica é uma forma de violência simbólica também no sentido de que impõe e inculca um arbitrário cultural “segundo um modelo arbitrário de imposição e de inculcação” (1977, p.46 apud ENGUITA, 1989, p.173).

Além da organização de horários e de grupos, como afirma Enguita (1989), existe uma característica que as escolas têm em comum que é a “obsessão pela

manutenção da ordem [...] não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro” (p. 163). Estas são características que explicitam a necessidade da obtenção da ordem, como um dos objetivos, citado por Tragtenberg (1982) que tende, a partir da ação pedagógica, acostumar os indivíduos ao mecanismo do mercado de trabalho.

Acerca da ordem, Enguita (1989) esclarece que:

A ordem pode ser defendida por razões técnicas, tal como a impossibilidade de que a voz do professor chegue a todos se alguns falam ou o fazem em voz alta. A maioria dos professores, para não dizer a totalidade, pensam que é a condição imprescindível de uma instrução eficaz. Diante de qualquer turma de alunos é uma obsessão permanente, e diante de alguns, os “grupos difíceis”, pode chegar a converter-se no único objetivo. Muitos professores têm a primeira notícia disso quando, ao incorporar-se a uma escola, o diretor adverte-os de que não importa tanto o que ensinem a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem. Com raras exceções, os demais acabam por aprender a mesma coisa pelo caminho. (p. 163)

O autor explicita que muitos professores consideram o acatar a autoridade como elemento necessário à transição à vida adulta, alguns, no entanto, o fazem para não caírem em contradição ou em “situação esquizofrênica ou, quando menos, ambivalente, atormentados entre o discurso liberal da pedagogia e a dimensão autoritária da prática escolar” (p.164). Além dos pais concederem também, o caráter autoritário como ato relevante à disciplina.

Como afirma Tragtenberg (1982) quem autoriza, é o mestre. Nesse sentido, como sustenta Enguita (1989) através de Jackson (1968), os estudantes acabam fazendo o que o professor lhes diz para fazer, abandonando, portanto, suas vontades pelas ambições do docente. Assim sendo, considero esta subordinação à organização, um modo de homogeneização. É utilizado, por conseguinte a autoridade para se atingir às singularidades para que os sujeitos atendam a este mecanismo em um determinado prazo, correspondendo, assim, a um pré-planejamento. Estas regras, contudo, homogeneízam os educandos e, também a prática dos educadores. Nesta linha de pensamento, penso que este domínio é um sistema de controle do docente para apresentar a sua influência diante dos alunos para mostrar-se conservador e cumpridor das normas da sociedade.



Luckesi (1998) afirma que o autoritarismo é o elemento necessário para a garantia do modelo teórico de compreensão que compreende a educação como mecanismo de reprodução e conservação da sociedade, e um destes modelos é a avaliação (Althusser, s/d.; Bourdieu & Passeron, 1975 apud LUCKESI, 1998, p. 28).

Em relação ao êxito nos exames, o autor afirma ainda que a avaliação:

Está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (LUCKESI, 1998, p. 29).

Segundo Tragtenberg (1982), “o exame [...] define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu *êxito* no sistema de exames” (p.37).

No entanto, o autor ainda diz que:

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranoica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” este evento como responsabilidade exclusiva do educando. (TRAGTENBERG, 1982, p.38)

O conhecimento escolar, portanto “é usado no quadro de problemas surgidos da prática escolar com objetivos definidos: dar notas, classificar e sancionar os indivíduos” (TRAGTENBERG, 1982, p.42).

Em suma, o autor revela que todas as ações pedagógicas estão a serviço da inculcação, onde se pressupõe “técnicas”, “métodos” apropriados. Esta técnica vem a neutralizar os conteúdos de inculcação e os de saber, homogeneizando-os na medida em que são ensinados como *regras escolares*. (p.42).

Tragtenberg (1982) aponta que:

O culto da arte, ciência pura, profundidade filosófica, sutilezas psicológicas, são formas de inculcação vinculadas a orientar a ação do educando conforme as normas de direito, políticas hegemônicas, sendo representadas enquanto deveres. (p.41)

Ou seja, o autor afirma que “a inculcação não se dá apenas pelo discurso, mas também através de práticas de exercícios escolares onde a nota equivale ao salário, recompensa pelo trabalho realizado” (p.41). Do mesmo modo como no mercado de trabalho, a competição é cultuada nos sistemas de promoção seletivos. Segundo Tratenberg (1982) “as práticas do ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, constituem o universo pedagógico” (p.41).

O autor revela ainda que:

A escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação. O trabalho é vagamente valorizado enquanto artesanato, o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas e nomes cuja finalidade principal é reduzir à *insignificância* o *significativo*: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade. Veja-se a dificuldade em convencer os historiadores de que o *presente* também é a história (TRAGTENBERG, 1982, p.42).

Este condicionamento da inculcação a qual se refere Tragtenberg (1982) promove, portanto, o trabalho de seleção dos conteúdos que serão ministrados e oferecidos aos educandos, designando assim, o recalçamento seletivo, para condicioná-los a compreender e assumirem um mesmo ponto de vista. Penso, nesse sentido, que seja um mecanismo que limita e homogeneiza os pensamentos aos alunos, descaracterizando e descontextualizando a profundidade dos saberes e ciências que são constituídas em toda uma história social.

Retomando a organização do sistema escolar no contexto capitalista, Chaluh (2006) no diálogo com Machado (1989) destaca que a proposta burguesa de educação tenta unificar o sistema escolar a partir de uma aparente universalização do ensino, mas de fato, desconsidera as barreiras nacionais, culturais e raciais, dentre outras o que implica pensar que o êxito dos alunos no sistema escolar está posto pelo próprio mérito e por esse motivo desconsideram-se as diferenças e as condições singulares de vida dos estudantes. Segundo a autora,

O sistema escolar aparece como uma estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino. A hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos que estavam inseridos no âmbito do processo de trabalho passaram a formar parte da esfera educacional. Por outro lado, o capitalismo unifica

ao estender de modo amplo sua forma de organização de produção, reduzindo a contradições de classe os vários tipos de contradições sociais (nacionais, culturais, raciais etc.). A proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional por meio dos princípios de universalização do ensino e de supressão das barreiras nacionais, culturais, raciais, etc. Mas a burguesia propaga uma concepção de democratização pela unificação escolar que pressupõe a recomposição da discriminação, já que para ela se trata de um processo de organização e de seleção, em que o mérito representa o critério fundamental (CHALUH, 2006, p.106).

Nesse sentido penso que as práticas burocráticas estimulam a configuração de determinadas práticas de conduta, visto que existe todo um processo de hierarquização e o controle da produção, além da disposição de como são inseridos e oferecidos os conhecimentos.

Acerca de como a escola lida com a burocratização, Tragtenberg (1982) revela que a mesma desenvolve a despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários de secretaria escolar e o estudante (p.39-40), concentrando assim uma norma de impessoalidade que formam categorias abstratas, promovendo conflitos nas suas relações com o público.

O autor ainda diz que, em suma:

A conduta burocrática implica uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurado os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico. (TRAGTENBERG, 1982, p.40)

Enguita (1989) no diálogo com a perspectiva marxista afirma que o trabalho na sociedade capitalista e da conduta burocrática em comparação com o trabalho em geral, pode ser considerado como trabalho alienado:

Para ele, esta alienação residia, basicamente, na relação entre o trabalhador e o produto, o processo e os meios de seu trabalho (Marx, 1977: 105 e ss.). A alienação com relação ao produto do trabalho tem um duplo sentido: em primeiro lugar, este produto não pertence ao trabalhador, mas a uma pessoa alheia, ao capitalista que comprou sua força de trabalho, sua capacidade de produzir durante um tempo determinado; em segundo lugar, o trabalhador já não determina qual será o produto de seu trabalho, mas é decidido pelo capitalista ou seu representante. [...] (p. 169-170).

Segundo o autor “a alienação [...] radica na carência de poder e representa a perda do controle sobre a própria atividade durante o tempo de trabalho” (ENGUIITA, 1989, p.172-173).

Talvez isto guarde relação com as questões discutidas por Chaluh (2006) ao problematizar o currículo unilateral, e afirmar que as oportunidades de desenvolvimento das capacidades humanas estão limitadas na escola, devido a diferentes fatores, e que não permitem considerar nem respeitar as capacidades individuais”.

A mesma autora considera ainda que “é o currículo comum para todos que deve ter uma visão multicultural para assim favorecer a igualdade de oportunidades”, no entanto, “só pode se fazer uma mudança na medida em que o sistema escolar no seu conjunto mude” (CHALUH, 2006, p.112).

Ou seja,

A partir da consideração da cultura como sistema aberto, o **currículo** para um sistema escolar de uma sociedade pode ser universal e comum, se ele é integrador de matizes, acolhedor da multiculturalidade existente e desejável em toda sociedade, respeitoso dos valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos (SACRISTÁN, 1999, p.226, grifo do autor apud CHALUH, 2006, p.115).

