



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA

A DIVERSIDADE NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA

A DIVERSIDADE NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa:
Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador:
Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

S725d Sousa, Mirtes Aparecida Almeida.
A diversidade na escola : concepções e práticas docentes /
Mirtes Aparecida Almeida Sousa. – Campina Grande, 2018.
136 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano".
Referências.

1. Diversidade. 2. Diferença. 3. Concepções Docentes. 4.
Ensino Fundamental. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Título.

CDU 37.06(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA

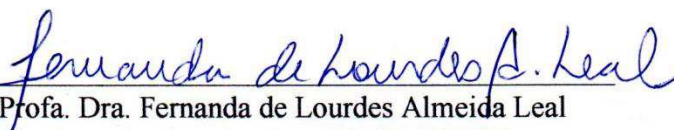
A DIVERSIDADE NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação aprovada em 01/10/2018.

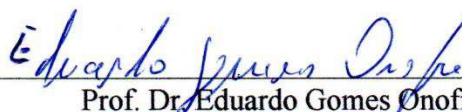
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano
Presidente – PPGEd/UFCG



Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Examinadora Interna – PPGEd/UFCG



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Examinador Externo – PPGECM/UEPB

Campina Grande – PB
2018

Dedico este trabalho a todos os profissionais do magistério do Brasil, por serem tão importantes para a formação humana e que cotidianamente convivem com a diversidade na educação e na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Desde o início do processo seletivo do Mestrado, da elaboração do projeto, do estudo das disciplinas, da realização da pesquisa até a conclusão da dissertação foram muitas as instituições e pessoas que se envolveram e me ajudaram, seja de forma direta ou indireta. Por isso, não posso deixar de humildemente expressar aqui toda a minha gratidão, consideração e respeito.

À Universidade Federal de Campina Grande, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação pela oportunidade de participar deste curso de Mestrado. Sou extremamente honrada por tudo que aprendi e cresci como estudante, pesquisadora, educadora e ser humano.

Às Prefeituras Municipais de Massaranduba e de Lagoa Seca pelo apoio institucional e por flexibilizar os meus horários de trabalho e permitir que eu realizasse os meus estudos.

Ao meu orientador, professor Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, por ser tão presente e ter demonstrado muito compromisso, dedicação, competência e responsabilidade na condução desse trabalho. Sou grata pelo imenso respeito existente na nossa relação e por ele ter sempre ouvido e discutido as minhas propostas de pesquisa. Além disso, sua humildade, sinceridade, ética e sabedoria sempre me encantaram e fizeram com que nós construíssemos uma linda e inesquecível amizade que marcou a minha vida.

À banca examinadora, formada pelos queridos professores Eduardo Onofre e Fernanda Leal, dos quais tive a honra de ser aluna e aprender muito com a sensibilidade que ambos possuem em compreender a diversidade humana e pelo compromisso com a educação. Agradeço pela sua atenção e olhar crítico, tão fundamentais para o maior aprofundamento do nosso objeto de pesquisa e o meu crescimento acadêmico.

Ao meu pai, José da Guia Sousa, que desde criança me ensinou o valor do trabalho, do respeito, da seriedade, da honestidade e dignidade em todas as instâncias da nossa vida. Fato que me faz me sentir orgulhosa por ser sua filha.

À minha mãe, Maria do Socorro Almeida Sousa, pelo seu amor incondicional e extremo apoio, carinho e atenção em todos os momentos da minha vida. Excelente mãe, amiga, professora, exímia educadora e companheira, enfim, um exemplo de ser humano. Sou eternamente grata por sua imensa contribuição na construção do meu caráter e por ter me ensinado com simplicidade tantos valores fundamentais para a minha existência e pelos momentos de conquistas e felicidades celebrados ao seu lado.

Aos meus queridos irmãos Ortis, Olanda e Ana Maria, pela amizade verdadeira, carinho, companheirismo, fidelidade, parceria, aprendizagens e ricos momentos de interação. Sou grata

pela constante disponibilidade que sempre tiveram em me ajudar e pelos conhecimentos que construímos relacionados aos estudos, à educação, à diversidade, à justiça, ao amor e respeito ao próximo. Enfim, seguindo os ensinamentos dos nossos pais e da realidade da nossa vida nos tornamos estudantes e educadores dedicados, fato que nos proporcionou grandes desafios e vitórias.

Aos demais familiares e amigos que sempre souberam reconhecer e valorizar a importância da educação para a minha vida.

Às professoras, sujeitos da pesquisa, como também a todos os que fazem parte da escola, locus do nosso estudo, por permitir e viabilizar a realização do nosso projeto, sem estes a realização da dissertação não seria possível. Agradeço imensamente a colaboração e o espaço concedido, no qual tive a possibilidade de aprender muito.

Aos professores, funcionárias e colegas do Mestrado em Educação da minha turma pioneira e também da turma 2, que me proporcionaram enriquecedores momentos de interação, adquirindo e trocando conhecimentos e socializando experiências de pesquisas.

À todos os meus colegas de trabalho do município de Massaranduba, pela vivência tão necessária para a minha trajetória profissional e por compreender os momentos que precisei me ausentar para estudar.

À todos que foram os meus alunos e me inspiraram para realizar este Mestrado e continuar estudando e aprendendo sempre.

À minha querida amiga Eliane Fernandes Gadelha Alves, pela amizade recíproca, companheirismo, consideração, confiança e pelos ricos momentos de busca e construção de conhecimentos. Sou muito grata por sua paciência em me ouvir e compartilhar comigo os momentos de angústias e alegrias. Agradeço também por sempre estar disponível no WhatsApp quando precisei desabafar um problema ou comemorar alguma conquista.

Ao meu nobre amigo Lenilton Barboza de Lima, por sua postura ética e justa no Conselho Municipal de Educação de Massaranduba, atendendo ao meu pedido de licença para estudar. Sou grata à vida por ter te conhecido e construído uma amizade que começou nos tempos da escola do ensino fundamental.

À minha querida amiga Norma Lee Pereira de Farias, pela atenção, disponibilidade, orientação e apoio total para que eu realizasse a seleção do Mestrado. Agradeço pela torcida e por ser uma pessoa que se sente feliz em ajudar ao próximo.

Agradeço em especial a Deus, por ter iluminado os meus caminhos e ter me concedido coragem e equilíbrio para que eu fosse capaz de superar os inúmeros obstáculos enfrentados, só assim pude conquistar os meus objetivos e também realizar boa parte dos meus sonhos.

“Se se contesta hoje a modernidade nessa aversão que teve pela diferença, é precisamente porque nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, num debate multicultural, nessa tal configuração cognitiva que proponho, é preciso, como princípio de conversa, aceitar um imperativo: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo central investigar as concepções e práticas de diversidade expressas por quatro docentes que lecionam do 2º ao 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Massaranduba-PB. A diversidade, enquanto temática de estudo, é relativamente recente na área de Educação. Ganhou mais importância a partir do momento que os sujeitos diversos (ARROYO, 2014) começaram a se organizar em movimentos sociais em busca de visibilidade e do reconhecimento dos seus direitos sociais. A compreensão da diversidade é complexa e envolve questões políticas, sociais, econômicas, culturais, educacionais, entre outros aspectos, constituindo-se objeto de estudo em diversos contextos nacionais e internacionais (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2011; ARROYO, 2008, 2014; BARROS, 2016; BRASIL, 2001; CANEN, 2011; GOMES, 2007, 2012; MOEHLECKE, 2009; MOREIRA, CANDAU, 2007; PIERUCCI, 2013; SILVA, 2003). Enquanto categoria teórica, o termo diversidade representa diferentes significados conforme seja articulada às noções de igualdade, diferença, desigualdade e identidade. Mediante uma revisão bibliográfica de estudos orientados pelas perspectivas do interculturalismo e do multiculturalismo crítico, estabelecemos três concepções de diversidade (sincrética, celebratória e crítica) que foram empregadas como referencial para análise dos dados, tendo em vista os objetivos da pesquisa. A investigação buscou responder a seguinte questão-problema: como as concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da diversidade influenciam sua prática pedagógica em sala de aula? Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa (MINAYO, 1998) por intermédio de uma revisão de literatura sobre a temática, aplicação de questionários semiabertos, realização de entrevistas semiestruturadas e observações de práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados foram analisados e interpretados como base na análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os dados evidenciaram que 1) a diversidade é um tema importante para as professoras por ser fonte de múltiplos saberes e impor desafios ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e perspectivas curriculares, sobretudo as decorrentes de conquistas/exigências legais; 2) a diversidade dos alunos também foi vista como motivadora de conflitos e *bullying*, dificultando a organização da ação pedagógica e causando prejuízo para aprendizagem, fato que fez as professoras enfatizarem atitudes de apaziguamento, respeito e tolerância, em detrimento da discussão das relações de poder que marcam esses conflitos; 3) o entendimento conceitual das professoras sobre a diversidade é geralmente muito superficial, prevalecendo o foco na dimensão empírica, associada ao que é visível de forma mais imediata, como as características físicas dos alunos. Trata-se de um tema de estudo recente, baseado em formações continuadas e jornadas pedagógicas, visto que não foi objeto de estudo da formação inicial. Concluímos que as concepções e as práticas pedagógicas das docentes expressam, majoritariamente, uma concepção celebratória de diversidade, caracterizada pelo apelo à tolerância, ao respeito e à vivência pacífica entre os diferentes sujeitos, distanciando-se de uma concepção crítica, que evidencia como as condições socioeconômicas, políticas e culturais convertem as diferenças individuais e coletivas em relações de poder, desigualdades, invisibilidade e injustiça. A investigação contribui com novas perspectivas de estudo sobre o tema no contexto da prática pedagógica, ao dar voz a docentes que lidam com os desafios de compreender e abordar a diversidade no cotidiano da sala de aula. Ressalta-se a necessidade de promover uma formação docente que capacite estes profissionais a compreender e lidar com a diversidade de forma crítica, levando em consideração os desafios e possibilidades próprios do ensino fundamental na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Diversidade. Diferença. Concepções Docentes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aimed mainly to investigate the conceptions and practices of diversity expressed by four teachers who teach from the 2nd to 5th grades of elementary school in a municipal public school in Massaranduba-PB. Diversity, as a study topic, is relatively recent in the area of Education. It gained more importance once the diverse subjects (ARROYO, 2014) began to organize themselves into social movements in search of visibility and recognition of their social rights. The understanding of diversity is complex and involves political, social, economic, cultural, educational, among other aspects, being an object of study in diverse national and international contexts (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2011; ARROYO, 2008, 2014; BARROS, 2016; BRASIL, 2001; CANEN, 2011; GOMES, 2007, 2012; MOEHLECKE, 2009; MOREIRA, CANDAU, 2007; PIERUCCI, 2013; SILVA, 2003). As a theoretical category, the term diversity represents different meanings as it is articulated to the notions of equality, difference, inequality and identity. Through a bibliographical review of studies oriented by the perspectives of interculturalism and critical multiculturalism, we established three conceptions of diversity (syncretic, celebratory and critical) that were used as reference for data analysis, in view of the research objectives. The research sought to answer the following problem question: how do the teachers' conceptions of the initial years of elementary school about diversity influence their pedagogical practice in the classroom? To do so, we conducted a qualitative field research (MINAYO, 1998) through a literature review on the subject, application of semi-open questionnaires, semi-structured interviews and observations of pedagogical practices in the classroom. The data was analyzed and interpreted as a basis in the content analysis (BARDIN, 2009). The data showed that 1) diversity is an important theme for teachers because it is a source of multiple knowledge and imposes challenges to the development of new pedagogical practices and curricular perspectives, especially those resulting from legal achievements/demands; 2) the diversity of students was also seen as a motivator of conflicts and bullying, hindering the organization of pedagogical action and causing prejudice to learning, a fact that made the teachers emphasize attitudes of appeasement, respect and tolerance, to the detriment of the discussion of power relations that mark these conflicts; 3) the teachers' conceptual understanding of diversity is generally very superficial, with a focus on the empirical dimension, associated with what is more immediately visible, such as the physical characteristics of the students. It is a subject of a recent study, based on continuous training and pedagogical journeys, since it was not the object of study of the initial training. We conclude that teachers' conceptions and pedagogical practices express, largely, a celebratory conception of diversity characterized by the call for tolerance, respect and peaceful living among the different subjects, distancing itself from a critical conception that shows how the socioeconomic, political, and cultural conditions translate individual and collective differences into power relations, inequalities, invisibility and injustice. The research contributes with new perspectives of a study on the subject in the context of pedagogical practice, giving a voice to teachers who deal with the challenges of understanding and approaching diversity in the classroom everyday. The need to promote a teacher education that enables these professionals to understand and deal with diversity critically is highlighted, taking into account the challenges and possibilities of elementary education in contemporary society.

Keywords: Diversity. Difference. Teaching Conceptions. Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNS - Conselho Nacional de Saúde.

CP - Conselho Pleno.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

FIP - Faculdades Integradas de Patos.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

MEC - Ministério da Educação.

MS - Ministério da Saúde.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PME - Plano Municipal de Educação.

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SECADI - Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial.

STF - Supremo Tribunal Federal.

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba.