Cortesão (1998) também considera que são muitos os documentos que pretendem garantir a todos os cidadãos igualdade de oportunidades educativas, mas a autora se questiona em que medida os documentos garantem essa igualdade:

Desde a constituição da República, ao texto da lei de bases do Sistema Educativo, a inúmeros textos mais ou menos oficiais que têm sido produzidos, afirma-se constante e oficialmente, de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação tem vindo progressivamente a ser atendida através de diferentes medidas tomadas, medidas essas que tentam contribuir para que tenha lugar uma igualdade de acesso à escola, que assim se foi transformando no que se designa por «escola de massas». De facto muitas mais crianças, adolescentes e jovens entram e permanecem (algum tempo, pelo menos) no Sistema Educativo. E é também indiscutível que os grupos socioculturais de origem desses alunos são muito mais diversificados. (CORTESÃO, 1998, p. 04).

Eu me pergunto se este “ter” acesso à escola implica em igualdade de oportunidades para todos a partir das questões elencadas até o momento e que mostram a dificuldade da estrutura do sistema educativo dar conta da homogeneidade.

Talvez seja necessário pensar em propostas de currículo diferentes para que de fato todos os alunos não só tenham acesso à escola, possam permanecer e ser considerados nas suas singularidades. Para isso, talvez uma das questões a serem consideradas seja repensar o currículo. Por isso, Sacristán (1997 apud CHALUH, 2006) considera que a opção que se pode instrumentar no sistema de ensino por meio do currículo multicultural depende de uma opção política e social prévia e distingue três posições básicas:

A **assimilacionista** (assimilação de minorias dentro da cultura dominante), o **pluralismo cultural** (proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações) e a **multiétnica** que considera que nas sociedades de países desenvolvidos (casos de Austrália, os Estados Unidos ou o Reino Unido) existe um biculturalismo de fato e seria necessário dar competências aos indivíduos em várias culturas (p.50, grifo do autor apud CHALUH, 2006, p.109).

Chaluh (2006) no diálogo com Sacristán (1997) analisa que dar espaço à integração de minorias sociais, étnicas e culturais, na escolarização, implica na necessidade de fazer um movimento que tenha um objetivo mais amplo e que é a educação multicultural:

O conceito de multiculturalidade em educação, faz referência a acepções que implicam objetivos diversos, com fundamentos ideológicos, cujas fronteiras não são sempre claras e evidentes. Segundo ele, a educação multicultural pode ser instrumento de uma cultura dominante para assimilar outra minoritária em desiguais condições, com mais baixas oportunidades no sistema social e educativo; pode ser usada como instrumento para reduzir prejuízos de uma sociedade em relação às minorias étnicas; pode ser apresentada como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; cabe compreendê-la como uma visão não etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural em qualquer faceta. [...] (CHALUH, 2006, p.109)

Por isso considero a partir da leitura desses autores que se faz necessária uma discussão ampla acerca da concepção de currículo que de fato inclua uma visão multicultural para assim poder integrar todas as culturas dentro de um sistema único escolar. E para isso é necessário também repensar toda a organização da escola e de suas limitações para que a multiculturalidade tenha espaço e vida na escola.

Por esse motivo, pretendo discutir no próximo capítulo a questão do multiculturalismo, articulada à dimensão da cultura escolar.

## CAPÍTULO 2 - MULTICULTURALISMO E A CULTURA ESCOLAR

A partir do que foi discutida no capítulo anterior, penso a importância de ampliar a compreensão do conceito da visão multicultural e como constitui-se a sua perspectiva no ambiente educacional. Nesse sentido, busca-se, neste capítulo, explicitar a questão do multiculturalismo dentro da cultura escolar.

Para a realização deste capítulo, realizei um levantamento bibliográfico na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), cujo encontros acontecem anualmente, com o objetivo de consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. A pesquisa foi realizada em três Grupos de Trabalho (GT): GT4 (Didática), GT12 (Currículo) e GT13 (Ensino Fundamental) – este último utilizado para a realização apenas do terceiro capítulo deste trabalho – Foram procurados artigos a partir da reunião anual do ano de 2000 até a reunião anual que aconteceu no ano de 2011. Busquei artigos que tratassem acerca do multiculturalismo tanto no cotidiano escolar como na formação docente que atendessem a esta questão central.

Reitero que neste capítulo vou tratar só da questão do multiculturalismo vinculado à questão do cotidiano escolar, sendo que no capítulo 3 procuro problematizar a questão do multiculturalismo relacionado com a formação docente.

Através deste levantamento bibliográfico, deparei-me com apenas sete títulos que envolviam a questão da temática, sendo, portanto:

- a) 2 artigos localizados no Grupo de Trabalho 4 (Didática) de um total de 152 artigos.
  - “A Questão Didática e a Perspectiva Multicultural: Uma Articulação Necessária” de Vera Maria Candau e Carmen Teresa Gabriel Anhorn.
  - “Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as Dissertações e Teses” de Ana Canen, Ana Paula Arbache e Monique Franco.
  
- b) 5 artigos localizados no Grupo de Trabalho 12 (Currículo) de um total de 185 artigos.

- “Currículo Multicultural e a Formação do Professor: A Busca por um Profissional Culturalmente Comprometido” de Cássia Ferri.
- “Arte da Sedução Multicultural no Governo no Currículo” de Lisete Bampi.
- “Pesquisando Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação” de Ana Canen.
- “As Diferenças estão ‘Bombando’ na Sala de Aula: Concepções Docentes sobre diferença no Cotidiano Escolar” de Kelly Russo.
- “Multiculturalismo, Currículo e Identidade: Um Estudo de Caso sobre o Ideal do Branqueamento” de William de Goes Ribeiro.

No entanto, apenas dois dos sete artigos foram considerados como embasamento apropriado para a temática aqui proposta e discutida, visto que os outros cinco artigos tratam sobre a questão do multiculturalismo em enfoques divergentes ao propósito deste trabalho. A seguir explicito as temáticas abordadas nos 5 artigos que não estariam vinculadas à temática do multiculturalismo que interessa aos fins deste trabalho e que é como lidar com a diversidade cultural na escola. Segue uma breve sínteses desses 5 artigos.

Canen (2005) aborda os dados de uma pesquisa que indicam um discurso munido de um viés generalizador, universalizante e de univocalidade que pairava sobre as formas pelas quais os estudantes tratavam do multiculturalismo. Foram indicados trechos que apresentam a perspectiva referente à formação e a introdução da questão multiculturalista na formação docente, entretanto, não houve nenhuma articulação teórica que correspondesse à linha de pesquisa desejada.

Ribeiro (2009), no entanto, procurou encontrar respostas e entender o processo a partir da desconstrução das bases discursivas que, através do movimento da prática social, resultam em preconceitos, estereótipos, desigualdades. O autor vem a argumentar estas questões através de uma experiência específica com o *Hip Hop*. Para fundamentá-la ele procura fazer contribuições teóricas bem sintetizadas unindo-as com as perspectivas das falas que valorizam a questão da diversidade cultural, mas são breves contextualizações.



Russo & Araújo (2009) procuram relatar os elementos que identificam na instituição escolar como geradores de processos de padronização/homogeneização, no entanto a partir da reflexão da visão de um grupo entrevistado. Os próprios autores assumem a responsabilidade de que as falas anunciadas podem ter sido pronunciadas na perspectiva esperada e não como opinião pessoal e sincera.

Os autores expõem as referências trazidas pelos professores, frente aos casos de desigualdade social e diferenças relacionadas à construção de identidades. Os elementos trazidos pelo texto, portanto, ressaltam a tendência da padronização no cotidiano escolar em base nos fatos relatados por professores. Sendo assim, não encontrei informações que tratassem do multiculturalismo, como tema central para o meu trabalho.

Bampi (2001) procura, a partir da perspectiva foucaultiana do governo, problematizar o jogo da sedução multicultural. O seu foco é voltado para a diversidade cultural no âmbito das relações empresariais, no ambiente de trabalho, vinculados ao dispositivo etnomatemático como forma de moldar e conduzir os indivíduos. Entretanto, o caráter de seu trabalho é trazer a valorização de “incutir na Matemática as realizações de todas as culturas do mundo para muticulturalizar o currículo” (Zaslavsky, 1990, p.2 apud BAMPI, 2001, p.07).

Já a linha de pesquisa de Ferri (2001) procura analisar o processo de elaboração do currículo multicultural, no entanto voltada à sua experiência na educação escolar indígena.

Frente a este levantamento bibliográfico caracterizado por focos diferenciados, procuro utilizar para compreender o que se entende por multiculturalismo as considerações dos artigos de Canen, Arbache & Franco (2000) e Candau & Anhorn (2000). Além disso, me apoio em referências encontradas em artigos fora do contexto da ANPEd.

Segundo o Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, a definição para a palavra multiculturalismo, é a seguinte:

Mul.ti.cul.tu.ra.lis.mo

*Sm (multicultural+ismo)* Prática de acomodar qualquer número de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação.

Já na contextualização de Canen, Arbache & Franco (2000), o multiculturalismo é um termo polissêmico, que abarca desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processo de construção das diferenças. E realmente, como os autores relatam, a compreensão destas identidades como “constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades” (CANEN; ARBACHE & FRANCO, 2000, p.03).

Concordo com as considerações expostas por Veiga Neto (2003 apud Moreira & Candau, 2010) que expressam que:

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (p. 17).

Moreira & Candau (2010) explicitam que no Brasil, a questão multicultural traz consigo uma configuração própria, afinal, nosso continente é um continente construído com uma forte base multicultural, onde todas as relações interétnicas têm sido constantes durante toda a sua história (p.17).

Nesse sentido, concordo com Moreira & Candau (2010) quando estes afirmam que “Os outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”, visto que:

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p.31).

Penso, através desta afirmação acerca da multiplicação de grades, muros e da distância física, como também afetiva e simbólica, quantas formas de

distanciamento e caráter de desmotivação que estão sendo promovidas no cotidiano escolar? Quais as estratégias são realizadas para se atender a multiculturalidade nas escolas? Quais as perspectivas acerca do multiculturalismo, visto que o Brasil é um país multicultural?

Neste contexto, como aponta Candau (2008):

A preocupação por aprofundar nas questões concernentes às relações entre educação e cultura(s) é cada vez maior. De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se uma perspectiva mais abrangente, para a qual a contribuição dos antropólogos é especialmente significativa, em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc. Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vale os componentes fortemente ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade atual. Não podem ser negadas as inter-relações, particularmente significativas, entre cultura, ideologia, política e economia. No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que a dimensão cultural é configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo (CANDAU, 2008, p.61-62).

De tal modo, ao se afirmar que “a cultura escolar é mais que conteúdos” (p. 63), distinguem-se duas concepções de currículo, a primeira sendo a visão formal – o currículo é concebido como uma singela especificação em um documento de todas as áreas, conteúdos e objetivos que devam ser tratados na sala de aula, e a segunda denominada de currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.85 apud CANDAU, 2008, p.63).

Gimeno Sacristán (1995 apud CANDAU, 2008) não nega a importância do papel legitimador de currículo, desta perspectiva, no entanto afirma que seu caráter é limitado como determinante da prática pedagógica concreta. Para o autor, esta análise do cotidiano escolar evidencia que o currículo real, todas as aprendizagens que os/as alunos/as fazem no contexto escolar, ultrapassa muito o currículo escrito e conclui afirmando a necessidade de se ampliar o significado da cultura escolar (p.63): “Frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a “cultura vivida” realmente na sala de aula” (p.86 apud CANDAU, 2008, p.63).

A cultura escolar, para Gimeno Sacristán (1995 apud CANDAU, 2008), portanto, é considerada como uma caracterização, ou seja, uma reconstrução da cultura feita na qual a escolarização vem a refletir suas pautas de comportamento e organização (p.64).

Forquin (1993 apud CANDAU, 2008) afirma, acerca desta organização que:

Ensinar supõe querer fazer alguém acender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, em extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura afim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa, necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (p.66).

Assim, como aponta Forquin (1993, apud CANDAU, 2008), a cultura escolar supõe necessariamente uma seleção entre os materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social. Trata-se de um trabalho de reorganização, reestruturação e “transposição didática” para tornar estes conteúdos assimiláveis pelos alunos e alunas, ou seja, a assimilação como interiorização, pois *“se trata de saber de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou habitus”* (p.66).

Seguindo por esta linha de raciocínio, a cultura escolar estaria sendo referida então, como finalidade de aprendizagem. Neste sentido, Forquin (1993 apud CANDAU, 2008) afirma que:

É importante sublinhar, de um lado, a especificidade relativa da cultura escolar como cultura didatizada, objeto e apoio das aprendizagens sistemáticas com finalidade formadora; de outro lado, a inscrição desta cultura num horizonte de racionalidade e de universalidade que transcende os interesses momentâneos, as tradições específicas e as postulações arbitrárias de grupos sociais (ou nacionais) particulares (p.67).

Portanto, como ainda aponta o autor, a escola também é vista como “mundo social” que contém suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão. Assim, esta “cultura da escola” não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar” que podemos definir como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, organizados, “normalizados”, “rotinizados” (p. 67).

Nesse sentido, tem se evidenciado, como aponta Candau (2008), que a cultura escolar predominante nas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige (p.68). Como explicita a autora:

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece (CANDAU, 2008, p.68).

Concordo com Candau (2008) quando esta afirma que mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de um “congelamento” da cultura da escola, de tal forma a ter uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos (p.68).

Acerca do que Forquin (1993, apud CANDAU, 2008), revela sobre a necessidade de uma seleção de materiais culturais e torná-los acessíveis e reestruturados para a assimilação como interiorização dos educandos, penso que se hoje a escola ainda mantém esta estrutura engessada, pode vir a ser por desconhecimento das definições acerca do que é proposto à inserção escolar, frente à questão do multiculturalismo e interculturalismo. Nesse sentido, pretendo explicitar melhor os conceitos para que se entenda as necessidades que atentem a estas perspectivas.

Assim, trago a perspectiva de Candau & Anhorn (2000) que atentam para a perspectiva multicultural como uma preocupação recente e crescente a nível internacional (p. 01).

Como os autores apontam:

Os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como sinônimos. Convém ter presente que a expressão multiculturalismo tem sido mais utilizada pela bibliografia de língua inglesa e interculturalismo pela produção científica oriunda dos países da Europa continental (CANDAU & ANHORN, 2000, p.01).

Segundo Jordán (1996 apud Candau & Anhorn, 2000), a educação intercultural surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais (p. 01). Candau (1997 apud Candau & Anhorn, 2000) afirma que os componentes básicos desta posição é o carácter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica, “entendida não somente como um determinante macroestrutural mas também como um elemento construído no interior da escola e parte do cotidiano escolar” (p.87). Considera-se, portanto:

Que a abordagem cultural, numa perspectiva sociológica e antropológica, pode enriquecer a reflexão didática e a compreensão da prática pedagógica, apresentando *“um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores, especialmente desafiado para a didática”* (p.89) (CANDAU & ANHORN, 2000, p.02-03).

Candau e Anhorn (vou deixar sublinhado para lembrar que preciso retomar isto!) (2000) apontam que uma das principais dificuldades, entretanto, que encontram os professores para assumir a perspectiva multicultural não deriva, em geral, de objeção ao seu sentido e finalidades propostas e sim à insegurança que provoca por não se ter clareza de como “aterrisá-la” no dia-a-dia da sala de aula (p. 09).

Banks (1999 apud CANDAU & ANHORN, 2000) traz suas considerações acerca de como trazer a questão da perspectiva multicultural na prática escolar. O autor enfatiza que uma das dimensões que caracteriza este modelo educacional,

é a redução do preconceito, o que significa ter como princípio básico o desenvolvimento junto aos/às educandos/as de uma postura racial e étnica mais positiva. Segundo o autor:

No âmbito desta dimensão, também estão as pesquisas e as práticas que indicam os caminhos possíveis para que os/as educadores/as possam planejar intervenções que ajudem as crianças e os jovens adquirirem um sentimento e, principalmente, um relacionamento mais positivo com outros grupos raciais e étnicos. Para Banks (1999), desenvolver um sentimento, uma postura e um relacionamento positivo com outros grupos raciais não é uma realidade dada. Ela deve ser construída, estimulada. Para uma educação multicultural, os/as educandos/as devem ser ajudados nesta direção (CANDAU & ANHORN, ano, p.11-12).

Seguindo ainda pela perspectiva de Banks (1999 apud CANDAU & ANHORN, 2000), o autor remete-se à “Pedagogia da Equidade”, “que existe quando os professores usam técnicas e métodos de ensino que facilitam o desempenho acadêmico de estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e de classes sociais” (BANKS, 1999, p.16). Ou seja, trata-se de mobilizar os estilos culturais, utilizando e promovendo um ensino cooperativo para favorecer este processo.

Segundo o autor, uma prática escolar que venha a promover o “empoderamento” de diferentes grupos:

Deve estar atenta a um processo de reconstrução da cultura e da organização escolar, de maneira tal traque os estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional e dos próprios processos de “empoderamento” (CANDAU & ANHORN, ano, p.13).

Em suma:

Esta é uma dimensão da educação multicultural que envolve uma conceitualização da escola como mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional. Sendo assim, estudantes de todas as classes sociais, raças, etnias e gênero, terão iguais oportunidades de sucesso. Estabelecer técnicas de avaliação que sejam justas para todos os grupos e propiciar entre os membros da escola a idéia de que todos os estudantes podem aprender, independentemente de sua raça, etnia, ou classe social, são metas importantes para práticas educacionais que desejem criar uma cultura escolar e uma estrutura social que seja “empoderadora” dos estudantes de diferentes grupos (CANDAU & ANHORN, ano, p.13).

Acerca da dimensão do “empoderamento”, Candau & Anhorn (2000) revelam que ela se manifesta de diversas formas, seja através de incentivos, promovendo, portanto, a autoestima dos alunos, elevando assim a consciência de que todos podem aprender independente de sua condição social, étnica ou de gênero, seja proporcionando, entre os educando e os professores/as uma prática democrática, atentando-se a tornar o envolvimento de todos, uma realidade na qual a participação e o envolvimento de todos se torne uma realidade buscada e bastante alcançada, dentro dos limites deste processo (p.13).

Nesse sentido, refletindo a respeito das considerações de Candau & Anhorn (2000) que ressaltam acerca da relevância da introdução do multiculturalismo como amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores, visto as considerações de Banks (1999 apud Candau & Anhorn, 2000) sobre as dimensões que revelam técnicas que introduzam e que possivelmente desenvolvam a consciência de alunos e educadores em alusão a mobilização social, considero importante abordar a questão do multiculturalismo na formação de professores. Por isso, explico esta reflexão, no seguinte capítulo.