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
SUMÁRIO	13
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	17
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA	17
1.1 A escolarização e a diversidade no Brasil: um breve olhar histórico	17
1.2 Considerações sobre diversidade, diferença, igualdade, desigualdade e identidade	27
1.3 As conquistas legais em defesa da diversidade	39
1.4 Diversidade, currículo e mediação pedagógica	46
1.5 Concepções de diversidade: entendimentos em construção	52
CAPÍTULO 2	56
ASPECTOS METODOLÓGICOS	56
2.1 Caminhos da pesquisa	56
2.2 Lócus da pesquisa	58
2.3 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa	59
2.4 Sujeitos da pesquisa e suas salas de aula	59
Bianca	60
Lis	61
Pérola	62
Cíntia	62
2.5 Estratégias e procedimentos metodológicos	65
CAPÍTULO 3	70
ENTRE O DIZER E O FAZER: TECENDO OS SIGNIFICADOS DA DIVERSIDADE	70
3.1 Caminhos da análise	70
3.1.1 Múltiplos saberes	71
3.1.2 Diferenças	74
3.1.3 Respeito	80
3.1.4 Cultura	85
3.1.5 Religião	90
3.1.6 Conteúdos de ensino	92

3.1.7 Garantias legais	97
3.1.8 Formação docente	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	123
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS	127
APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA	129
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULA	130
APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS	131
APÊNDICE F – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULAS	132
ANEXOS	133
ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO	134
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135

INTRODUÇÃO

“A gente só vai viver melhor, quanto mais tolerante, plural e acessível à diferença e à diversidade a gente for.” (Jurandir Freire Costa)

A diversidade está presente em nossa sociedade e pode ser representada de diferentes maneiras. Enquanto objeto de estudo, trata-se de um campo relativamente novo no Brasil. O tema da diversidade apareceu na área das ciências humanas, principalmente nas Ciências Sociais e na Antropologia, com os estudos relacionados à formação do povo brasileiro. As pesquisas e publicações, na área de Educação, tiveram início e passaram a se disseminar, principalmente, nas quatro últimas décadas (BRASIL, 2001; GOMES, 2007; CANEN, 2011; KASSAR, 2012).

O campo de estudo da diversidade é caracterizado por tensões, consensos pontuais, e divergências e conquistas legais¹ constituindo um cenário em constante transformação, marcado por lutas e reivindicações, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática social, a exemplo das políticas públicas educacionais² voltadas para o reconhecimento e visibilidade das agendas de reivindicações de sujeitos e movimentos diversos, cujas dimensões exigiram novos arranjos institucionais no Ministério da Educação – MEC.

Segundo Ferreira (2015, p. 300) “a emergência do termo *diversidade* e seu uso crescente e continuado em várias áreas de conhecimento e segmentos sociais constituem um fenômeno mundial, não apenas circunscrito à realidade brasileira”. Sendo assim, se faz necessário desenvolver estudos que objetivem a compreensão conceitual do termo, assim como o entendimento das práticas sociais que envolvem a diversidade. Este estudo, em

¹ Ao longo do nosso trabalho mencionamos muitos aspectos da legislação brasileira referente às políticas nacionais de educação e à diversidade, como leis, decretos e documentos oficiais. Todos os dados bibliográficos referentes aos aspectos citados na dissertação encontram-se na seção de referências.

² Para viabilizar as políticas públicas educacionais do Ministério da Educação – MEC, foi criada, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD durante a gestão do ministro Tarso Genro e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. (MOEHLECKE, 2009). Entretanto, esta secretaria foi extinta pelo atual presidente Michel Temer, fato que evidencia o quanto a defesa da diversidade como agenda política e social de sujeitos coletivos representa uma arena de disputas. Outra situação que muito surpreende é que no site oficial do MEC (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>) a referida secretaria aparece como se ainda estivesse em atividade. Porém, não há atualizações na página, fato que demonstra sua inoperância. Lembramos também que nos últimos anos houve alteração na sua nomenclatura, passando a se chamar Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

particular, tem origem no desafio de compreender como a diversidade se apresenta no contexto de uma escola de ensino fundamental de uma pequena cidade do interior do Nordeste brasileiro. Tal desafio nos leva a questionar: a diversidade propagada na mídia, reivindicada pelos sujeitos sociais (negros, índios, pessoas com deficiência, trabalhadores do campo, grupos religiosos, comunidade LGBT³, dentre outros) se faz presente na sala de aula? A sala de aula se configura como um coletivo de sujeitos diversos? As concepções sobre a diversidade se convertem em ações pedagógicas ou tratam-se de relações dicotômicas? Quais concepções e práticas acerca da diversidade são mobilizadas pelas professoras ao lidar com os alunos diversos presentes em sua sala de aula?

Portanto, é preciso pesquisar quais são as concepções sobre diversidade que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental possuem, pois é a partir delas que temos a possibilidade de compreender como a temática está sendo trabalhada em sala de aula. Sabemos que as concepções e o entendimento que os educadores têm acerca da realidade são importantes norteadores das práticas pedagógicas, no entanto, é possível que a compreensão da diversidade esteja presente apenas nos discursos, havendo falta de relações com o fazer pedagógico em sala de aula.

São muitos os questionamentos que perpassam as polêmicas que envolvem a diversidade e que, de uma forma ou de outra, afeta os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. As recentes mudanças na legislação brasileira, os programas do governo, a mídia e principalmente a presença dos sujeitos considerados diversos, ao serem incluídos na educação básica, fazem com que os educadores enfrentem a eclosão da diversidade na sociedade.

De acordo com Arroyo (2014) negros, índios, pobres, ribeirinhos, camponeses, entre outros sujeitos, são exemplo de grupos diversos ou coletivos concretos que até hoje estão lutando por reconhecimento e espaço na sociedade. Neste sentido, dentre suas principais reivindicações destaca-se a luta pela escola pública e, mais do que isso, a necessidade de uma educação escolar capaz de perceber os educandos como sujeitos sociais que possuem cultura e são possuidores de saberes construídos em suas vivências, lutas e conquistas.

Os questionamentos expostos até o momento indicam, a nosso ver, a significação e relevância social e pessoal deste estudo, dimensões que consideramos inseparáveis em nossa formação científica e atuação profissional. Devido nossa experiência profissional e formação em Pedagogia, com habilitações em magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e em

³ LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

supervisão educacional, questionamos como a diversidade tem sido compreendida pelos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O entendimento das concepções destes profissionais acerca desta temática favorecerá um melhor dimensionamento da nossa prática educativa e também é relevante para nosso compromisso com a educação pública.

Considerando que a sala de aula, particularmente da escola pública, constitui-se um espaço diverso em sujeitos, práticas, saberes (ARROYO, 2014), é preciso conhecer o que os profissionais do magistério, especialmente os docentes, compreendem acerca da diversidade presente em suas salas de aula, como se posicionam em relação a ela, se e como tais concepções se relacionam com sua prática docente. A reflexão sobre como os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental têm lidado com essas questões constitui um aspecto central do presente estudo.

Neste sentido, definimos como objetivo geral *investigar as concepções e práticas acerca da diversidade expressas por quatro docentes do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Massaranduba - PB*. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão-problema: *como as concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da diversidade orientam sua prática pedagógica em sala de aula?*

Objetivando responder a esta questão e alcançar o objetivo geral, nos orientamos pelos seguintes objetivos específicos: *identificar as concepções de diversidade dos sujeitos do estudo; conhecer o tratamento da diversidade desenvolvido na prática pedagógica em sala de aula; refletir sobre as relações entre as concepções de diversidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula*.

* * *

O presente texto, fruto da investigação, foi estruturado em três capítulos, conforme apresentamos em seguida. No primeiro capítulo, intitulado “Educação e diversidade na sociedade brasileira”, fazemos uma discussão conceitual e pedagógica relacionada à educação e à diversidade na sociedade brasileira. Focalizamos as relações entre concepções de diversidade e prática pedagógica no contexto do surgimento dos novos sujeitos sociais na escola e as questões que envolvem a diversidade e o currículo escolar.

No segundo capítulo, intitulado “Aspectos metodológicos”, expomos a metodologia da nossa pesquisa. Para tanto, apresentamos e justificamos nossas escolhas metodológicas em termos de instrumentos e estratégias de pesquisa, os caminhos percorridos, o *lócus* da pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes do nosso trabalho. Assim, objetivamos oferecer

condições para a compreensão das reais condições em que os dados foram produzidos e também quais critérios metodológicos serviram de referência para a produção desse estudo.

No terceiro capítulo, intitulado “Entre o dizer e o fazer: tecendo os significados da diversidade”, apresentamos a análise dos dados do estudo mediante a constituição de categorias temáticas construídas com base nos referenciais teóricos e do material coletado em campo. Para tanto, utilizaremos a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2009).

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

*“Somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam.”
(José Gimeno Sacristán)*

Neste capítulo, apresentamos de forma breve, sob uma perspectiva histórica, alguns aspectos relacionados à educação e a diversidade. Destacamos fatos que demonstram o lugar dos sujeitos diversos na sociedade brasileira no processo da oferta educacional e posteriormente da escolarização pública.

1.1 A escolarização e a diversidade no Brasil: um breve olhar histórico

Desde o início do processo de colonização portuguesa no Brasil, iniciado no século XVI, a educação brasileira vem sofrendo forte influência e condicionamento de ações do cenário internacional, especialmente do continente europeu. Na época, os nossos nativos eram os povos indígenas e foram os primeiros a receber a educação oferecida pelos colonizadores, que tinham bem definidos os propósitos de impor sua cultura em detrimento da cultura indígena.

Os índios tiveram acesso ao processo de instrução por meio da catequização dos padres jesuítas. Saviani (2013), ao destacar a história das ideias pedagógicas no Brasil, relata a forte influência da religião católica e dos educadores jesuítas na colonização do nosso país. O ensino era centrado no “professor” (padre) e contemplava valores morais e religiosos que faziam com que os alunos (índios) se conformassem com a situação de exploração mercantil a

que o Brasil foi submetido. A catequização foi o caminho escolhido para educar e domesticar os índios e também serviu para a aculturação⁴ dos nativos.

Este tipo de educação, no Brasil Colônia (1500-1822), tinha como objetivo fazer com que os índios aceitassem a condição de colonos que lhes foi imposta, já que a imposição era uma característica marcante do domínio colonialista. Desta forma, Portugal conseguiu implantar o seu projeto de exploração colonial, buscando contornar possíveis formas de resistência das tribos indígenas. É importante percebermos, neste contexto, que a dominação, ideológica e religiosa, foram a estratégia utilizada para controlar os índios (RIBEIRO, 1997). Embora antes da chegada dos europeus eles já tivessem um sistema próprio de organização social e educativa, não havia interesse por parte dos europeus em compreender os processos de organização da sociedade indígena, nem valorizar os conhecimentos que os nativos possuíam. Sua cultura, seus modos de vida e seus saberes foram totalmente desprezados! A ação educativa catequizante era uma forma de negar a diversidade dos indígenas.

Antes da chegada dos portugueses os povos indígenas já tinham sua própria forma de organização econômica, social e cultural que lhes conferiam a condição de sujeitos, dignos de reconhecimento, entretanto, todos estes aspectos foram neutralizados para que não prejudicassem o processo de colonização e de exploração do Brasil. A educação estava a serviço da dominação europeia, os colonos eram “moldados” pelos jesuítas, que praticavam uma instrução/ensino que não tinha relações com a realidade dos indígenas brasileiros.

Outro aspecto relevante para a compreensão das relações entre educação e diversidade ao longo de nossa história foi à chegada de negros trazidos da África, na primeira metade do século XVI. Segundo Gomes (2003) a cultura negra tem grande importância e possui características muito marcantes. Entretanto, como os negros foram escravizados para servirem de mão de obra no processo de exploração do pau-brasil, houve a consequência do ofuscamento da sua cultura.

A exploração foi marcante para o nosso país e em termos educacionais podemos afirmar que não houve nenhuma preocupação com a educação dos negros que aqui chegaram, pois eles foram amplamente explorados e eram invisibilizados enquanto seres humanos. Os escravos eram mercadorias e serviam apenas para trabalhar. Eles não tiveram oportunidade de receber nenhum tipo de educação. Enquanto os índios tiveram acesso à instrução por meio da catequese, os negros, em sua maioria, não tiveram esta oportunidade. Eram raras as situações nas quais os escravos aprendiam a ler e a escrever.

⁴ Processo de alteração cultural de uma pessoa, grupo ou sociedade que busca se adaptar a outra cultura ou retira dela aspectos importantes: aculturação de comunidades indígenas (DICIO, 2018).

Os povos indígenas e os negros escravizados no Brasil foram os primeiros a vivenciar atitudes de desigualdades. Ambos passaram por situações humilhantes, desumanas e constrangedoras, pois estavam submetidos ao poder cruel dos colonizadores. Na lógica mercantilista não havia espaço para se pensar numa sociedade igualitária, já que o lucro comercial era o que mais interessava naquele período. A riqueza gerada era em benefício da Coroa Portuguesa e posteriormente de outros colonos europeus que vieram a explorar o Brasil. Toda essa exploração custou muitas vidas de índios e negros, que eram considerados “objetos ou mercadoria” para troca ou venda.

No processo de colonização brasileira, assim como aconteceu com os indígenas, os africanos tiveram sua forma de organização social e política desprezada. Desde que chegaram ao Brasil foram vítimas de práticas racistas (MUNANGA, 2004). Toda a riqueza cultural dos povos africanos foi suprimida, sua linguagem, sua religião, seus costumes, suas ações educativas não eram consideradas. Os atos de violência contra os negros eram muito presentes e, ao sinal de qualquer resistência, eles eram submetidos a dolorosos castigos.

A diversidade dos povos africanos que chegaram ao Brasil, principalmente entre os séculos XVI ao XIX foi negada, as experiências de vida dos negros não foram consideradas para a implantação de ações educacionais, até mesmo porque durante todo o período colonial e imperial nunca houve visibilidade para o negro enquanto sujeito de direito. Ao serem submetidos à condição de escravos, eram desconsiderados enquanto pessoa e, tendo em vista as condições da época, não havia sentido oferecer nenhum tipo de educação para os escravos, pois eles viviam em condições sub-humanas.

Outro aspecto associado à precariedade das iniciativas educativas diz respeito à cultura da elite dominante enviar os filhos para estudar na Europa, em países como Portugal, França e Inglaterra, para assim continuar recebendo influências da educação europeia. Em linhas gerais, quem tinha acesso a este tipo de educação eram os homens brancos, filhos de fazendeiros e pessoas com elevada condição econômica e social (SAVIANI, 2013).

A educação acessível a todos estava longe de se tornar realidade, devido às condições limitadas do financiamento educacional que sempre foram presentes ao longo da nossa história. No Brasil Império já havia defensores da ampliação do acesso à educação, mas isto nunca foi prioridade do governo. Segundo Faria Filho,

Ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista,

autoritária e profundamente desigual, [...] é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimentos das províncias (2000, p. 145).

Mesmo com a mudança do regime colonial para o imperial não houve transformações representativas para a população brasileira em termos educacionais. A educação oferecida não era voltada para as camadas populares, nem era considerada uma necessidade da população. Sendo assim, foram excluídos do processo educacional: índios, negros, mulheres, pobres, entre outros. Esta exclusão ocorria tanto em termos de acesso à educação quanto em relação à presença histórica desses sujeitos no currículo educacional. No Brasil Império (1822-1889) a população brasileira já era bastante diversificada e extremamente desigual, ao mesmo tempo em que existiam ricos barões de café, havia também os negros escravizados, negros libertos, imigrantes europeus que trabalhavam nas fazendas, grupos indígenas em aldeias, entre outros.

A legislação educacional, outro aspecto importante para o acesso à educação, foi tardia, de modo que não havia de fato um sistema de ensino na época do império. (VIEIRA, 2008). Como nosso governante era o imperador Dom Pedro II, existia uma grande subordinação a Portugal. O Brasil era carente de uma política educacional direcionada à sua população. Tal carência podia ser observada pela quantidade excessiva de analfabetos. De acordo com Aranha (2002, p. 154-155) “estima-se que, em 1867, apenas 10% da população tinha acesso à escola primária. O analfabetismo, em 1890, atingia a marca de 67,2%, revelando a falta de zelo do Poder Público [...] pela Educação.”

Entendemos que, neste contexto, os currículos demonstraram as ausências históricas de muitos sujeitos de origem humilde e tal situação não foi sem motivos. Segundo Arroyo (2014, p. 143),

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

De acordo com o pensamento de Arroyo, percebemos que houve motivações políticas, sociais, econômicas e culturais para manter os sujeitos excluídos da educação. A ausência dos sujeitos diversos fez parte do projeto de dominação dos portugueses e não fazia sentido para os detentores do poder promover uma educação para a população brasileira num sentido

crítico ou emancipatório. Na verdade, até hoje, estes sujeitos populares ainda estão ausentes nas perspectivas curriculares.

No Brasil Imperial, foram surgindo os Colégios Ateneus e Liceus, orientados por uma lógica humanística e científica, que promoviam um ensino conteudista e valorizava a acumulação dos conhecimentos. Tais instituições aristocráticas eram destinadas a oferecer educação e cultura às elites dirigentes, formadas por pessoas brancas, livres e proprietários de escravos e terras. A vida institucional pública era inteiramente branca e masculina. Não havia uma educação voltada para as camadas populares. (SAVIANI, 2013)

Ressaltamos que em muitos momentos, a sociedade brasileira foi palco de conflitos e disputas pelo poder que apenas favorecia uma minoria e negava os direitos da maioria da população. Conflitos e disputas por poder são formas de expressão de que os indivíduos das camadas populares reivindicavam participação ou transformação social, buscando se constituir como sujeitos de direito. Neste sentido, é importante lembrar que os grupos sociais, ao longo da nossa história, se organizaram em busca de melhorar a sua condição de vida, de transformação das relações de poder e dominação a que estavam submetidos. Desde o início da colonização houve a resistência indígena, com lutas que levaram ao extermínio de milhares de índios. Já em relação aos negros podemos afirmar que muitos fugiam e se organizavam em Quilombos (MAESTRI, 2005) por não aceitarem sua condição de escravo e também por ter uma chance de resgatar e preservar a cultura do povo, pois na condição de escravos não podiam realizar suas manifestações culturais e religiosas.

Como percebemos, em um país que não havia nem mesmo a liberdade para boa parte da sua população, era difícil defender a escolarização numa perspectiva inclusiva, que atendesse aos diversos grupos e camadas sociais.

Antes do surgimento da escola pública, a educação existente no Brasil era subordinada à igreja católica. Alves (2005) destaca que houve um descompasso de mais de cem anos entre a escola pública na Europa e no Brasil. Mesmo quando surgiram as primeiras escolas públicas, elas não eram voltadas para as camadas populares. Além disso, o processo de escolarização propriamente dito foi tardio no Brasil e, de acordo com Saviani (2004), podemos mencionar como marco da escola pública brasileira a criação e a expansão dos grupos escolares, no final do século XIX.

Os grupos escolares surgiram, no Brasil, como uma necessidade de organizar a escolarização pública e configuraram, segundo Saviani (2004, p. 28), “um fenômeno tipicamente urbano.” Anteriormente, em muitas situações, a casa dos professores era o principal ambiente de estudo, assim como as próprias residências das crianças. Não havia

infraestrutura que proporcionasse aos alunos as condições básicas de ensino e aprendizagem. Os grupos reuniram várias salas de aulas e apresentavam a vantagem de passarem a ser organizadas de forma seriada, o que, de certa forma, representava uma melhora na qualidade do ensino, pois proporcionava melhores condições para a realização do trabalho pedagógico.

Mesmo com o surgimento dos grupos escolares, a ampliação pelas camadas populares foi a passos lentos. De acordo com Alves (2005), a expansão da escola pública se baseava em critérios de clientelismo, controlados por chefes políticos locais (coronéis) para recrutar professores leigos, principalmente nas escolas rurais do ensino primário. Neste momento da história de nossa escolarização pública, os docentes eram, em sua maioria, professores leigos indicados por líderes políticos, representantes das oligarquias rurais. A docência não era reconhecida como uma profissão importante, de modo que, para ser professor, bastava saber um pouco mais do que os seus alunos para ensinar a ler, a escrever e a “contar”.

A carência de professores com a mínima condição de ensinar era maior nos grupos escolares da zona rural do que na zona urbana, situação que permanece até hoje. Em nosso país, as escolas do campo sempre sofreram pela falta de um olhar específico para as características da população campesina, que foi excluída da escolarização por muito tempo. As escolas da zona rural, como foram denominadas a princípio, reproduziam o processo educativo que acontecia nas escolas urbanas, ignorando os saberes próprios das comunidades do campo.

De toda forma, os grupos escolares foram um avanço para a educação pública brasileira por sua tentativa de racionalizar o trabalho pedagógico, indicando a necessidade de uma melhor oferta educacional à população (SAVIANI, 2013). Seu surgimento também propiciou discussões sobre a importância do espaço físico das escolas e sobre a necessidade de profissionalização do professor.

A educação como política pública ainda estava em fase de gestação e a meritocracia era um aspecto marcante do pensamento da elite social. Neste contexto, a escolarização realizada nos grupos escolares era excludente, não apresentando perspectivas para o aluno das camadas populares da sociedade, que tinha dificuldades de adequar-se a uma escola concebida para classes dominantes. A aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática eram os principais objetivos do ensino e pouco se falava sobre adequação curricular. Frequentar uma sala de aula representava o desafio de enfrentar um ensino enciclopédico, que não tinha relações com as vivências dos educandos. A lógica racionalista do ensino em implantação nos grupos escolares visava a homogeneizar as práticas de escolarização para que os indivíduos se tornassem cada vez mais iguais do ponto de vista cognitivo.

No fim do século XIX e início do século XX, o Brasil passava por profundas e marcantes transformações nos aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos, pois estávamos diante do surgimento da República (1889 – atualidade), do fim da escravidão e da necessidade de inserção da população numa sociedade submetida ao modo de produção capitalista. O país vivenciava pressões internacionais para que fosse criado um mercado consumidor, de acordo com as exigências do capitalismo industrial (SANTOS, 1997).

Um país com uma crescente industrialização e urbanização precisava também de escolarização. O poder público precisava preparar os indivíduos para a vida em uma sociedade que estava se transformando a cada dia. Mesmo com a resistência da burguesia agrária, não era possível deter as transformações que estavam em curso na sociedade brasileira. Sendo assim, a escola pública se fazia necessária para apoiar, de certa forma, o plano desenvolvimentista urbano imposto pelo capitalismo.

No Brasil dos primeiros anos da República, final do século XIX e início do século XX, o acesso à educação era limitado. Não havia legislação com normativas específicas para o sistema educacional e também não havia a obrigatoriedade de estudar por parte da população. A sobrevivência era a principal preocupação do povo e para isso se fazia necessário trabalhar. O estudo ainda não era reconhecido como necessidade por parte das camadas populares. A escola era pensada para atender as demandas da sociedade burguesa e não dos indivíduos.

Nessa época, a criação de uma legislação educacional sistematizada, não era objetivo do poder público. Não havia a preocupação de criar condições para que negros, pobres, mulheres, camponeses, dentre outros excluídos, tivessem acesso à escola, bem como não existia uma política educacional que garantisse a permanência e o bom fluxo escolar dos alunos. Sendo assim, os poucos estudantes que tinham acesso à escolarização, principalmente por meio dos grupos escolares, sofriam com a repetência e a evasão escolar. Tal situação também se deve ao currículo homogeneizador que não levava em consideração as experiências de vida das classes sociais menos favorecidas economicamente.

No início da República brasileira, havia uma população de negros “libertados” da escravidão que não contava com a mínima condição de infraestrutura em relação à moradia e outras necessidades básicas, então, como pensar em acesso à escola? Como as poucas escolas e grupos escolares estavam inseridas neste contexto, a escolarização pode ser caracterizada como excludente, pois era comum que apenas alguns participassem das oportunidades de ensino e aprendizagem. Severino (2005, p. 36) nos diz que “A experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do

direito.” Com tantos direitos negados e com os problemas estruturais da sociedade, não se concebia uma escolarização pública com características de inclusão e transformação social.

As mulheres, neste contexto, oprimidas por uma sociedade machista, também desconheciam o caminho da escola, pois deviam cumprir o arraigado ideal de casar e cuidar da casa, do marido e dos filhos. Então, para quê estudar? A educação não representava necessariamente perspectivas de mudanças na vida das pessoas. Para as mulheres que tinham oportunidade, o surgimento da Escola Normal representava uma possibilidade de ampliar os horizontes femininos, no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho.

Entretanto, as mulheres não se contentaram apenas com a concessão da sociedade para exercer o papel de professora e aos poucos começaram a se organizar e lutar por melhores condições de vida e espaço no seu meio social. Como nos lembra Almeida (2004, p. 79), “O século XX também viu surgir as primeiras manifestações femininas no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do direito ao voto.” Constatamos, assim, a luta das mulheres para alcançar novas oportunidades e ter seus direitos reconhecidos.

Segundo Frigotto (2005, p. 228), “Ao longo da década de 1920 abre-se, no plano contraditório das lutas da burguesia industrial emergente e da burguesia agrária, um espaço favorável para a ampliação do acesso à escola pública.” Os indivíduos precisavam estudar para trabalhar na zona urbana e executar algumas funções típicas do capitalismo industrial. Neste sentido, a escola torna-se necessária para atender as necessidades da sociedade e dos indivíduos, segundo a perspectiva das elites dirigentes do país que acreditavam que a escolarização ideal era a que preparava para a inserção no mundo do trabalho. Neste processo de inserção no mundo do trabalho houve mais destaque para os homens brancos e pobres que residiam na zona urbana das grandes cidades. Os negros, as mulheres, a população rural e outros coletivos inferiorizados ficaram à margem desse processo.

Enquanto no contexto internacional outros países já estavam adiantados em relação ao processo de modernização da economia e da escolarização pública, tudo no Brasil era ainda incipiente. De fato, não existia uma real preocupação com a educação de todas as classes sociais. Desde o início da nossa história, a educação sempre foi pensada para as elites e com objetivos de respaldar as demandas vindas das classes sociais mais favorecidas. A educação não era vista como uma necessidade dos brasileiros.

No âmbito cultural, um fato que marcou a história do nosso país foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo e trouxe novas perspectivas artísticas e a renovação das leituras da formação do povo brasileiro. Neste

momento, sob o viés das artes, já havia uma preocupação em mostrar a diversidade dos sujeitos que formavam o nosso país. Embora não tenha sido amplamente compreendida, a Semana de Arte Moderna expressou importantes críticas à sociedade brasileira da época, valorizando a liberdade de expressão e a cultura nacional por meio da pintura, da escultura, da literatura, da música e de outras expressões artísticas, procurando dar visibilidade à diversidade da cultura e do povo brasileiro.

No período do Movimento da Escola Nova, que no Brasil se deu por volta dos anos de 1930, de acordo com o pensamento de Anísio Teixeira (1977, p. 29), “A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para ‘privilegiados’. Toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite” (grifos do autor).

Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, a escola pública ganhou grande destaque nos debates acadêmicos, políticos e sociais. Segundo Saviani (2013), a luta era por uma educação pública, gratuita e laica⁵. A principal reivindicação era a existência de um sistema educacional nacional que atendesse as demandas do povo brasileiro. Apoiados nos pressupostos da Escola Nova, pretendia-se transformar as práticas educativas colocando o aluno no centro do processo educacional. Entretanto, mesmo com todas as reivindicações da Escola Nova não havia, de fato, uma luta concreta para a inserção de atores sociais como negros e índios, visando à construção de uma escola em que se sentissem representados e tivessem sua diversidade reconhecida.

No período da Ditadura Militar⁶ (1964-1985), devido ao seu caráter antidemocrático e de exclusão das massas populares, houve muita repressão à população, com torturas e ações de violência. Do ponto de vista econômica, enfatizou-se a valorização da produção industrial brasileira e a formação de mão-de-obra qualificada para atender aos interesses da classe dominante. Assim, a escolarização se fazia necessária, principalmente no setor técnico, para que o país produzisse e ganhasse prestígio internacional. Entretanto, ainda não havia a preocupação em oferecer educação para todos. Havia muitas marcas de exclusão dos

⁵ Observamos, ao longo da nossa história, que a educação esteve, quase sempre, vinculada à Igreja Católica. Um movimento de particular importância na luta por educação laica foi o Manifesto dos Pioneiros. De acordo com a atual Constituição brasileira, de 1988, o Estado é laico, mas todos os cidadãos têm o direito de expressar sua crença conforme os preceitos de qualquer religião. A laicidade do Estado preza pela rejeição de influências de questões religiosas na esfera pública.

⁶ Destacamos que o período da Ditadura Militar causou grandes impactos negativos na vida da população brasileira, entretanto, até hoje ainda sentimos falta de uma discussão mais aprofundada e crítica sobre a temática ao longo do processo da nossa educação básica. Em outros lugares do mundo, como na Europa, há um forte debate sobre as consequências das guerras nas quais houve a participação de países desse continente. Já no Brasil temas como o Regime Militar ainda não foram suficientemente discutidos e compreendidos em nossas escolas.

brasileiros, principalmente entre os negros, as mulheres e as pessoas mais carentes, pois a formação técnica era restrita a uma parcela da população destinada ao mercado de trabalho.

Na vigência de um regime ditatorial reacionário e conservador, com características totalitárias, as manifestações de efervescência popular eram controladas com violência, o povo deveria ser apenas um “público” para assistir e aceitar as imposições da estrutura política militar. De acordo com os estudos de Germano (2005), os direitos sociais do povo brasileiro como a educação, por exemplo, não eram importantes para o governo ditador.

Durante a Ditadura Militar, a escola tinha a função de evitar problematizações a respeito do regime político vigente. A prioridade era promover uma educação para a conformação do povo, sendo assim, o pensamento crítico não podia existir em nenhum nível de escolarização. Entretanto existia, sob a forma de resistência, principalmente entre jovens que cursavam o 2º grau (atual ensino médio) e no meio acadêmico. Os currículos, as metodologias de ensino e os materiais didáticos tinham que estar de acordo com o que o regime ditatorial acreditava ser mais viável para a população.

Para tanto, o governo Militar fez mudanças na legislação educacional, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 5692/71, promulgada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Entre as principais mudanças, podemos citar a reforma do ensino superior, que buscava evitar a articulação dos universitários em prol das reivindicações que favorecessem sujeitos diversos como os negros ou as mulheres, por exemplo. No regime militar as lutas pelos direitos sociais não podiam ganhar força nem serem evidenciadas (NAGLE, 1973). Além disso, as ações do Ministério da Educação (MEC) passavam por um rigoroso controle.

As iniciativas de educação popular provenientes das lutas camponesas no Brasil (STEDILE, 2013), como as ligas camponesas e as ações de combate ao analfabetismo, como as campanhas de alfabetização de jovens e adultos baseadas no método Paulo Freire eram alvo de represálias na ditadura militar, pois pretendiam despertar o senso crítico nas pessoas. Neste contexto, os grupos diversos como os camponeses, eram desprezados enquanto sujeitos de direito. Entretanto, em seus estudos Freire (2011; 2013) demonstra a importância de uma educação numa perspectiva libertadora e emancipatória. Como consequência da resistência dos que lutavam pela educação popular, muitos líderes de movimentos sociais e educadores foram exilados ou até mesmo assassinados. É importante percebermos que não houve uma aceitação pacífica de tudo que era imposto pelo regime ditatorial.

De acordo com o que foi exposto até aqui, podemos perceber que a escola era entendida como fundamental para a formação de uma população de indivíduos “iguais” no

propósito e capacidade de servir aos propósitos dos governos e elites econômicas. Os alunos tinham que se enquadrar nos modelos pré-existentes e não havia espaço para críticas. Os professores e alunos tinham que seguir as determinações de governos autoritários, os quais se negavam a enxergar a diversidade do povo brasileiro. A escola era um local de reprodução do conhecimento e dos paradigmas sociais.

Fizemos esta breve revisão bibliográfica para demonstrar que a origem da desigualdade no Brasil vem de muito tempo. Toda a desigualdade vivenciada pelos sujeitos negou os aspectos culturais que os sujeitos diversos possuíam. E, até hoje devido a esse tratamento desigual a cultura dos diversos é marginalizada. Gómez (2001, p.100) diz que “a cultura dos ‘outros’, isto é, dos pobres, dos negros, das mulheres, dos idosos e aqueles que partilham da experiência de total privação de poder – têm sido enxergada como um terreno marginal e perigoso”. Neste caso, a expressão cultural dos sujeitos diferentes tem um tratamento inferior e a desigualdade é visível devido à marginalização dos aspectos culturais relacionados às vítimas sociais que a desigualdade produziu.

Nos dias atuais, a diversidade conquistou um importante lugar nos debates acadêmicos, nos programas governamentais e em projetos sociais, fruto de lutas dos coletivos diversos que ocorreram por décadas em nosso país. Entretanto, do ponto de vista educacional, ainda há muito para ser estudado e descoberto sobre a temática. Nas próximas seções desse trabalho abordaremos outras questões pontuais sobre a diversidade que fizeram parte da nossa história.

1.2 Considerações sobre diversidade, diferença, igualdade, desigualdade e identidade

Para compreendermos a diversidade é importante traçar algumas considerações sobre os termos diferença, igualdade, desigualdade e identidade. Estes termos são sempre correlacionais, ou seja, o significado de um se estabelece em relação ao outro, conforme o contexto de sua utilização. Ressaltamos que tentar conceituar ou definir a diversidade, a diferença, a igualdade e a identidade é uma tarefa muito complexa, que vai muito além do significado semântico da palavra isolada, uma vez que a palavra por si só não é suficiente para que haja o seu entendimento dos conceitos em foco. Em nossa perspectiva de estudo, as palavras são sempre relacionais e vão depender do contexto na qual estão inseridas.

De acordo com essa perspectiva argumentativa, a diversidade e a diferença podem ser termos complementares ou antagônicos. A igualdade e a desigualdade, por sua vez são mais

evidenciadas como distintas e apresentam-se como pontos cruciais de reivindicações políticas. O termo identidade, no contexto da discussão sobre diversidade, pode ser usado para sublinhar os marcadores de pertencimentos dos indivíduos a certos grupos ou movimentos sociais, como indicador de aspectos que os particulariza e pelos quais buscam reconhecimentos. Ao longo dessa seção, iremos tecer considerações e comentários acerca desses termos, tendo em vista que têm como referentes realidades e relações humanas que estão em constante construção e redefinição.

No contexto do mundo globalizado contemporâneo, as discussões sobre a diversidade não são restritas ao contexto nacional brasileiro; trata-se de um fenômeno que afeta muitos países, grupos étnicos e identitários, movimentos sociais, formas de organização econômica e social, de acordo com as peculiaridades de cada contexto. Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011),

O debate sobre diversidade se diferencia em vários contextos nacionais de acordo com o período de emergência e nas causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, discriminação entre outros temas. [...] imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos esses fatores estão inter-relacionados ou interseccionados. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 87)

De acordo com a realidade e o momento histórico de cada nação, há um destaque para determinados grupos sociais que objetivam conquistar um espaço na sociedade. A existência de lutas de grupos organizados no mundo plural e globalizado que vivemos, faz com que haja uma riqueza de interações e há também a percepção de que muitos assuntos polêmicos podem ser relacionados.

Fleuri (2006, p. 497) nos lembra que as discussões sobre a diversidade veem “se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativas à interação entre identidades e culturas diferentes”. Tanto no campo acadêmico quanto nas agendas dos grupos sociais, a diversidade é um tema presente. Assim, torna-se cada vez mais necessário compreender a noção de diversidade nas suas relações com as reivindicações dos grupos sociais organizados, que lutam por seu espaço e argumentam sobre a importância de participar da sociedade.

O trabalho com a diversidade não é restritivo, ele é sempre plural, pois tanto as teorias quanto as práticas que estão relacionadas aos coletivos diversos possuem muitas peculiaridades e estão continuamente em processo de discussão. Com base em Arroyo (2010), empregamos essa expressão para designar integrantes dos movimentos sociais como negro,

feminista, pessoas do campo etc., reunidos em tornos de objetivos ou causas comuns. Arroyo (2010) costuma empregar as expressões coletivos diversos, coletivos sociais e coletivos concretos como tendo valores intercambiáveis entre si. Em todos esses casos, remetem a grupos de sujeitos que, geralmente, reivindicam direitos sociais.

Ao discutir a questão da diferença e da diversidade na educação contemporânea, Gomes (2012a) denuncia o tratamento desigual e discriminatório da diversidade observando que o foco de atenção deve ser os sujeitos sociais como cidadãos e sujeitos de direitos. Segundo ela,

Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos. (p. 688).

De acordo com o que foi exposto por Gomes (2012a) ainda é complexa a questão de garantir aos diversos sujeitos de direitos sua devida visibilidade no espaço social, no que diz respeito às políticas de Estado, a escola que é oferecida as pessoas, bem como as abordagens curriculares. Portanto, a diversidade é desafiante por suas múltiplas expressões na sociedade.

Além disso, a discussão sobre diversidade está intimamente associada às questões relativas à globalização. Por um lado, ela pode permitir que as diferentes culturas existentes sejam conhecidas em todo o mundo. Com a globalização, as manifestações culturais não ficam restritas apenas a uma comunidade. Por outro lado, pode representar a hegemonia de determinadas formas de organização econômica, política e social típicos das sociedades capitalistas e tecnológicas sobre culturas e classes sociais desfavorecidas economicamente. Quando este fato acontece a globalização amplia as diferenças (leia-se desigualdades) entre as pessoas, sociedades ou culturas, excluindo-as do acesso aos bens culturais e de consumo.

É verdade que a globalização torna mais intensa a diferença e mais complexa a diferenciação social. No entanto, discursos sobre diversidade, assim como sobre universalismo e particularismo, estão relacionados a tensões existentes nas partes constitutivas de qualquer sistema social, especialmente aqueles sistemas inseridos em dinâmicas de crescimento e expansão. [...] A luta por diversidade cultural faz parte, cada vez mais, da luta contra as tendências centralizadoras do capital global em setores econômicos, tais como as telecomunicações e as indústrias culturais. (RIBEIRO, 2009, p. 10).

De acordo com Ribeiro, na relação diversidade-globalização intensificam-se as lutas por reconhecimento das diferenças culturais em face de “tendências centralizadoras do capital global”, o que representa, frequentemente, aumento das desigualdades. O autor também chama atenção para o termo diversidade cultural dentro da lógica do capitalismo, na qual a cultura é apropriada e utilizada com fins comerciais lucrativos. Neste sentido, a diversidade cultural é vista como um bem de consumo que pode ser adquirido, vendido, negociado. O capitalismo busca atrair o mercado consumidor mediante a propaganda da diversidade visando gerar lucros por meio da venda de produtos e serviços, como roupas, calçados e atividades de entretenimento como *shows*. Além disso, o setor de beleza e estética também utiliza a diversidade cultural como marketing para impulsionar as vendas.

Em meio a esse contexto de globalização, a temática da diversidade cultural ganha cada vez mais relevo na educação brasileira por meio da intervenção de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU (ONU, 2018), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (UNESCO, 2002; 2005), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial também conhecido como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros. Morgado e Araújo (2009) ressaltam que estes organismos justificam a sua contribuição para manter relações amistosas entre os países, buscando a paz e a convivência harmônica entre os povos, assim como promover uma estabilidade econômica de cada país.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) no Artigo 3º, ao tratar sobre a diversidade cultural diz que “é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em tempos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. De acordo com o exposto, a UNESCO entende a diversidade cultural numa perspectiva conciliadora, assim como outros organismos internacionais. Neste sentido, a diversidade é vista como positiva e benéfica para o crescimento da economia e também para a população do país.

Portanto, por terem uma missão apaziguadora, ao tratar da diversidade esses organismos internacionais propagam a tolerância, a aceitação e o respeito entre as pessoas, tendendo a escamotear questões que contribuem para as desigualdades sociais e econômicas entre os povos ou entre os habitantes de uma mesma nação.

A compreensão do termo diferença, assim como o termo diversidade é muito complexa. Por muito tempo foi mais utilizada do que o termo diversidade no âmbito educacional. Podemos mencionar como exemplo, na área da Educação, a publicação do dossiê

“Diferenças” da Revista Educação & Sociedade, em 2002 (v. 23, n. 79) com artigos relevantes para a temática. Dez anos depois, ou seja, em 2012, a mesma revista publicou o dossiê “Desigualdades e diversidade na educação” (v. 23, n. 120). Ambos os dossiês trazem importantes trabalhos sobre a diversidade, porém convém observar a mudança na nomenclatura, de diferença para diversidade.