## **CAPÍTULO 3 - MULTICULTURALISMO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo pretendo tratar o multiculturalismo na relação com a formação docente, visto uma possível dificuldade de lidar com a questão plural em sala de aula. Nesse sentido, exponho a necessidade de se repensar o currículo e as formações continuada e inicial para que os profissionais consigam melhor se atentar com práticas que abranjam a questão multiculturalista e a diversidade encontrada na escola.

Através da realização do levantamento bibliográfico na ANPEd, com enfoque nos Grupos de Pesquisa (GT): GT04 – Didática e GT12 – Currículo, explicito que não encontrei nenhum artigo que tratasse acerca multiculturalismo e a formação docente. Por isso, recorri à pesquisa no GT13 – Ensino Fundamental a partir do ano 2000 a 2011, onde de 172 trabalhos, apenas dois trouxeram contribuições para a concretização deste capítulo, intitulados:

➤ Escola em Ciclos: O Desafio da Heterogeneidade na Prática Pedagógica (COUTO, 2009).

➤ Conhecimentos Escolares sob Outras Configurações: Efeitos das Movimentações Disciplinares e de Controle (FABRIS & TRAVERSINI, 2011).

Para ampliar os estudos recorri à pesquisa no Scielo (Scientific Electronic Library Online) para obter conhecimentos que viessem a complementar o trabalho proposto. Através deste levantamento, trago Geraldles & Roggero (2001), Lima (2009) e Canen (2011). Além desses artigos aprofundo a temática do multiculturalismo na relação com a formação docente com produções de Geraldles & Roggero (2001), Faria (2009), Bonnewitiz (2003), Lima (2009) e Canen & Canen (2011).

### **3.1 Multiculturalidade como movimento em direção à democratização da educação**

A indústria cultural engessa, impinge, subordina; a educação pode conduzir à consciência que pondera, flexibiliza e liberta, valendo-se da proposição de projetos político-pedagógicos interdisciplinares, que visam a resgatar e tentar uma concepção

intercultural de valores em nossa sociedade (GERALDES e ROGGERO, 2001, p. 485).

Geraldes e Roggero (2001) revelam que alguns professores abraçam a ideia de valorização da cultura local como forma de resgate da identidade cultural, em atendimento às propostas da educação contemporânea. Entretanto, muitos sucumbem aos apelos midiáticos e nem percebem a possível aculturação, a forçosa homogeneização imposta (p. 485).

Deste modo, os autores ainda afirmam que muitas vezes os educadores se encontram despreparados para darem conta desta educação desafiadora, que trata de abarcar a questão multiculturalista em sala de aula. Nesse sentido, os docentes acabam apelando para as condições impostas de que a escola atenda tanto a estas estratégias didáticas voltadas para o interculturalismo, quanto à lógica do capitalismo. Os autores concluem, portanto, que sejam revertidas as condições da globalização, para que se passe a cultivar o respeito ao preservar as diferenças culturais dentro das instituições educacionais (p. 485).

Como aponta Dubet (2004 apud FARIA, 2009), pensando na escola francesa, uma escola justa (na perspectiva da equidade), que respeite e considere as diferenças, no ponto de vista do autor, indica a necessidade de se formularem políticas que permitam construir “desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que outras desigualdades, principalmente as de nascimentos, seriam inaceitáveis”. No entanto, se não se podem superar as desigualdades sociais, trata-se, ao menos, de minimizá-las e, nesse sentido, afirma que a escola leve “em conta as desigualdades reais e procure, em certa medida, compensá-las” (p.08).

Nóvoa (2010 apud FABRIS & TRAVERSINI, 2011) afirma que é necessário reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não sirvam e as do presente ainda não existem. Para o autor, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural (p. 01).

Refletindo acerca da questão de a maioria dos docentes se sentirem despreparados para a valorização e a aceitação do caráter multicultural na escola, e a necessidade de se inverter esta realidade para que as estratégias didáticas sejam vistas como enriquecedoras no processo de formação, pergunto-me como

é vista e encarada a educação dos futuros professores diante desta perspectiva multiculturalista? Há espaço para que se desconstruam os pontos de vista já formados? Como é enfrentada a questão da cultura? E qual o significado dela na educação de futuros educadores?

Vemos, como apontam Geraldles e Roggero (2001) que o mundo parece um lugar:

Ora com possibilidades finitas de oferta de mercadorias que gerem em especial a satisfação de desejos cada vez mais abstratos, estimulados pelo próprio jogo mercadológico, ora um lugar de possibilidades infinitas que se desenrolam num campo em que a diversidade pode ser vista como um princípio: o da cultura (GERALDES e ROGGERO, 2001, p.472).

Os mesmos autores apontam que as possibilidades de atender à diversidade, se desenrola no campo da cultura, e que este desenrolar, vem a promover então, uma identidade cultural.

Geraldles & Roggero (2001) conceituam a cultura como mercadoria, correspondendo então, à cultura de massa, bens, pessoas, teorias, ideologias, tudo o que está disponível no mercado. Já Mattelart (2005 apud Geraldles e Roggero, 2001), traz o conceito de cultura como o saber, as crenças, as artes, as leis, os costumes ou qualquer hábito adquirido por um membro da sociedade (p.474). Nesse sentido:

Sabemos que todos os povos e grupos sociais produzem cultura e, conseqüentemente, todos os indivíduos que integram esses grupos também a possuem e, geralmente, interagem com outros grupos sociais e carregam elementos de todos eles. Daí a ideia de multiculturalismo ganhar força em vários setores da vida globalizada, ainda que em contradição com a padronização (GERALDES e ROGGERO, 2001, p. 474).

Os autores afirmam ainda que o modo de pensar, agir e sentir das pessoas ou grupos faz com que se identifiquem e se diferenciem no seu modo de viver, expressando isso na produção de bens materiais, ideias, valores, costumes e hábitos. Nesse sentido, Canclini (2006 apud GERALDES e ROGGERO, 2001), revela ser temerário sugerir que esteja se efetivando uma pasteurização da cultura, ainda que haja forças atuando nessa direção, pois:

Cultura é o resultado de uma seleção e de uma combinação, sempre renovada, de suas fontes. É produto de uma encenação, na qual se escolhe e se adapta o que vai ser representado, de acordo com o que os receptores podem escutar, ver e compreender. As representações culturais são sempre reapresentações, teatro, simulacro (GERALDES e ROGGERO, 2001, p. 474).

Por isso, para além da ideia de que a globalização conduz a um processo de homogeneização da cultura, compreende-se que:

Há abundantes sinais da existência de todo gênero de contramovimentos, que variam da propaganda da diversidade cultural como mercadoria a intensas reações culturais à influência homogeneizadora dos mercados globais e estridentes afirmações da vontade de ser diferente ou especial (Harvey, 2004, p.97) (GERALDES e ROGGERO, 2001, p. 476).

Entre as “linhas para o plano de ação dos governos”, Geraldes e Roggero (2001), trazem as considerações da UNESCO:

1. Aprofundar a compreensão do vínculo entre diversidade cultural e desenvolvimento (...).
7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.
8. Incorporar métodos pedagógicos tradicionais e as mídias para otimizar o processo educativo (GERALDES e ROGGERO, 2001, p. 480).

Acerca da sugestão referida da UNESCO, pode-se observar que o documento oferece diretrizes objetivas que, como esclarecem Geraldes e Roggero (2001), vinculam a diversidade cultural à questão econômica, além de não recuar diante de uma proposição, no mínimo polêmica nos meios educacionais, de incorporar métodos pedagógicos e mídias para otimizar o processo educativo.

Barbosa (2008 apud GERALDES e ROGGERO, 2001) define que a multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo. Nesse sentido, o autor acredita que os códigos elaborados pelos europeus e pelos norte-americanos brancos não

são os únicos válidos, apesar de serem os mais valorizados na escola, por razões fundadas na dependência econômica, que se intensifica com a dependência cultural. Portanto, a preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade e com o interculturalismo, nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola (p. 484).

Pais (2007 apud GERALDES & ROGGERO, 2001) revela que a educação constitui o único processo pelo qual é possível preservar, restaurar ou restabelecer uma civilização, na medida em que se pode realizar a reinserção das pessoas no processo histórico de uma cultura. No entanto, é necessário, como relata o autor, que a comunidade humana em questão se organize e se sustente permanentemente, segundo os princípios básicos do humanismo, da racionalidade e da civilização: liberdade, igualdade, fraternidade (p. 485).

Acerca da linha de compreensão que Geraldês e Roggero (2001) trazem à respeito das direções que a cultura toma, conclui-se, que é necessária uma sustentação constante, que mantenha a ideia de que a educação constitui um processo único, onde, é possível desenvolver a preservação, restauração e o restabelecer de uma civilização. Nesse sentido, questiono-me quais são as condições e como a escola lida com a diversidade dentro das respectivas salas de aula para tratar com estas relações sociais.

Bonnewitz (2003) traz o conceito de homologia,

Isto é, de diversidade na homogeneidade, refletindo a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção, que une os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe: cada sistema de disposição individual é uma variante estrutural dos outros, na qual se expressa a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória. O estilo “pessoal”, isto é, aquela marca particular que trazem todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, nunca é mais do que um desvio em relação ao estilo própria a uma época ou a uma classe. [...] O princípio das diferenças entre os *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias sociais, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras. O *habitus* – que a cada momento estrutura, em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores, as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos por seu poder de seleção – realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe<sup>3</sup> (BONNEWITIZ, 2003, p. 80).

O autor complementa ainda que a ausência da homologia entre a cultura das categorias desfavorecidas e a das categorias dominantes, gera uma “aculturação” específica dos membros das classes dominadas. Assim:

Se este conceito é empregado principalmente para designar as relações entre sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento, ele se revela pertinente na medida em que designa o processo de mudança cultural resultante dos contratos entre grupos de culturas diferentes (BONNEWITIZ, 2003, p.118).

Já para Moss (1996 apud COUTO, 2009) falar acerca da diversidade e da diferenciação, é falar sobre diferentes abordagens do ensino nas mesmas concepções do currículo básico como forma de possibilitar o acesso a um maior número de crianças possíveis. Heacox (2006 apud COUTO, 2009) complementa trazendo que, para que ocorra esta aceitação, é necessário então alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica em resposta às essas peculiaridades, aos estilos e aos interesses de cada aluno, ou seja, à heterogeneidade em sala de aula, que como aponta Mainardes (1994 apud COUTO, 2009) aponta a heterogeneidade como “diferenças” e que estas, no caso, viriam como uma reorientação para a prática pedagógica do professor, diante dos enfrentamentos postos por outras práticas escolares (p.04).

Portanto, como observamos, estas transformações que surgem a partir da aceitação da diversidade e do multiculturalismo em sala de aula, acabam impactando o currículo escolar, como nos mostra Veiga Neto (2008 apud FABRIS & TRAVERSINI, 2011):

“Estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação”. Associamo-nos a esse autor para afirmar que uma dessas grandes mudanças tem ocorrido no deslocamento da disciplina para o controle; nesse movimento, o que entendemos por conhecimento escolar também sofre reconfigurações (p.3-4).

Como apontam Fabris e Traversini (2011), constituímos-nos:

Em uma sociedade disciplinar, como nos mostram os estudos de Foucault (1987). Até a metade do século XX, a disciplina incidia sobre o corpo para que o sujeito que vivia em pleno processo de industrialização adquirisse um conjunto de saberes, habilitando-o a produzir de forma mais intensa e eficiente. A escola desenvolvia seu currículo escolar como um corpo de conhecimentos linear e fixo que capacitava esse sujeito a viver sob a episteme da ordem e da representação (GODOY; AVELINO, 2009). Está na lógica da transcendência. Depois da metade do século XX, a lógica desloca-se para uma sociedade com foco no controle. O corpo torna-se flexível, adapta-se às realidades, e o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica. Ele está na lógica da imanência. Se, na racionalidade disciplinar, vivia-se sob os efeitos de um Estado Nacional, nesse deslocamento, a lógica do Estado Empresa é que toma centralidade. O sujeito age sobre si e torna-se empreendedor de si mesmo. O Estado passa a ser incorporado por todos os segmentos e sujeitos, em um processo que Foucault (2008) vai chamar de governamentalidade, conceito cunhado para mostrar a operação de novas configurações de poder e formas de governo (FABRIS e TRAVERSINI, 2011, p.4).

Assim, como os mesmos autores revelam, ao determo-nos na análise dos conhecimentos escolares que as instituições educacionais colocam em ação, deparamo-nos com atos que indicam a produção de um modo de condução, tanto dos alunos quanto dos profissionais, mais do que uma ênfase nas áreas específicas do conhecimento. Desse modo, acaba-se produzindo uma potencialização das metodologias e das avaliações, conferindo, portanto, uma outra dimensão aos conhecimentos escolares, esmaecendo a concepção para o conhecimento disciplinar apenas (p.05). Ou seja, como aponta Veiga Neto (2008 apud FABRIS & TRAVERSINI, 2011), a questão não se trata de intervir nestes dois elementos, mas sim, na questão de como são os modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação e de como são avaliados.

O que Fabris e Traversini (2011) apontam como argumento, é que estas práticas fazem parte de uma racionalidade política que se gesta na sociedade contemporânea, na qual a escola não fica imune a esses desafios. No entanto, os autores observam ainda que para que a escola possa vir a operar nessa racionalidade como espaço produtivo, é necessário assumir e desempenhar algumas ações que a coloquem como instituição que precisa operar no eixo da

normalização própria de uma sociedade de seguridade, ou seja, produzir ações para reduzir ou eliminar os riscos sociais (p.06).

Pensando por este aspecto, apesar das limitações apontadas por Fabris e Traversini (2010), Lima (2009) elenca o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre os temas transversais, no qual se dá ênfase à pluralidade cultural, destacando-se que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (p. 96-97 apud LIMA, 2009, p.02).

Embora exista uma condição que se leva a escola a se submeter à sociedade disciplinar, é notada a possibilidade, portanto, de se considerar a diversidade como fator de enriquecimento para as práticas em sala de aula, atendendo assim a multiculturalidade.

Como aponta Lima (2009), é evidente que esse cenário que abarca a diversidade em sala de aula, também traz novos desafios para as escolas e as universidades no sentido de desconstruir uma estrutura curricular monocultural, voltada para a valorização dos saberes e da cultura da classe dominante, garantindo assim, uma reconstrução dos currículos que venham a acatar práticas educativas multiculturais que venham a valorizá-las, dialogando assim, com a diversidade de valores, saberes, crenças e costumes trazidos pelos alunos para as instituições educacionais (p. 03).

Nesse sentido, como o mesmo autor enfatiza:

O desenvolvimento de práticas curriculares e pedagógicas multiculturais nas escolas implica na desconstrução de concepções preconceituosa e estereotipadas que impedem os profissionais da educação de perceber o trabalho com a diversidade cultural como uma possibilidade de democratização das escolas e de afirmação dessa instituição como espaço de formação crítica e cidadã (LIMA, 2009, p.06).

Nessa perspectiva, Lima (2009) aponta que o desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva passa pelo desenvolvimento de processos



formativos que ajudem os docentes a superarem sua concepção monocultural, possibilitando assim, o desenvolvimento de práticas plurais que atentam a valorização da diversidade trazida pelos alunos para a sala de aula (p. 06).

Nesse sentido, procura-se compreender as dimensões acerca da multiculturalidade e da necessidade de se promover uma formação docente que atente a esta possibilidade de abarcar a diversidade em um currículo multicultural.

### **3.2 A necessidade de se repensar o currículo acerca do multiculturalismo**

A relevância da compreensão desta dimensão multicultural, como apontam Canen & Canen (2011), é tripla:

De um lado, tal dimensão tem profundos impactos sobre a extensão em que o multiculturalismo penetra (ou não) nos espaços educacionais e organizacionais, exercendo pressões sobre as identidades individuais e coletivas nessas direções; em uma segunda perspectiva, ela é objeto de atenção do multiculturalismo, na medida em que revela a cultura organizacional, seus marcadores centrais e singulares, que a distinguem de outras; em uma terceira, o olhar multicultural sobre a identidade institucional permite que o multiculturalismo avance em seu escopo e possibilidade de pesquisa, na medida em que, para além dos temas que têm sido seu principal objeto, passa a representar possibilidades de um outro olhar sobre temas mais convencionais, como a avaliação, particularmente a avaliação institucional, bem como com estudos que lidam com organizações multiculturais e os desafios envolvidos em sua administração – campo abraçado pela logística (CANEN & CANEN, 2011, p. 44).

E exatamente por existir dimensões acerca do multiculturalismo, que concordo com Lima (2009) que afirma que tantos cursos de formação inicial quanto os processos de formação continuada de professores, devem se pensar e rediscutir os seus currículos e enfoques teórico-metodológicos para garantir conteúdos culturais que possam ser abordados durante o processo de formação docente, permitindo e possibilitando que estes educadores não só venham a compreender os seus significados, mas também os transformem em instrumentos pedagógicos essenciais para a formação crítica e autônoma dos jovens (p. 07).

Afinal, trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos para questionar a própria construção da multiculturalidade

e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles notados como os “diferentes”. Como apontam Canen & Oliveira (2002), no caso da educação e na formação docente em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, vir a adotar a questão multiculturalista crítica como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem a compreender as construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas (p.61-62).

Nesse sentido, Lima (2009) considera importante desenvolver projetos educativos numa perspectiva multicultural. Isto exige que se tenha um foco prioritário na formação dos professores a fim de se desenvolver nesses profissionais um olhar plural sobre a sociedade, para que se reconheça, desta forma, a diversidade cultural que está presente no cotidiano escolar. Como Giroux (1998 apud Lima, 2009) aponta:

Os educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente globalizado, high-tech e racialmente diverso que em qualquer outra época na história. (p .08)

Nessa perspectiva, Canen (2001 apud LIMA, 2009), propõem que sejam criados espaços formativos onde os docentes tenham a possibilidade de ampliar o seu conhecimento acerca dos universos culturais dos alunos e de refletir criticamente sobre esses contextos sociais com a finalidade de se desconstruir expectativas negativas com relação àquela realidade, possibilitando, nesta perspectiva, a construção de práticas pedagógicas coadunadas às suas realidades (p. 09).