De acordo com Barros (2016, p. 9-10) podemos entender a diferença partindo da seguinte premissa:

Quando se considera o par “igualdade x diferença” (ou “igual” x “diferente”), tem-se em vista algo da ordem das essências: uma coisa ou é igual a outra, pelo menos em um determinado aspecto, ou então dela difere. Podemos, no âmbito de um certo número de indivíduos, considerar sua igualdade ou diferença em relação ao aspecto sexual, ao aspecto profissional, ao aspecto étnico, e assim por diante. A oposição entre igualdade e diferença, se quisermos colocar a questão sob uma perspectiva semiótica, é da ordem dos “contrários” (de duas essências que se opõem).

A diferença aparece como oposição a algo já pré-estabelecido ou um parâmetro já existente no meio social. Por isso, são observados os aspectos que podem determinar o que é o diferente em cada sociedade, que por sua vez também sofre a influência da cultura. A diferença só faz sentido na relação de oposições sejam físicas ou qualquer outro aspecto relacionado aos seres humanos.

O antagonismo que sustenta a razão de ser da diferença na maioria das vezes é influenciado por determinantes históricos, sociais, econômicos e se desenvolve em meio aos interesses e relações de poder. A diferença não é natural, argumenta Silva (2003, p. 86):

A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente” (SILVA, 2003, p. 86).

Em nossa sociedade, a diferença inserida no contexto das relações de poder serve para minimizar ou invisibilizar o outro. A diferença passa a ser um ponto negativo na avaliação do sujeito que toma a si mesmo como ponto de referência. Em linhas gerais, as relações de poder acabam por definir o padrão a ser seguido, a forma de agir e de se comportar validados como socialmente aceitáveis. É como se cada indivíduo tivesse que ser condicionado às expectativas da sociedade em relação ao “lugar” que deve ocupar. Dessa forma, as classes sociais mais

favorecidas sempre teriam mais direito, vez e voz, enquanto que as classes sociais menos favorecidas deveriam se conformar com o pouco que lhes são oferecidas. Os representantes da diferença são a minoria segregada e historicamente excluída.

Entretanto, este ponto de vista representa apenas um lado da questão. No contexto dos movimentos sociais, da ação política de grupos organizados e até mesmo na militância teórica, denuncia-se a construção da diferença como produção de estigma, evidenciando as relações de poder envolvidas em tais processos. Bhabha (1998) discorre sobre a complexidade social da diferença e propõe uma negociação na perspectiva das minorias de modo a produzir transformações históricas. Mas, para isso é preciso que os sujeitos assumam um posicionamento singular que revele a sua origem ou o fator determinante que marca a sua diferença seja social, de gênero, étnica, entre outros. Neste sentido, trata-se de reivindicar o reconhecimento e a afirmação da diferença como marca identitária, como indicador de pertencimento a determinado coletivo de indivíduos.

Pierucci (1990) por sua vez, observa que, em termos históricos, quem primeiro chamou atenção para a diferença foi a direita conservadora, com o objetivo de hierarquizar e segregar os indivíduos. Para a direita, a diferença, seja a cor da pele, o sexo, a posição social, tomadas como evidência empírica, justifica os preconceitos, a criação de estereótipos, a continuidade da exclusão social, a predominância do racismo e até mesmo as práticas machistas. A diferença converte-se em evidência perpetuação de concepções e práticas inferiorizantes entre as pessoas, incluindo a negação dos direitos sociais.

Nesta perspectiva a direita converte relações de poder em evidência biológica que justifica a posição de cada indivíduo na sociedade.

Para a direita, portanto, o discurso que afirma as diferenças – negro é diferente de branco, a mulher é diferente do homem, nordestino é diferente de paulista e assim por diante – é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável. Empírica. [...] Os mecanismos que se seguem a esta “contestação do bom senso” acerca do “fato concreto” das diferenças (focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar...) é que vão transformá-la numa tomada de posição racista propriamente dita, excludente e destrutiva da (s) diferença (s) selecionada (s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal. (PIERUCCI, 2013, p.27)

De acordo com o pensamento desse autor, a naturalização da diferença é conveniente para a manutenção do poder das classes dominantes. Sendo assim, as diferenças justificam as desigualdades numa sociedade que não é homogênea. Segundo Pierucci (1990, p. 15) a direita

escolhe ficar do lado da diferença por duas razões: “de um lado, rejeitando a noção de igualdade como radicalmente incompatível com sua concepção da vida em sociedade, com seu amor a um passado de ordens e privilégios, (...) de outro, assumindo como um dado incontornável da natureza”.

Entretanto, Pierucci (1990) argumenta que atualmente o reconhecimento da diferença é uma bandeira de luta em defesa das minorias advindas de movimentos sociais. Defender a diferença, neste contexto, significa buscar a superação das desigualdades sociais, implica pôr em evidência o uso político da diferença com meio de produção da desigualdade, da exploração e das injustiças sociais. O movimento negro, por exemplo, ao lutar pela reafirmação da sua diferença busca reparação de discriminações e exclusões que sofreram ao longo dos séculos no Brasil. O povo negro quer estudar e quer que sua história seja reconhecida, quer ter acesso ao ensino superior, enfim, quer ter direitos sociais garantidos. E para isso foi preciso muitas reivindicações que se transformaram em leis, como a Lei Nº 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileiras", e a Lei nº 12.711/2012, referente ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por meio de cotas raciais.

Segundo Barros (2016, p. 32) “Às diferenças de cada tipo – sejam as que afetam um ser humano como indivíduo ou como membro de um grupo social – são afeitos certos tipos de desigualdades”. Sendo assim, em muitas situações o tratamento que se tem com os diferentes é reflexo da desigualdade social vivenciada por um determinado grupo social. A diferença é ponto de partida para reflexões, reconhecimentos e conquistas democráticas. Os diferentes querem seu espaço para ter acesso à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, entre outros direitos sociais.

Candau (2005) lembra a importância de reconhecer a diferença como base para qualquer trabalho educativo, pois é preciso desenvolver ações diferentes de acordo com o contexto cultural dos educandos. Portanto, não se trata de uma questão de adaptação dentro de um enfoque global, mas de compreensão das especificidades. A questão da diferença é política, cultural, social, racial, econômica, de gênero etc. Em nosso contexto sociopolítico atual, é preciso articular a compreensão da diferença, da desigualdade e da diversidade no contexto das relações de poder para que se possa enxergar como e em nome de quem estas categorias estão sendo mobilizada, a que interesse estão servindo em cada caso particular.

Na contemporaneidade observamos que muitos coletivos diversos e grupos sociais lutam pela igualdade de direitos e oportunidades perante a sociedade. A igualdade de direitos é vista como positiva, necessária e benéfica para as pessoas; é através dela que muitos terão a

chance de se reafirmarem como sujeitos sociais com visibilidade e acesso aos serviços que promovem a cidadania. Neste sentido, Barros (2016) afirma que “Por um lado *igualdade* opõe-se a *diferença*, mas por outro lado contradita-se com *desigualdade*. (p. 9, grifos do autor).

De acordo com esse autor a igualdade é difícil de definir e possui aproximações de sentido com a diferença e a desigualdade, apresentando-se como contrária a ambas. Seu significado ganhou mais ênfase de acordo com o momento histórico e os movimentos sociais que marcaram o mundo, como por exemplo, a Revolução Francesa. No Brasil, a igualdade também influenciou e influencia até hoje os diversos coletivos que lutam por uma vida mais justa e digna e para tais reivindicações buscam, dentre outras possibilidades, igualdade de direitos, respaldados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e outras leis ordinárias.

A igualdade é um dos princípios da nossa Constituição evidenciado no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. No artigo 5º lê-se que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. A igualdade entre todos os brasileiros é um direito constitucional, porém nem sempre é respeitado devido às condições das desigualdades sociais e econômicas que existem em nosso país.

Mesmo com a garantia legal da igualdade nos termos da legislação vigente no Brasil, Abramowicz (2003) argumenta que a igualdade que pleiteamos só pode ser alcançada se as diferenças forem preservadas e respeitadas, porque a efetiva cidadania só poderá acontecer sem os processos de exclusão que existe entre a população. A exclusão se converte em desigualdade pela negação dos direitos à educação, à saúde, à moradia, à cultura e ao lazer na sociedade civil.

Atualmente os enfoques dos estudos sobre a diversidade e a diferença contemplam muitos direitos do cidadão brasileiro em busca da igualdade. Os sujeitos querem seu reconhecimento, e mais do que isso, lutam pela garantia de condições de uma vida digna com toda a sua abrangência. Na área da educação, os profissionais são “obrigados” a lidar com os sujeitos diversos que cada vez mais estão inseridos em suas salas de aula pela conquista do direito de acesso ao ensino, condição essencial para a igualdade de oportunidades perante a sociedade.

Neste sentido, a igualdade representa uma bandeira de luta para a melhoria do acesso e sobrevivência da população e as conquistas provenientes das reivindicações significam mecanismos para a transformação social. E, nesse contexto, a educação tem um papel

fundamental para a compreensão e construção de igualdade social. Portanto, as reivindicações dos coletivos injustiçados vão muito além do acesso ao ensino. De acordo com Arroyo (2014, p. 28):

Tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo.

A tônica da luta de muitos coletivos são as injustiças, a invisibilidade e a negação dos direitos sociais. A falta de igualdade, a indiferença, a discriminação e o preconceito aparecem como elementos fundamentais a serem combatidos e até mesmos extintos da sociedade. E, para tanto, a educação escolar, entre outras formas de ação política, se constitui como meio provável para a transgressão de práticas educativas que contribuem para a manutenção do *status quo*, proporcionando, assim, aprendizagens importantes para a vida dos cidadãos. Em suas lutas, os coletivos diversos acreditam ou apostam muito no poder da educação escolar, embora seja preciso reconhecer seus limites, considerando que nem sempre os envolvidos na escolarização têm possibilidades compartilhadas dessa compreensão, estão engajados na mesma perspectiva de ação ou encontram-se em condições de desenvolver essa concepção de ação educativa.

Na tentativa de contemplar os questionamentos e as reivindicações dos coletivos sociais relacionados à diversidade, é notável o surgimento de muitas leis que impulsionaram políticas educacionais com o objetivo de promover a igualdade e justiça social. Podemos mencionar como exemplo, a implantação do sistema de cotas nas instituições federais de ensino técnico e superior para negros e alunos de baixa renda proveniente das escolas públicas. É perceptível a existência de projetos e programas do governo nas esferas federal, estadual e municipal, que pleiteiam dar um destaque à diversidade e a diferença prometendo a promoção da igualdade. Há uma ênfase cada vez maior aos programas⁷ de educação inclusiva, nos quais são oferecidos recursos materiais para as escolas utilizarem com seus alunos que possuem deficiência.

⁷ No início do nosso estudo essa era a perspectiva predominante, entretanto, está caminhando em sentido contrário no atual governo.

Vale salientar que as lutas dos coletivos sociais diversos não são tão simples, envolvem direitos constitucionais dos sujeitos e deveres do Estado brasileiro. Trata-se de lutar para que as leis existentes sejam cumpridas e para que também haja a conquista de novas leis que atendam às demandas da sociedade contemporânea. Souza (2012), por exemplo, destaca a intervenção do Ministério Público Federal em questões que envolvem o direito à educação, na perspectiva de superação das desigualdades sociais no campo. Portanto, todo brasileiro, independente da sua origem, classe social ou condição econômica, precisa usufruir o que é seu por direito, enquanto cidadão. Nesta situação, é preciso oferecer igualdade de condições de acesso uma educação adequada à diversificada constituição étnica e socioeconômica da população brasileira.

Gomes (2012a) discute a relação entre diversidade e desigualdade chamando a atenção para a construção histórica da desigualdade nas relações de poder. Segundo ela,

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômicas sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. (GOMES, 2012a, p. 687).

De acordo com o exposto, percebemos que as desigualdades fazem parte da diversidade. Ao falar dos sujeitos diversos estamos falando dos sujeitos que sofreram ou sofrem desigualdades, entendida como um tratamento diferenciado e inferiorizante a um determinado indivíduo ou grupo social. Ela acontece porque manutenção do monopólio dos bens econômicos que mantém o seu *status quo* dos detentores do poder inviabiliza o desenvolvimentos de práticas que possam promover a igualdade social. Em relação ao Brasil Kassar (2012, p.835) ressalta que “o país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual.” Assim, nossa diversidade tem uma marca muito forte da desigualdade.

Na contemporaneidade mesmo com os avanços da globalização, as desigualdades ainda persistem nos mais variados meios sociais. Os grupos sociais elitizados têm acesso a diferentes formas de interação, por meio da internet e pelo acesso à informação proveniente do seu meio familiar e social. Já os segmentos sociais marginalizados são pouco beneficiados pelas tecnologias e nem possuem acesso às informações na mesma proporção das elites. Portanto, a globalização, a serviço do capitalismo e de uma parcela detentora de poder na

sociedade, legitima as diferenças numa perspectiva inferiorizante, pois os coletivos sociais diversos ainda não têm as mesmas oportunidades sociais, culturais e econômicas da elite. Mesmo vivendo numa sociedade considerada democrática, as diferenças existem e se transformam em desigualdade e exclusão social.

Canen (2000, p. 138) nos diz que

A globalização é percebida em sua face - “perversa”-: na medida em que não beneficia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria consubstanciando processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social. Fenômenos de racismo, de xenofobia contra grupos socioculturais fragilizados economicamente (tais como imigrantes pobres nos países europeus, por exemplo), bem como movimentos de luta por afirmação de identidades étnicas, são ressaltados nessa perspectiva.

Assim, a globalização acaba sendo negativa para as classes que representam as minorias, uma vez que não promove a igualdade de oportunidades na vida social. Neste sentido, é importante observar que a globalização produz e reproduz desigualdades, diferenças inferiorizantes e a falta de acesso de determinados serviços pelas classes sociais menos favorecidas. Nessa linha de raciocínio, quem mora em favela é diverso e por ser assim não precisa ter os mesmos direitos de quem reside nas áreas nobres da cidade. Ou seja, os pobres devem se conformar com a situação econômica na qual nasceram, enquanto que os ricos devem ter todos os privilégios e serviços necessários.

De acordo com Arroyo (2014), os sujeitos que lutam por seus direitos, ressaltam a superação dos processos de interiorização de que foram vítimas ao longo da sua história e mostram como ainda é difícil uma construção identitária, que leve em consideração a existência das diferenças, da pluralidade e da heterogeneidade de saberes. Este movimento se contrapõe à pedagogia e à escola “tradicional”, defensora de certa homogeneidade, que na verdade nunca existiu, porque as instituições escolares, ao longo nossa história, já apresentavam sujeitos diferentes, com múltiplas identidades, mas que eram ofuscados em nome da “normalidade”.

Ao levarmos em conta que todos somos sujeitos históricos e em constante aprendizado, é preciso refletir que as pessoas são responsáveis por muitas transformações na sociedade em prol do reconhecimento da diversidade e a educação ocupa um lugar central nas reivindicações e conquistas sociais. Com o aprofundamento dos estudos da área das ciências humanas, os avanços dos movimentos sociais e das lutas coletivas, os coletivos diversos (indígenas, negros, quilombolas, feministas, grupos LGBT, povos do campo,

pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), foram ganhando destaque e oportunidade para mostrarem sua identidade. Ao longo dos anos estes sujeitos foram conquistando espaços, tornaram-se perceptíveis e mostraram a sua importância social, histórica, política e cultural na humanidade.

Os estudos sobre a identidade são muito amplos e podem abrir muitos horizontes em várias áreas do conhecimento. Em nosso estudo nos referindo à identidade para compreendermos a sua importância no contexto dos sujeitos diversos que lutam por um espaço na sociedade. Assim, os coletivos diversos que lutam pelo reconhecimento da sua identidade querem que suas histórias de vida sejam consideradas, incluindo os processos sociais, culturais, econômicos e também as marcas da exclusão, preconceito e discriminação que sofreram. De acordo com Woodward (2013) quem reivindica a identidade é capaz de se posicionar, reconstruir e transformar identidades históricas. A luta pela reafirmação da identidade favorece e motiva os movimentos sociais em prol da busca de acesso aos direitos sociais que foram historicamente negados ou negligenciados, devido à invisibilidade de determinados grupos.

Em relação à identidade social Pollak (1992) explica que a construção das imagens de determinados grupos, a sua negociação com outros grupos e a luta constante pela manutenção dessa identidade envolve tomada de posições cotidianas. Logo, percebemos que afirmar uma identidade, em nossa sociedade, é um processo árduo, no qual os sujeitos precisam se posicionar e preservar os aspectos culturais que caracterizam sua filiação a um determinado grupo.

Na sociedade contemporânea, em que tudo é efêmero, incluindo as relações humanas, o processo de manutenção das identidades chega a ser desafiante. Neste contexto as próprias identidades passam por transformações e hibridações como muitos estudiosos afirmam. Sobre este aspecto Hall (2013, p. 105-106) afirma que “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. As mudanças nas identidades se devem a muitos fatores frutos da globalização e do desenvolvimento tecnológico. Além disso, a identidade não é estática, dependendo da situação, ela pode ser provisória e instável devido à dinâmica das relações humanas.

Um fator que pode levar o indivíduo a passar pelo processo de transformação da identidade pode ser causado pelo estigma que a sua identidade social sofre. Goffman (1998) em seus estudos revela o impacto que os estigmas podem causar nas pessoas, pelo fato de que um estereótipo ocasiona a exclusão social. O indivíduo estigmatizado pode ser também marginalizado. E, sabemos que numa vida social ninguém quer passar por exclusões ou ser

alvo de preconceitos, vale lembrar a importância dos coletivos diversos que lutam por um lugar na sociedade, afirmando identidades marginais, inferiorizadas, a exemplo das pessoas com deficiência, da comunidade LGBT, trabalhadores da terra, negros, índios, dentre outros.

1.3 As conquistas legais em defesa da diversidade

A sociedade brasileira sempre foi múltipla, diversa e repleta de diferenças e desigualdades em vários aspectos, sejam sociais, econômicos ou culturais. A história do Brasil está repleta de fatos que evidenciam a exclusão de diferentes sujeitos, os quais não tinham vez nem voz, como no caso da invisibilidade dos povos indígenas, da escravidão dos negros, da indiferença em relação aos camponeses e da falta de inclusão social das pessoas com deficiência. Estes sujeitos não participavam dos acontecimentos sociais e políticos do Brasil, apenas assistiam o que acontecia, muitas vezes até sem entender os reais interesses das ações dos governantes que estavam no poder definindo os rumos da nação. Ressaltamos que mesmo vivendo em um país considerado democrático, muitos sujeitos ainda não têm vez nem voz para se posicionar diante das situações de injustiça, pois sofrem constantes processos de silenciamento e de negação dos seus direitos sociais.

Em nosso país, ao longo do século XX e no início do século XXI, já existiam movimentos sociais, culturais e políticos que lutavam por transformação social, mas não chegaram a ter maior expressividade, especialmente porque a Ditadura Militar (1964-1985) reprimiu e impediu o avanço das reivindicações dos coletivos diversos. Assim, durante mais de 20 anos, as diferentes formas de mobilização social foram coibidas pelos governantes militares.

Entretanto, a partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar no Brasil, houve um crescimento das manifestações populares de vários coletivos de sujeitos que se organizavam e reivindicavam seus direitos. A sociedade buscava um novo caminho, com um enfoque político e social mais democrático, diferente de tudo que havia sido vivenciado na época dos militares. Algumas questões referentes aos direitos sociais da população só ganharam espaço após o processo de redemocratização do Brasil, que ocorreu de forma lenta e gradual.

A partir de 1980, vários fatores políticos, sociais, econômicos e culturais de elevada complexidade estavam fazendo com que a Ditadura Militar perdesse sua força, enquanto regime político. Com o fim da ditadura o Brasil passou pela fase da redemocratização, período no qual foi possível conquistar muitos direitos para a população brasileira.

Dentre as conquistas mais importantes do período de redemocratização destacam-se a promulgação da Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (BRASIL, 1990), que significaram grandes avanços do ponto de vista da legislação nacional, pois tratavam o cidadão brasileiro enquanto sujeito de direitos. Em relação à educação foi promulgada a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) assegurando a gestão democrática das escolas, a exigência de uma carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica, formação docente para atuar na educação básica em curso de nível superior, a criação do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), entre outras conquistas.

Recentemente a legislação da educação passou por alterações, fruto de reivindicações de movimentos sociais como o movimento negro havendo, a inclusão da lei 10.639/2003 e posteriormente pela lei nº 11.645/2008 que asseguram o ensino da história e da cultura dos afro-brasileiros e indígenas no ensino fundamental. Podemos destacar também as Leis nº 12.796/2013, lei nº 13.234/2015 e lei nº 13.632/2018 relacionadas à educação especial e a inclusão de pessoas com deficiência. A aprovação dessas leis favorece o processo de inclusão de diferentes sujeitos sociais e são muito representativas, pois as conquistas legais oferecem maior visibilidade aos indivíduos que vivem à margem da sociedade, sendo vítimas da exclusão e das desigualdades socioeconômicas.

Outro aspecto que merece destaque na LDB é que o artigo 4º estabelece que a educação básica obrigatória e gratuita deve ser oferecida dos quatro aos dezessete anos de idade, incluindo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio de acordo com a lei nº 12.796/2013.

A existência dessas leis passou a fundamentar e fortalecer as reivindicações dos movimentos sociais, dos educadores e da sociedade civil de forma geral pela efetivação dos direitos assegurados legalmente, pois a existência da legislação não é suficiente para que, na prática, os direitos sejam assegurados. Numa sociedade em processo de democratização, mas também desigual, como a nossa, formada por sujeitos sociais diversos, as conquistas legais representam importante instrumento de reconhecimento e inserção social. Além disso, as próprias leis são resultado de anos de lutas por parte das organizações e reivindicações dos movimentos sociais formadas por sujeitos diversos, como vimos acima.

Ao observar os estudos e as transformações contemporâneas na educação, não podemos negar a presença dos coletivos diversos reivindicando seus espaços. Todos querem ter um lugar de reconhecimento, de reafirmação da sua identidade. Em relação aos coletivos,

Arroyo (2014, p. 30), afirma: “Há um ponto que os coletivos populares em movimento destacam ao afirmar-se sujeitos de processos pedagógicos: que na história foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidades.”

Hoje, mais do que nunca, é perceptível que vários coletivos sociais passam por muitas lutas para terem seus lugares e direitos garantidos. As garantias legais, em si mesmas, não são suficientes para que os coletivos diversos conquistem reais transformações na sua vida prática. Para que muitas pessoas melhorem suas oportunidades educacionais, é preciso oferecer tanto a educação quanto melhorias nas áreas sociais, econômicas e culturais.

Em relação às conquistas dos indígenas, de acordo com Oliveira e Nascimento (2012, se deram de diferentes formas ao longo dos anos, partindo de “princípios assimilacionistas e civilizatórios” ao reconhecimento, na atualidade, da “questão da diversidade cultural, como um direito fundamental.” (p. 766). Assim, a partir do momento que o índio foi visto de outra maneira ganhou sua visibilidade enquanto sujeito de direitos. Outras iniciativas que representam conquistas no âmbito da política educacional do ministério da educação foram o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998); as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (BRASIL, 1999); os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002); a publicação do Caderno SECAD 3 - Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola (BRASIL, 2007); o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009) e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

No processo da nossa pesquisa e revisão bibliográfica percebemos que as alterações na legislação educacional brasileira contribuíram muito para a inserção de sujeitos sociais que historicamente foram excluídos da educação escolar, a exemplo das pessoas com deficiência, dos camponeses e das crianças da educação infantil. A seguir citamos alguns aspectos legais que foram fruto de lutas coletivas e que foram determinantes para a inserção dos sujeitos diversos nas escolas do nosso país.

Na perspectiva das conquistas legais, a respeito do favorecimento da inclusão de outros sujeitos sociais na educação, podemos mencionar as pessoas com deficiência, pois nos últimos anos houve o destaque para novos respaldos legais, dentre os quais podemos destacar: o Decreto nº 3.956/2001 que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de

Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002 que aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional; a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 que institui o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência; o Decreto nº 7.084/2010 que dispõe sobre os programas de material didático e prevê a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas públicas; o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado; a Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Em relação à educação no campo também podemos mencionar alguns referenciais legais que contribuíram para a maior visibilidade dos camponeses como sujeitos sociais. São eles: a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo, 2012) e a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Destacamos também as principais mudanças na legislação educacional brasileira que contribuíram para que as crianças da educação infantil fossem compreendidas como sujeitos de direitos. Assim, podem mencionar a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 que regulamenta a idade para a matrícula na educação infantil e que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que norteará todo o currículo educacional brasileiro.

As conquistas dos afrodescendentes aconteceram às custas de muitas reivindicações e da organização do movimento negro. Esse coletivo luta, entre outros aspectos, pelo fim da discriminação e das práticas racistas que amargamente marcam a história do Brasil. Segundo Gomes (2012b), a educação aparece como foco central na história do movimento negro, por ser compreendida

como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (p. 735)

Entre as conquistas legais dos negros podemos citar como as mais significativas: na nova LDB (Lei nº 9394/96), a alteração dos artigos 26-A e 79-B pela Lei nº 10639/03 (BRASIL, 1996); a criação da Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial - SEPPIR (BRASIL, 2003); a criação, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em 2004; Lei nº 11645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009); Lei federal nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); a Lei nº 12.711 das cotas para universidades (BRASIL, 2012).

Outro exemplo de coletivo social que realizou importantes conquistas legais e cuja ampliação do acesso à educação constitui um dos aspectos centrais da diversidade das salas de aula atuais é constituído pelos deficientes. Eles não tinham acesso aos direitos sociais básicos relacionados à educação e à saúde, por exemplo. Hoje, como existem as leis que respaldam os direitos dos deficientes, qualquer cidadão brasileiro pode reivindicar seus direitos em órgãos como o Ministério Público, para conseguir uma vaga na escola, realizar consultas e exames médicos, por exemplo. É fato que nas últimas décadas os deficientes foram construindo o seu espaço e tendo garantias legais para melhor interagirem na sociedade. De acordo com Kassar (2012, p. 837):

A legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país... houve investimento na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país.