Diante da preocupação por formar os docentes para que estejam atentos às características multiculturais é importante acentuar a necessidade da reformulação, nos cursos de formação de professores, as questões curriculares. Pretende-se assim garantir que os temas relacionados com a diversidade cultural e o multiculturalismo sejam vinculados como eixos transversais desse processo

de formação, trazendo a possibilidade de articulação da questão multiculturalista com outros conhecimentos específicos das diferentes disciplinas (LIMA, 2009, p. 08).

Assim, concluo utilizando a afirmação de Basei & Leães Filho (2008 apud Lima, 2009) que ressalta que:

[...] pensar a formação de professores numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a idéia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e conseqüências para a vida dos alunos, entre outras questões (p. 08).

Pensando neste sentido de se criar estratégias para as práticas pedagógicas, trago no próximo capítulo, as contribuições da experiência de uma educadora que delineou sua prática pedagógica a partir do interesse dos seus alunos pelo *Hip Hop* para conciliar com a questão multiculturalista em sua sala de aula.

## **CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE**

Trago para este último capítulo, a prática diferenciada de uma professora. A professora Cristina Campos socializou sua experiência na dissertação de mestrado (CAMPOS, 2007). Para organizar seu trabalho pedagógico ela levou em consideração as questões de violência e preconceitos presentes nas salas de aula de algumas escolas da periferia da cidade de Campinas por quais passou como aluna e como professora.

Embora sua dificuldade frente à dupla dimensão caracterizada pela educação multicultural, como apontam Canen & Oliveira (2002), de um lado, a necessidade de se promover a equidade educacional (valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar) e, por outro, a necessidade da quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” (p.62), Campos (2007), já como docente, conseguiu atender a esta diversidade com a qual se deparou em sala de aula, através do Hip Hop.

Campos (2007), narra a sua história, não deixando de registrar a sua infância: nascida em Santo André, cidade industrial, “sétima filha de doze irmãos, uma família de negro/as, que pra muitos moradores do bairro já tinha um futuro determinado: bêbados/as, drogados/as e prostituídos/as” (p.11-12).

A autora conta sua trajetória: mudou-se de Santo André para a cidade de Campinas, deixando a rua “São Judas Tadeu”, apelidada de “Virada” (porque ficava na esquina com outra rua e para chegar até este local, era necessário passar por uma “virada” obrigatória) pelas crianças que por lá ficavam, e constituíam suas vivências, onde Cristina aprendeu a se relacionar com outros sujeitos, onde construiu projetos coletivos, aprendeu a dividir e a desconfiar.

Neste ano, abandonou a escola por pressão dos professores, visto que seu pai estava desempregado e não tinha condições de comprar os materiais necessários. A falta de estrutura e seus colegas de classe, a maioria repetentes, também foram causas desmotivadoras para sua permanência no ambiente escolar. No ano seguinte, voltou à escola, terminando o ano sem notas baixas e sem recuperação.

Posteriormente, Campos (2007) nos conta que mudou de bairro e conseqüentemente de escola. Neste ambiente sofreu preconceitos, e outros tipos de violência, tais como o bullying, inclusive pela professora que já, de início referiu-se a seus pais, como ignorantes ou analfabetos pela forma como seu nome consistia: “Cristina Maria”, e não “Maria Cristina”, considerado, pela docente, a escrita correta.

Por isso, a escola, para Cristina enquanto aluna de ensino fundamental, era um local de torturas, brigas e cheio de preconceitos. A rua se transformava em um local acolhedor, mágico, de aprendizagem, companheirismo, descobertas, encontros e trocas de tristezas. Foi na rua que Campos (2007) aprendera a jogar vôlei, as regras do jogo e do lugar propriamente dito. Neste ambiente tudo era dividido, não existiam segredos e a essência era que uns precisavam ajudar os outros.

Pelas faltas e descomprometimento com a escola, Cristina e muitos outros colegas foram reprovados, causando suas transferências para outras instituições de ensino. E foi através desta mudança de ares, que a autora conheceu um modo diferente de se atentar aos alunos, de se sentir acolhida pelo ambiente escolar. Por começar com a confortável estrutura: prédios e banheiros extremamente limpos, um gramado que lhe chamava muita atenção; Pela presença e postura da diretora que, desde o início abria as portas da direção para conversas e retiradas de dúvidas; As atividades eram diversificadas e as classes não muito cheias, facilitaram para a conquista de amizades. Outro forte fator, é que independente das condições sociais, todos eram tratados igualmente, as regras eram claras. Como aponta a autora “ser filho de professor, do dono do mercadinho da esquina, ou filho do gerente do maior hipermercado da cidade ou mesmo o pagamento da taxa da APM não garantiam privilégios a ninguém” (p. 18).

E foi nesta escola, ainda como aluna que, pela primeira vez, Campos (2007) olhara de maneira diferente para a estrutura, hierarquia e currículo escolar, entendendo assim que o conhecimento que a escola ofereceria, a rua não lhe daria. Nesta mesma época, a autora percebera também que através das aulas de História, que talvez o conhecimento da escola pudesse lhe fazer compreender

porque algumas escolas eram diferentes e porque as pessoas eram tratadas de modos diferentes (p. 21).

Seguindo sua trajetória de vida, Cristina conta que na sétima série aconteceram duas coisas que podem ter lhe influenciado a escolha da profissão: A escola contratara uma nova professora de História, professora Carmem Cecília, e a professora Regina, antiga docente de 1ª a 4ª série, retorna da licença gestante.

A primeira professora lhe desvendou o mundo por trás da História oficial. Conta-nos Campos (2007) que descobrir que os bárbaros foram na realidade os primeiros excluídos, a fez deixar sua paixão pelo vôlei apenas para lazer e decidiu-se, portanto, a ser professora de História. A segunda docente organizou e convidou os alunos para um projeto, que teria como recompensa uma escola ideal com que todos sonhavam: um recreio dirigido pelos alunos de 1ª a 4ª série, trabalho disposto, por sua vez, por eles, juntamente com um Centro Cívico. O resultado foi inusitado, pois depois das diversas explicações acerca do desenvolvimento desta atividade, todos os alunos queriam participar e estar no recreio e no Centro Cívico. Decidiu-se, então, que todos poderiam participar do intervalo, mas que haveria sorteio para integrar o grupo.

No final de sua trajetória como aluna, no ambiente escolar, foi marcado pela falta que sentiam da escola:

Uma escola que se construiu com a boa vontade da direção e professores, que hoje imagino, deve ter dado muito trabalho para todos, mas uma escola possível que viabilizou a construção de conhecimento com outras vozes e de diferentes lugares (p.21).

Cristina cursou, durante quatro anos, o Ensino Médio que tinha, por tradição, a Formação de Professores para séries iniciais, no entanto, deparou-se com professores “mal formados”, limitados, que falavam errado.

Estes quatro anos, a afastou novamente da vontade de “fazer poesia rimando rua e escola”. “Era professora, mas não acreditava nos profissionais que havia encontrado nessa formação e precisava refletir sobre o caminho a seguir” (p.22).

A autora chegou a trabalhar em loja de magazine, esquecendo-se da escola e seus preconceitos. Ficou alguns anos sem estudar, e depois resolveu

prestar vestibular para História, seu antigo sonho, no entanto, mais pelo simples conhecimento, sem a pretensão de ser professora, visto sua experiência de aluna que a fez perder a vontade de lecionar.

No entanto, no curso de História, Cristina fez amizades com pessoas que, como ela, estavam através de um significado e sentido para a escola e isto retomou sua vontade de estar dentro de uma instituição de ensino.

Em abril de 1990, a autora finalmente é convidada a traçar novos vínculos com a escola. Foi convidada pela diretora de uma escola estadual, localizada em Saltinho, no bairro rural de Nossa senhora de Lourdes, a dar aulas de história para uma turma de segunda série, uma sala isolada que havia sido constituída naquele mesmo mês, e que devido à distância, não havia profissionais interessados em estar indo até o local.

Sua pesquisa parte então, de sua experiência, como professora de História, partindo do vínculo afetivo como norteador de sua prática, visto que:

Quando pensei em falar da escola e da exclusão, pensava na escola e na família como instâncias tradicionais de educação. E na rua como outro espaço de “formação” da criança e adolescente. Ao decidir pesquisar o positivo e negativo para adolescentes de cada um desses espaços esbarrei no vínculo afetivo que possuo com cada um deles (CAMPOS, 2007, p.03).

A autora aborda as considerações de Brandão (1989 apud CAMPOS, 2007) ao lembrar-se deste vínculo afetivo com os espaços “casa e rua” que se complementam, e que neste caso, a escola pode vir a fazer parte, complementando então a rua e a casa (p.03).

Como aponta Campos (2007), sua concepção de escola consistia pensar na escola e na família tradicional como responsáveis pelo ensino, enquanto se referia à rua espaço da livre conquista do aprendizado e do amadurecimento. No entanto, como o adolescente se comporta em cada um desses espaços, uma vez que o cotidiano dele é vivido nestas três dimensões, sofrendo influências diferentes por cada uma delas?

A autora acreditara então, que a partir da costura desses vínculos, fosse possível entender ou pelo menos tentar compreender muitos dos problemas apresentados por esses adolescentes na escola (CAMPOS, 2007, p.03), pois:

Não consigo esquecer, Andrés, Felipes, Patrícias, Ricardos, Mônicas, que conheceram a escola como ponto de partida, que de lá tornaram um trem pra uma outra vida, porque não tiveram a “densidade” pra suportar a batalha proposta pela escola, que não soube ouvi-los nos seus gritos de socorro (CAMPOS, 2007, p.04).

Nesse sentido, concordo com Candau & Moreira (2003 apud CANDAU, 2009) quando estes afirmam que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo assim, a silenciá-las e neutralizá-las. Sentem-se então, mais confortáveis com a homogeneização e a padronização (p.49).

Como aponta Campos (2007):

Ao manter a pedagogia tradicional a escola exclui, reprova e torna fracassado o aluno que não está dentro dos padrões estabelecidos por ela, que homogeneiza aos alunos. Trata como iguais os cidadãos e esquece os indivíduos. Apostando na inclusão, esse é o primeiro passo para o fracasso (p. 05).

Os saberes consagrados pela escola têm sentido diferentes para alunos e professores, como afirma o Harper e outros (2003, apud CAMPOS, 2007): “são raras as aulas onde o que se escreve serve realmente para uma comunicação com o mundo exterior ou onde a matemática é utilizada para a solução de problemas reais” (p. 06).

Nesse sentido, Campos (2007) decidira então pesquisar o movimento cultural Hip Hop, por entender a necessidade de fazer o caminho contrário:

Em vez de tentar fazê-los entender a escola e sua cultura, procurar entender a cultura e o cotidiano dos adolescentes que abandonam a escola diariamente. O respeito entre os jovens que fazem parte do movimento é muito grande. Aproveitar esse respeito para dialogar e abrir o debate sobre a cultura escolar é a ideia (CAMPOS, 2007, p. 07).

Entender como o jovem negro, constrói a sua identidade, seja no Hip Hop, Axé, Funk, Esportes, Capoeira, Blocos de Carnaval, Pagode, Rodas de Samba, entre outras, a busca de compreensão dessa construção facilitou o trabalho de Campos (2007) como professora, abriu diálogo ou a possibilidade dele. Criara-se, portanto, um caminho de mão dupla, alunos e professores entendendo e



respeitando os diferentes saberes e a maneira que a escola se apropria de cada um.

Como apontam Canen & Oliveira (2002), existe, na escola, professores que concebem o multiculturalismo como valorização da diversidade cultural, entendida como forma essencializada e folclórica. Neste aspecto, essas diferenças são reduzidas a um “adendo” ao currículo regular (p.63). Assim,

A construção dos currículos dos cursos que preparam professores para os dois primeiros graus do ensino precisa incluir a discussão de como esses currículos podem melhor contribuir para o rompimento com a visão etnocêntrica que somente concebe como cultura as formas culturais dominantes. Como desenvolver a compreensão e aceitação de outras formas de cultura (MOREIRA, 1992, p.37 apud CAMPOS, 2007, p.09).

Retomando a pesquisa de Campos (2007), explicito duas experiências trazidas em sua dissertação. A primeira proposta, iniciada a partir de sua inserção no trabalho na biblioteca e diálogo com os adolescentes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, que desenvolvera o pontapé inicial ao vínculo Escola e a Cultura do Hip Hop. E a segunda, um projeto já vinculado à este movimento.

Em 1994, Campos (2007) fora convidada a participar do Projeto Biblioteca, onde vivenciou o ir e vir dos alunos, idas ao banheiro, entrada para as salas. Neste movimento, a autora pôde perceber a formação destes jovens que não diferiram de sua época como aluna, onde algumas perguntas não tinham respostas. Nesse sentido, ela se pôs a compor com seus educandos, as respostas para todas as dúvidas.

A biblioteca tornou-se ponto de encontro, de movimento, de vivências, desabafos, conversas. Além de um lugar para trocas de discos, livros, figurinhas, gibis.

Lembrando-se a escola de sua adolescência, Cristina pediu permissão para a diretora para que pudessem tocar músicas durante o tempo em que a biblioteca estivesse aberta e sem ninguém realizando as pesquisas. O pedido foi consentido. A partir deste dia, surgiu um outro movimento, onde uns tentavam copiar as letras, outros cantarolavam a letra de cor, assobiavam, reinventavam a canção.

A autora entrou no universo da troca de conhecimento, passando um pouco da cultura escolar e aprendendo sobre a cultura rural.

Ao recordar de sua infância e adolescência na periferia, a autora se questionava qual a estrutura que aquele bairro viesse a oferecer aqueles jovens e suas respectivas famílias? Como a cultura produzida na rua, ajudaria cada um deles na elaboração dos problemas a serem enfrentados? Como a música presente na vida de todos, e em especial, o rap, ajudaria também a compreender sua história de vida e a história do bairro? (CAMPOS, 2007, p.36)

Através destas perspectivas, Campos (2007) iniciara seu trabalho com literatura e filmes sobre o universo adolescente.

Em sua I Amostra de Filmes, uma das sugestões apresentadas foi o filme “Os Donos da Rua”, a proposta foi bem aceita, promovendo a identificação de alguns alunos, trazendo também, o primeiro contato com o Hip Hop nesta escola.

A autora apresenta em sua dissertação, o I Concurso de Hip Hop na escola, que surgiu aproveitando o sucesso da Amostra de filmes. Todos os alunos da 1ª a 8ª série e da FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária, órgão vinculado a Secretaria Municipal de Educação que cuida da alfabetização de Jovens e Adultos) poderiam se inscrever “nos seguimentos de Rap, Dança de Rua ou Graffite” (p. 39). As inscrições poderiam ser individuais ou em grupo.

Desde sua trajetória com os jovens e o Hip Hop, Campos (2007) passou a compreender as participações que sempre existiram nas pichações realizadas nas paredes, carteiras e outros locais da escola. Compreendeu também os momentos que cantavam e dançavam, ou até mesmo o silêncio até mesmo quando não era pedido. No entanto, era esse tipo de participação “silenciada” esperada por eles, professores, que, como afirma a autora são “formados para ‘ler e tratar’ a ‘participação’ dos alunos na aula” (p. 67). Como afirma Libâneo (2000 apud CASSÃO, 2010):

Há diversos tipos de professores no ensino fundamental. Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que esse método de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo numa prova, dê alguns bons resultados. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o

professor fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições etc. (p. 17).

A sua segunda experiência se deve pela pouca participação da classe que não era a realidade que Campos (2007) sonhara como educadora. Como a autora frisa “não queria uma aula quando eles quisessem e sim todos os dias” (CAMPOS, 2007, p.67).

Entretanto, após ouvir a explicação de uma das músicas, dada pelo aluno que sempre fora apontado como o “aluno que não sabia nada” (p.71), sua compreensão e percepção pela necessidade de se atender a esta diversidade, acentuou-se:

Como um aluno que não sabe nada consegue compreender uma letra desse tamanho? Adaptá-la e ainda defendê-la como hino dos adolescentes negros e moradores da periferia? Isso me mostrou que o que faltava para ele nas interpretações de texto era assunto, um tema de interesse, algo que fizesse sentido pra ele e talvez toda a sala. Como afirma Regina Leite Garcia:

Nós, professoras, fomos ensinadas a ser só na escola o que se aprende, mas aquelas crianças me mostravam que na rua também se aprende, e mais: que a vida nos leva a aprender coisas que nem sempre se aprende na escola, ou que são ensinadas descoladas da realidade, o que leva o aprendiz ao rápido esquecimento (2002, p.14 apud CAMPOS, 2007, p. 71).

A partir da aula citada, a autora traz a certeza que lhe ficou: “Que eu havia vivenciado uma experiência única com aquela classe, aquela turma, a experiência de ouvir, escutar, uma experiência explicada por Larrosa” (2004 apud CAMPOS, 2007):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 72).

Através desta experiência, Campos (2007) permitira-se aprender com seus alunos, possibilitando-se a (re) construção de uma escola mais alegre e feliz, considerando as necessidades afetivas dos alunos, proporcionando-lhes momentos agradáveis e prazerosos no cotidiano escolar. Como aponta Arantes (2003 apud CAMPOS, 2007), “entendemos que é preciso promover, definitivamente, no cenário da educação, a integração entre aprendizagem e felicidade” (p. 73).

Campos (2007) explicita ainda que alguns sentidos acerca da aula, uma aula, um espaço onde a escuta não existe.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem tenta esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2003, p.104 apud CAMPOS, 2007, p.74).

E foi desta forma que Campos (2007) descobriu-se professora, onde percebera que sua constituição profissional se criara na construção do cotidiano escolar e não dentro da universidade. Deu-se: “a partir da voz do outro, segundo Machado (2003), a construção da personalidade sempre se dá numa densa teia de relações interpessoais. Preciso do outro para me caracterizar, para descobrir quem sou” (CAMPOS, 2007, p.75).

Nesse sentido, Campos (2007) afirma que a escola não correspondia às expectativas dos alunos, às suas angústias e aos seus anseios. Como a autora aponta:

Hoje quando a escola se vê obrigada a atender as classes populares, com a idéia de inclusão, ela não está preparada para lidar com o adolescente e os problemas sociais que ele traz: drogas, álcool, sexualidade, desemprego, violência. Como resolver estas questões? (CAMPOS, 2007, p.77).