Para alcançar a conquista destes direitos e da visibilidade social que têm hoje, estes coletivos tiveram que batalhar muito, já que durante muito tempo o deficiente não era aceito e nem sequer tolerado. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações

Curriculares da Educação Especial (BRASIL, 1998) já destacava o direito à educação tendo em vista a diversidade dos sujeitos que compõem a escola brasileira:

O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (BRASIL, 1998, p. 15)

O documento acima referido observa que o acesso à escola “implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos”. Não se trata de supor que o acesso à escola seja sinônimo de inclusão, mas a compreensão de que a efetivação da inclusão depende da apropriação do saber escolar como oportunidade de superação da sua desigualdade. Nas discussões pedagógicas contemporâneas, os diversos sujeitos que fazem a escola tendem a clamar cada vez mais por seus direitos e por reconhecimento na sociedade. Antes, por exemplo, a pessoa com deficiência era induzida por seus familiares a aceitar sua condição e manter-se distante da escola, pois era raro alguém nesta situação estudar. Hoje, é comum encontrar essas famílias lutando para ter assegurado o direito à educação escolar de seus filhos.

A existência de uma legislação que contemple o direito de todos a uma educação de qualidade fortalece as lutas educacionais numa perspectiva democrática e faz com que cada vez mais o aluno seja visto como um sujeito de direitos. Essa demanda passa a ser sustentada do ponto de vista legal, pelos pais dos alunos e por diversos segmentos da sociedade. A diversidade dos sujeitos, de seus modos de aprendizagem e participação na vida escolar não é uma questão de “modismo” pedagógico, mas uma questão de grande importância para os que pensam a educação de forma séria, crítica e comprometida com a realidade. Neste sentido,

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas. (GOMES, 2007, p. 22-23).

Diante do exposto, reconhecemos a importância de compreender as múltiplas formas da diversidade presentes em seu cotidiano, buscando a superação das inferioridades

construídas socialmente. Neste sentido, explicitar a desigualdade e valorizar a diversidade como possibilidade de construir práticas pedagógicas acolhedoras dos diferentes sujeitos que constituem a escola pública em nosso país representa um dos maiores desafios à educação contemporânea. Apesar de estarmos conscientes dos limites enfrentados pela escola, enquanto instituição inserida em uma sociedade capitalista, defendemos o seu papel central nessa luta, ao denunciar a indiferença com que a diversidade dos sujeitos sociais foi tratada na educação pública brasileira ao longo dos séculos.

Portanto, acreditamos que os profissionais da escola básica precisam acompanhar as discussões atuais sobre a diversidade e pensar novas estratégias pedagógicas e concepções de educação que contribuam para a construção de uma sociedade justa e igualitária. O trabalho educativo desenvolvido pela instituição escolar, principalmente o que é realizado pelos professores, ocupa um lugar de destaque em função do papel de mediadores que desempenham na construção de conhecimentos, valores e forma de participação. Em relação aos saberes dos professores, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), argumentam que, mesmo que estes profissionais levem para a prática pedagógica valores e concepções sobre sua profissão construídos antes de sua formação profissional específica, estes valores, entretanto, não são fixos e podem mudar ao longo da sua vida profissional. Dessa forma, há a possibilidade de redimensionar sua atuação profissional conforme as exigências e desafios atuais.

Sendo assim, em nossas discussões, é importante estarmos atentos para o fato de que o professor, como um sujeito, traz consigo um grande repertório de conhecimentos advindos não só da sua formação profissional, mas também de suas experiências de vida. São sujeitos ativos, que têm sua forma de compreender e realizar práticas educativas. Os professores, assim como os alunos, são diversos em suas histórias e vivências e, na contemporaneidade, estão diante do desafio de incluir efetivamente os alunos na escola e inserir elementos da diversidade em suas aulas. O acesso de todos os sujeitos à escola se faz necessário para viabilizar o direito de todos à educação. Legalmente nenhum cidadão pode ter sua matrícula negada, assim as escolas precisam se adaptar para receber os integrantes das mais diversas comunidades.

1.4 Diversidade, currículo e mediação pedagógica

É importante destacar que ainda não atingimos o patamar de consolidação de uma escola atraente para os sujeitos diversos pela estrutura curricular e, por isso, seu apelo centra-se, em muitos casos, nos programas sociais assistencialistas, por uma questão de sobrevivência de muitas famílias brasileiras.

Entretanto, as questões culturais, sociais e políticas sempre repercutem no currículo, de uma forma ou de outra; não há como existir neutralidade nas relações pedagógicas que envolvem a educação e a formação dos sujeitos que fazem parte da nossa sociedade. E estes sujeitos cada vez mais diversos lutam para ter seu espaço no currículo. Assim, o grande desafio da escola hoje é como pensar numa proposta curricular que abranja todas as especificidades que existem na realidade social da qual os alunos fazem parte. Supõe também reconhecer que o acolhimento do diferente, do plural, implica no desconforto de redefinir posicionamentos que costumamos assumir de forma irrefletida em decorrência dos papéis e lugares sociais que ocupamos, sobretudo se estes não correspondem ao que nomeamos como diversos.

A compreensão da diversidade na perspectiva educacional é fundamental para a percepção de que o conhecimento é produzido por meio das atividades sociais e das relações históricas construídas entre grupos e indivíduos. Sendo assim, é necessário entender que as pessoas têm o legítimo direito de exercer sua cidadania com dignidade e a escola tem a função de valorizar as identidades plurais, respeitando as escolhas e o modo de viver de cada ser humano. Portanto, a educação formal precisa favorecer as múltiplas expressões dos sujeitos diversos da sociedade e os profissionais do magistério devem ter um olhar sensível para isso.

Embora a escola seja um direito legítimo da população brasileira, oferecida aos mais diversos coletivos sociais, como educar a todos? Conforme Diniz-Pereira e Leão (2008, p. 9), este desafio começa pela formação dos professores para receber e efetivamente incluir os “outros”. Assim,

Trazidos para as escolas por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitirem o acesso desses sujeitos “outros” [...], os profissionais da educação, que também já não são os mesmos, se viram diante de uma realidade que aquela formação generalista e homogênea não responderia mais (será que em alguma vez chegou a responder?).

Ao refletir sobre o que estes autores nos dizem, somos convidados a pensar sobre quem são estes “outros” que chegaram a Educação Básica. Certamente são sujeitos plurais, com diferentes histórias de vida e que serão educados por profissionais que receberam a formação homogeneizadora que discutimos acima. Onde encontrar referências para a nova formação que os sujeitos plurais exigem? Qual o real lugar da diversidade? Estas questões não são simples de responder. O fato é que, na contemporaneidade, tudo está em constante transformação: alunos, professores e sociedade, por isso, a escola é intimada a também mudar para que realize o seu papel de educar.

Libâneo (2012, p. 23) comenta, em relação às políticas de universalização do ensino, que “enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem”. O autor nos chama atenção para o fato de que mesmo com a política de acesso à escola, há ausência de uma efetiva inclusão social, pois o saber, o conhecimento em si, é negado às camadas populares, pois a qualidade da educação pública oferecida aos alunos é questionável.

Por muito tempo a escola ignorou a existência dos diversos. No entanto, práticas homogêneas não correspondem às expectativas de uma sociedade plural, na qual as singularidades querem ganhar espaço. Numa sociedade democrática todos lutam por ter seus direitos garantidos. Sendo assim, as escolas e os sistemas educacionais precisam se preparar para pensar em novas propostas pedagógicas e currículos que levem em consideração os conhecimentos e saberes dos diversos sujeitos que têm acesso à escola. Neste sentido, Arroyo questiona:

Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos? Questões inquietantes (...) que vêm instigando outras práticas educativas, outros conhecimentos e outras relações entre mestres e educandos. (ARROYO, 2014, p. 83).

A escola contemporânea precisa dialogar com os sujeitos que estão inseridos na sociedade e buscar planejar ações pedagógicas que contemplem os anseios dos seus alunos. Numa perspectiva crítica, não é admissível ser omissos diante de questões polêmicas que fazem parte do nosso mundo. Entretanto, os educadores precisam ter atenção na forma com que o currículo escolar é construído, principalmente para não cair na armadilha do ofuscamento das diferenças. Os temas que envolvem a diversidade e a diferença são

complexos e nem sempre podem ser tratados de forma harmônica, falseando a realidade, o que faz com que muitas questões inquietantes e nem sempre sejam tratadas na escola como deveriam.

Podemos mencionar, como exemplo, a abordagem que algumas escolas dão à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, incluídas no currículo oficial ensino por meio da Lei nº 11645/2008 (BRASIL, 2008). Observamos que, às vezes, há um tratamento “caricato” desta temática, principalmente por destacar apenas a capoeira e as danças indígenas, esquecendo-se de trabalhar com fatores mais amplos que implicam na construção de um conhecimento mais profundo. Portanto, é preciso analisar e repensar as metodologias aplicadas para que não haja um mascaramento conceitual e a negação das contribuições dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Problematizar a relação entre diversidade e currículo na contemporaneidade implica em pensarmos se e como o currículo daria conta de reconhecer e acolher a diversidade no contexto escolar. Como o fazer pedagógico da escola, expresso no currículo, efetivará o direito à educação e ao conhecimento assegurados por lei? Como equacionar os conflitos resultantes de nossas afirmações teóricas e nossos compromissos éticos e políticos em contextos em que a diversidade é expressão da exclusão, da negação da dignidade humana e de seus direitos? Enfim, em que condições o currículo se expressa como mecanismo de in(ex)clusão?

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 17), a palavra currículo expressa “distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.” Dessa forma, compreender os significados do currículo escolar não é uma tarefa tão simples quanto pode parecer à primeira vista, pois envolve a definição de conhecimentos, práticas pedagógicas, concepções de sujeitos, finalidades da educação etc., mutáveis para cada sociedade e tempo histórico.

Segundo Silva (2003, p. 15), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” Logo, podemos analisar que a composição das estruturas curriculares é fruto da decisão de sujeitos e instituições que estão em condições de fazer tais escolhas e as consideram relevantes em face de certos objetivos. O currículo não é isento de intenções, interesses; ele é o resultado de uma seleção feita como propósitos educacionais específicos. Não se trata de uma justaposição de conteúdos, pois em toda seleção pedagógica há uma motivação e determinadas expectativas de aprendizagem. Neste sentido, o currículo

tem intenções, objetivos e percurso metodológico antes mesmo de chegar às escolas. Tal fato se deve à própria forma de organização do ensino, fortemente influenciada pelos objetivos das políticas públicas nacionais e internacionais e por determinações legais, dentre inúmeros fatores intervenientes.

Destacamos o pensamento de Sacristán (1998, p. 34) que define currículo como “projeto seletivo cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” Observamos que, na concepção deste autor, a questão da condicionalidade estabelecida pelos grupos que detêm o poder de decidir o que a educação escolar deve promover. Neste contexto, as diferentes perspectivas teóricas e práticas levantam inúmeras questões sobre a diversidade. Tal situação faz com que os professores, principais responsáveis pela educação formal, necessitem de preparação para conhecer e atuar na escola na perspectiva das práticas educativas para a diversidade.

No âmbito educacional, um dos primeiros documentos oficiais direcionados aos educadores das escolas brasileiras com a função de evidenciar a temática da diversidade foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apontam estudos sobre a pluralidade cultural (BRASIL, 2001). Vários estudos e pesquisas relacionados ao currículo ampliam as perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que serviram como referência para a elaboração de projetos políticos-pedagógicos e livros didáticos.

É interessante observar que a existência desse documento oficial abriu espaços para a discussão e a reflexão sobre temas transversais na escola, que abrangem aspectos da diversidade e, a despeito das justificadas críticas que sofreu, teve um papel importante ao problematizar determinados assuntos que eram tratados de forma isolada na escola ou até mesmo não eram mencionados. Apesar de ser considerado pouco esclarecedor para nortear as ações da escola (VALENTE, 2001), representou uma tentativa do governo federal em abordar a temática da diversidade.

Desde longa data, grupos sociais e organizações internacionais reivindicam, de forma cada vez mais clara, seus espaços no currículo escolar. A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, foi um marco para algumas discussões na perspectiva da inclusão curricular, pois, entre outros aspectos, este documento atribui às escolas o dever de acolher todas as crianças, ao afirmar que

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Hoje, a inclusão escolar é entendida pela sociedade civil organizada como um direito. Consequentemente, a escola regular acaba sendo impulsionada a atualizar seu currículo devido às exigências que a recepção dos “novos” alunos ocasiona. O ato de estudar já não é um privilégio de uma classe; na concepção da escola inclusiva, constitui condição fundamental para o desenvolvimento da sociedade. A luta principal não é por uma escola especializada, mas por uma escola preparada para receber a todos. Assim, o processo educacional será bem mais enriquecedor se todos os alunos tiverem a oportunidade de interagir com colegas com múltiplas características, sejam deficientes ou não.

Neste contexto, Forquin (1999) ressalta o papel do “currículo oculto” como aquele que contempla saberes, competências, representações e valores que não estão explícitos nos programas oficiais, mas são adquiridos na escola. Um currículo constituído de aprendizagens que vão além dos programas curriculares e que ganham relevância como saberes que provêm das relações humanas, das relações com o outro, com o diferente de nós, que irão nos acompanhar por toda a vida. Trata-se de um currículo não prescrito e não oficial que se faz presente nas entrelinhas do processo da construção dos conhecimentos, nas relações de poder presentes no ambiente escolar, nas formas de interação e convivência etc. Neste sentido, o fazer do professor e do aluno enquanto sujeitos históricos potencializam a inclusão escolar ou aumentam a exclusão, conforme seja a perspectiva.