No entanto, o que parece consensual, como aponta Candau (2009) é a necessidade de se reinventar a educação escolar, para que se dê conta das culturas atuais e das inquietudes das crianças e jovens. (p.47)

Nesse sentido, pergunto-me qual a formação que os professores estão recebendo para atender a uma classe multiculturalista? Estamos preparados para encarar as diferenças de valores e conhecimento de uma sala com características plurais?

Como ressaltam Canen & Oliveira (2002):

O multiculturalismo constituiu, segundo autores como Semprini (1999) e Grant (2000), uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução “natural” da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso. O projeto multicultural, por sua vez, insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais (p. 61).

Nesse sentido, é necessário formar professores multiculturalmente orientados, implicando assim:

Em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos (CANEN e XAVIER, 2005, p. 336).

Afinal, como afirma Campos (2007): “percebi que como professora de história e educadora não poderia passar por cima desses valores, desse momento, desse protesto” (p. 77).

A autora ainda aponta que o despreparo dos professores ocorre, tradicionalmente nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, onde os profissionais são treinados e habilitados para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e com os conflitos e sentimentos dos alunos. Neste sentido, Cléo Fante (2005, apud Campos, 2007) acredita que os professores deveriam ser preparados para educar as emoções de seus educandos (p.50). Em suma:

Devemos estar mais abertos para, na escola, ouvir os jovens pobres, ver em suas práticas culturais e formas de sociabilidade traços de uma luta pela humanização... se queremos contribuir para a formação humana desses jovens, potencializando suas experiências de vida, temos de encara-lo como sujeitos, que interpretam seu mundo, agem sobre ele e dão um sentido às suas vidas. Por meio desse diálogo, acredito que podemos fazer da escola um tempo mais humano e humanizador (DAYRELL, 2005, p. 293 apud CAMPOS, 2007, p.92).

Como afirma Campos (2007) “as escolas vivem em intenso estado de medo, professores com medo dos alunos e alunos com medo da escola”, no entanto, a partir destas possibilidades explicitadas pela autora, penso que é possível a realização de práticas diferenciadas que atendem à diversidade em sala de aula. É possível sim um trabalho mais humano e humanizador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de inquietações e questionamentos acerca da forma como se configura a organização escolar e as aparentes características que revelam que a escola nasceu para homogeneizar, procurei estabelecer uma articulação entre as referências apresentadas no primeiro capítulo.

Refletindo sobre a influência da ordem social capitalista taylorista, pude concluir que a escola está vinculada a este processo que vem a tratar os sujeitos como objetos no campo mercadológico, correspondentes a um currículo unilateral que desvaloriza a cultura com que os alunos chegam à sala de aula. Nesse sentido, “a escola não consegue acolher e dar expressão às singularidades” (Sacristán, 1997 apud Chaluh, 2006, p.105).

Com a introdução técnica e a necessidade do saber ler e escrever, a maior preocupação tornou-se formar homens capacitados para o mercado de trabalho, gerando assim, três objetivos aos docentes: apresentar o êxito nos exames, conformidade ao programa e manter os alunos em ordem, disciplinados para que assim, atendam ao regime mercadológico.

Nesse aspecto, aponto as formas de opressão e autoritarismo (exames, rotina, controle de produção, etc.) correspondentes a esta necessidade de empreender a ordem em sala de aula.

Através do trabalho apresentado, concluo que esta prática que procura cumprir com os objetivos que formam os sujeitos para o mercado de trabalho, acabam por homogeneizar as ações pedagógicas em sala de aula: Os alunos deixam seus gostos e seus planejamentos de lado para atender às vontades do corpo docente, a rigidez da ordem lhes impossibilita suas próprias expressões e a cultura individual não é introduzida à cultura escolar.

Pensando acerca da cultura singular dos sujeitos, procurei tratar no segundo capítulo, a respeito do multiculturalismo no cotidiano escolar. Como esta temática é encarada pelos docentes? E como ela se institui na escola?

O termo multiculturalismo é apresentado como uma contextualização polissêmica, que traz consigo desde o reconhecimento da diversidade cultural, como também as perspectivas mais críticas acerca de estereótipos e o processo de construção das diferenças.

No entanto, como apontam Candau e Anhorn (2000), a dificuldade em geral, não é assumir esta perspectiva multiculturalista, mas sim, à insegurança que este tema lhes provoca por não se ter clareza de onde ou como aterrissá-la no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, trago no terceiro capítulo a discussão de propostas e da necessidade de se criar e repensar os currículos que atendam a novos espaços formativos onde os docentes tenham a possibilidade de ampliar o seu conhecimento acerca dos universos culturais dos alunos, podendo vir a refletir criticamente sobre os contextos sociais, no sentido de desconstituir expectativas negativas e construindo práticas pedagógicas que atendam a questão multicultural.

Pensando nesta formação e reformulação dos currículos e dos espaços formativos, que trouxe a dissertação de Cristina Campos (2007), pois seu espaço de formação inicial se deve as ruas, onde se compôs a experiência de vida em sua infância somada a sua reflexão acerca da violência escolar, e de sua ousadia de adentrar no universo juvenil para conhecer e descobrir o que realmente despertava o interesse de seus alunos. Por que o *Hip Hop* lhes despertava tanta curiosidade? Por que este movimento era respeitado por aquelas crianças e jovens? Porque era um meio onde se explodia os sentimentos, onde aqueles sujeitos podiam se expressar, contar suas histórias, reclamarem de injustiças e acusarem corrupções, alarmes, guerras, a violência.

A partir de seu envolvimento com os jovens, pesquisando sobre o movimento Hip Hop, é que a autora promoveu experiências extraordinárias, onde ela pôde introduzir a questão da cultura escolar aos seus alunos, e aprender acerca da cultura de rua, de seus amigos juvenis.

Frente a pesquisa da temática proposta, afirmo que suas contribuições foram grandiosas para pensar e refletir acerca do que me é imposto pela sociedade e até onde posso fazer diferente. Penso que através de pequenos movimentos, é possível realizar e trazer experiências que abarcam a questão do multiculturalismo em uma sala heterogênea, e que neste sentido, podemos trabalhar a cultura escolar junto a cultura cotidiana trazida pelos alunos.

Com certeza poderei enfrentar dificuldades para atender a esta perspectiva multicultural em sala de aula, entretanto, é visto que é uma problemática que não



influi apenas a nós futuros profissionais, como também os que já são e os que passam pela formação à docência. Neste âmbito, concluo que são necessárias estas reformulações para que os profissionais venham a se atentar mais à este caráter crítico e social.

É necessário repensar, portanto, a questão da homogeneização, e desvincularmos o cotidiano escolar desta perspectiva mercantilista formadora de sujeitos ingressantes ao mercado de trabalho. Ou senão, assumirmos estas duas estruturas, como assim o fez, a Cristina Campos (2007) que abarcou as duas dimensões “escola x ruas” promovendo assim, práticas diferenciadas às homogêneas, que venham a colaborar para o aprendizado da realidade que enfrentaremos em sala de aula: uma turma multicultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.
- CAMPOS, C. M. **Rua e Escola: O Hip Hop como movimento porta-voz dos sem voz.** Campinas, SP. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.
- CANAU, V. M. e ANHORN, C. T. G. **A Questão Didática e a Perspectiva Multicultural: Uma articulação necessária.** PUC – RIO. 23ª Reunião Anual. GT04. 2000.
- CANAU, V. M. **Reinventar a escola.** 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Didática: questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.
- CANEN, A. e CANEN, A. G. **Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.
- CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG. 2002.
- CANEN, A. e XAVIER, G. P. de M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professor: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.** Avaliação de Política Pública Educacional. Rio de Janeiro. 2005.
- CANEN, A; ARBACHE, A. P. e FRANCO, M. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as Dissertações e Teses.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000.
- CASSÃO, P. A. **A contribuição do estágio no processo de formação docente.** IN: Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. [s.n.], 2010, 151 f.
- CHALUH, L. N. **Educação e Diversidade: Um Projeto Pedagógico na Escola.** Campinas, SP. Editora Alínea, 2006.
- CORTESÃO, Luíza. **O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- COUTO, C. B. **Escola em Ciclos: O Desafio da Heterogeneidade na Prática Pedagógica.** Agência Financiadora: CAPES e CNPQ. 2009.

FABRIS, E. T. H e TRAVERSINI, C. S. **Conhecimentos Escolares sob Outras Configurações:** Efeitos das Movimentações Disciplinares e de Controle. 2011.

FARIA, G. G. Guimarães de. **Os Ciclos do Fracasso Escolar:** Da Marginalidade à Diversidade Cultural. UFG. 2009.

FERNANDES ENGUITA, M. **A fase oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERALDES, M. F. e ROGGERO, R. **Educação e Diversidade:** O Capitalismo Contemporâneo. Educação Social. Campinas. 2011.

LIMA, Elmo de Souza. **Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente:** Diálogos sobre os desafios contemporâneos. In: Anais do 5º Encontro de Pesquisas em Educação da UFPI. Teresina. EDUFPI, 2009.

LUCKESI, CIPRIANO C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 7ª edição. São Paulo. Ed. Cortez, 1998.

**MICHAELIS:** Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1998.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Organizadores). **Multiculturalismo:** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 4ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.

ROMÃO, J.E. (2002). **Civilização do Oprimido.** Campus Social. Revista Lusófona de Ciências Sociais, n.º 1, 2004.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.