Segundo Candau (2012), é a partir da década de 1990 que podem ser contabilizados inúmeros programas e políticas públicas que visam ao reconhecimento da diversidade e enfrentamento das desigualdades sociais considerando a centralidade do currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola:

Políticas de ação afirmativa, escola inclusiva, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar, entre outros. (p. 22).

O docente possui um papel primordial ao mediar situações de aprendizagens que devem levar em consideração uma pedagogia fundamentada no ouvir e dialogar com os educandos, interagindo em busca de novos conhecimentos que são necessários para a vida e não apenas para a escola. Dentro desse contexto é importante compreender a ideia de mediação para que os professores realizem a sua prática pedagógica.

Se por um lado a ideia de mediação remete a processo de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Góes (1997) aponta a importância do entendimento do modelo SSO (Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento) para a compreensão dos processos de mediação pedagógica. Nesta perspectiva, estão envolvidos na aprendizagem, o aluno, o professor e o conteúdo estudado. Outros estudos (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007) demonstram que as aprendizagens dos alunos enquanto sujeitos sociais também são influenciadas por conflitos e contradições da vida em sociedade. Este pensamento considera que a mediação pedagógica não se restringe a questões cognitivas, envolve aspectos políticos, sociais e relações de poder, dentre outros.

Na citação acima Oliveira destaca o papel da cultura nos estudos de Vygotsky, aspecto claramente relacionado às concepções e práticas acerca da diversidade. Neste sentido, as múltiplas expressões da cultura remetem à temática da diversidade (expressa no currículo como enquanto conteúdo) e nas relações com o outro (interações entre alunos e entre estes e o professor, na condição de sujeitos cognoscentes e mediadores de aprendizagem).

No que diz respeito à diversidade, a mediação é fundamental para que o professor olhe o aluno de forma integral e compreenda o meio social e cultural no qual ele está inserido. A compreensão das relações entre estes aspectos e os condicionantes econômicos e políticos também é necessária para o entendimento da realidade do aluno. Portanto, a mediação na perspectiva da educação para a diversidade precisa ser considerada de uma perspectiva ampla, não apenas psicológica.

Neste sentido, é preciso considerar as redes sociais, a internet, as vivências socioculturais como mediadores da organização curricular. Todos esses aspectos mencionados interrogam a prática do professor que precisa entender as múltiplas formas em que a

diversidade aparece na sua sala de aula, para assim poder interagir com seus alunos. De acordo com Vygotsky, a interação social é o elemento-chave para a aprendizagem e o desenvolvimento humano porque somos seres sociohistóricos, influenciados por uma cultura (VYGOTSKY, 2007).

No contexto da diversidade que caracteriza o ambiente escolar, o professor mediador deve reconhecer os aspectos interativos que a diversidade do mundo contemporâneo pode proporcionar ao seu trabalho pedagógico. Além disso, é importante que o educador compreenda que a diversidade, como fonte de múltiplas possibilidades de interação, pode produzir conflitos, resistências, situações paradoxais e que também fazem parte das relações de saber e poder.

É fundamental compreender, também, o papel dos alunos com interlocutores do processo educativo. Segundo Freire (2013), o aluno é um dos interlocutores do professor e ambos são capazes de problematizar o mundo mediante a construção de conhecimentos. No processo interativo em que se dá a mediação pedagógica, tanto o aluno como o professor acabam refletindo suas vivências plurais e as respectivas influências da sociedade contemporânea que contribuem para suas aprendizagens.

1.5 Concepções de diversidade: entendimentos em construção

Compreendemos que tentar sistematizar o debate sobre a diversidade em termos de concepções não é uma tarefa simples, pois, como vimos, trata-se de um tema complexo, abordado sob perspectivas diferentes e, às vezes, contraditórias na literatura revisada.

Segundo Sabrina Moehlecke (2009, p. 463), “A expressão ‘diversidade’, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados.” A autora ressalta que há entendimentos no campo das ciências sociais, na dimensão cultural e nos contextos de reivindicação da diferença. Esta percepção nos faz refletir sobre a amplitude do termo, dependendo do contexto no qual estiver inserido.

Nos estudos de Moehlecke (2009) sobre as políticas de diversidade na educação no governo Lula, identificamos que o próprio Ministério da Educação (MEC) não segue uma única linha de pensamento no que diz respeito às concepções e ações relacionadas à diversidade. Segundo esta autora, “observam-se pelo menos três sentidos distintos e, por

vezes, contraditórios, que podem ser associados à concepção de “diversidade”: a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença”.

Acreditamos que para cada entendimento do que seja a diversidade há ações coerentes com a concepção em questão. Quando falamos em ações está em jogo o posicionamento dos poderes públicos e o alinhamento das políticas governamentais, os projetos educacionais e sociais, a visibilidade oferecida pela mídia, a ação legislativa, a postura dos cidadãos diante de múltiplas questões que fazem parte da nossa vida social e os modos de compreender e agir docentes em face de seus alunos na sala de aula.

De acordo com Guimarães (2010) estudar as concepções dos professores possibilita a compreensão do seu pensamento e conhecimento. As concepções dos professores influenciam de maneira significativa o seu fazer pedagógico. Em linhas gerais, podemos delinear três concepções de diversidade presentes na literatura discutida neste capítulo: celebratória, crítica e sincrética. Mesmo sendo muito complexo definir os limites e as possibilidades de cada concepção, elegemos estas como fundamentais para o entendimento do nosso estudo.

Nomeamos como CELEBRATÓRIA a concepção de diversidade que defende a reunião de pessoas pertencentes a distintas etnias, condições socioeconômicas, identidades culturais, práticas sexuais, credos religiosos etc. em torno de objetivos comuns. Trata-se de acolher os “outros”, concebidos a partir do ponto de vista de um “eu” ou “nós” tomados como referência em torno da qual se posicionam os demais. Neste sentido, cabe a este eu ou nós a atitude de aceitação do outro. Predominam nesta perspectiva a defesa da harmonia, do respeito e do acolhimento às diferenças, o que possibilitaria a convivência pacífica entre pessoas ou grupos sociais diversos, tendo por base o discurso de que todos os seres humanos têm o seu valor e necessitam ser reconhecidos como são. Assim, podemos encontrar a forte influência dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (UNESCO, 2002, 2005, 2018) e da Organização das Nações Unidas - ONU (ONU NEWS, 2018) em ações que prezam pelo respeito e a tolerância à diversidade em nível mundial.

Esta concepção orienta a publicidade e o discurso oficial dos governos acerca de diversidade, representados em propagandas com imagens de negros, índios, brancos, pessoas com deficiência, etc. e nos *slogans* “ser diferente é normal”, “viva as diferenças!”, “Brasil: um país de todos” etc. No contexto escolar, pode ser identificada também na tradição de celebrar datas e temas como “dia do índio”, “dia da consciência negra”, “folclore”, “cultura popular”, ocasiões em que a diversidade é abordada numa perspectiva folclórica, caracterizada por certa apologia à personagens, festividades regionais e à cultura popular.

Os estudos revisados revelam também a existência de uma concepção CRÍTICA acerca da diversidade, segundo a qual a categoria diversidade é mobilizada como estratégia política para afirmação das diferenças. O aspecto que a diferencia, claramente, da concepção celebratória, é a atenção conferida ao papel dos determinantes socioeconômicos e das relações de poder na constituição da diversidade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; ARROYO, 2014; GOMES, 2007; KASSAR, 2012; SOUZA, 2012; PIERUCCI, 2013) Trata-se, segundo esta perspectiva, de afirmar as diferenças como forma de posicionamentos políticos de sujeitos coletivos que se reconhecem explorados, inferiorizados em face do poder hegemônico. É nesta ótica que integrantes do movimento negro, por exemplo, lutam para ter direito às cotas nas universidades públicas, como forma de reparação de injustiças e explorações que seus antepassados vivenciaram no processo de escravidão no Brasil e cujos efeitos se perpetuam até os dias atuais. É também nesta perspectiva crítica que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) luta por ter direito à terra. A diferença ganha força, impulsiona e motiva as lutas pelo acesso a direitos sociais e às políticas consideradas reparatórias. Do ponto de vista dos movimentos sociais, a diversidade é uma bandeira de luta, faz parte das reivindicações dos coletivos diversos feitos inferiorizados (ARROYO, 2014). Ela é presente nas discussões e é a base para que muitos movimentos ganhem visibilidade. A batalha pela diversidade é necessária para a reafirmação de grupos sociais excluídos ao longo da história brasileira.

Uma terceira concepção de diversidade pode ser identificada nos dados da pesquisa, não tendo sido referida na literatura revisada. Chamamos de SINCRÉTICA a compreensão segundo a qual a diversidade consiste na junção das coisas de natureza diversa em uma mesma categoria ou conjunto, tomando emprestada a expressão usada por Vygotsky ao se referir à primeira etapa do processo de formação de conceitos, em que se observa um “acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra” (VYGOTSKY, 1998, p. 74). Assim, segundo a fala de uma professora, a diversidade presente em sua sala de aula se caracteriza pelo fato de que umas crianças são gordas enquanto outras são magras, umas usam óculos e outras não, há que são tímidas e outras extrovertidas, dentre outros aspectos, havendo uma forte associação com as características físicas das pessoas. O que distingue claramente a concepção sincrética de diversidade é o fato de reunir em uma mesma categoria aspectos que dizem respeito às pessoas e às coisas, de forma indistinta. Assim, configura-se, por assim dizer, uma noção de diversidade-coisa em que se observa o apagamento da necessária referência a um sujeito que caracteriza tanto a concepção celebratória quanto a concepção crítica.

A concepção sincrética de diversidade é superficial, sem foco nos movimentos sociais e nos sujeitos diversos enquanto constituintes de grupos identitários que lutam por visibilidade. Como se fosse possível diferenciar o negro e o branco apenas pela aparência e cor da pele, deixando de lado todos os aspectos históricos, econômicos, culturais e sociais que envolveram as duas etnias. O reducionismo dessa concepção resulta na simples junção de pessoas ou coisas em uma mesma categoria, esvaziando a problematização das relações humanas e da própria categoria diversidade.

Concluindo essa seção, reafirmamos ainda que a diversidade pode ser entendida por diferentes aspectos. Do ponto de vista dos professores em sala de aula, é algo que precisa ser entendido de forma imediata, levando em consideração as necessidades que surgem cotidianamente na interação com os alunos, seja um preconceito ou algum conflito em que professores e alunos estejam envolvidos e precisam resolver para que haja o mínimo de condições de que a aula aconteça. Saber ou não lidar com a diversidade pode contribuir ou comprometer todo o gerenciamento da sala de aula. Neste contexto, parece prevalecer uma concepção celebratória de diversidade.

Do ponto de vista das políticas públicas, as questões referentes à diversidade podem ser consideradas recentes, fruto de manifestações populares, de lutas de sujeitos excluídos da sociedade ou de seus representantes, como no caso das pessoas com deficiência, pois geralmente são os seus pais, profissionais da educação e saúde, os protagonistas das lutas. As políticas públicas implementadas são fruto da existência das leis que, por sua vez, só vieram a existir mediante um longo processo de reivindicação popular, da luta por direitos sociais. Já no ponto de vista da pesquisa acadêmica, a diversidade também é considerada um novo campo de investigação e como qualquer área de conhecimento ou linha teórica, é um território de muitas disputas. Encontra-se aqui, predominantemente, uma abordagem crítica acerca da diversidade.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.” (Marcel Proust)

2.1 Caminhos da pesquisa

Com o objetivo de investigar as concepções e práticas sobre diversidade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, elaboramos e executamos nosso projeto de pesquisa com vistas a alcançar a coerência entre os referenciais teóricos e metodológicos do estudo e o nosso objeto de pesquisa.

Entendendo a metodologia como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1998, p. 16), uma das primeiras preocupações foi pensar numa metodologia pertinente. A falta de uma metodologia consistente resulta na impossibilidade de comprovar cientificamente os resultados do estudo. Uma metodologia falha põe em dúvida o valor científico e a credibilidade da pesquisa. Logo, compreendemos que os aspectos metodológicos são primordiais para a efetivação de um trabalho de qualidade.

É função da ciência buscar explicações para os fenômenos e produzir conhecimentos mediante a investigação da realidade. No entanto, vale ressaltar nossa compreensão de que a ciência não é neutra, uma vez que expressa concepções de realidade hegemônicas, determinadas historicamente. Logo, os conhecimentos científicos não são absolutos; pelo contrário, são relativos, conforme salienta Minayo (1998):

o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 1998, p. 12-13).

Ao tratar da pesquisa qualitativa, abordagem que fundamenta nosso estudo, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância da perspectiva descritiva dos processos de produção e análise dos dados observando a importância dos processos em vez da atenção aos produtos e que o significado dos fatos para a vida das pessoas ocupa um lugar privilegiado.

Partindo da compreensão de que o processo de produção de conhecimentos é muito importante, procuramos desenvolver uma relação respeitosa e ética com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa educacional. O cuidado com as exigências éticas incluiu a submissão do projeto de pesquisa aos trâmites legais referentes à análise ética, mediante cadastro na Plataforma Brasil⁸ (BRASIL, 2017), na qual foi gerado o documento comprobatório (ANEXO A – Comprovante de envio do projeto).

Portanto, o desenvolvimento do nosso trabalho observou os preceitos estabelecidos na Resolução CNS/MS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e na Resolução CNS/MS nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), particularmente no que se refere ao respeito à dignidade humana, à confidencialidade da identidade dos sujeitos, ao reconhecimento da liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos, entre outros. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP) e antes de iniciarmos a coleta de dados, os professores selecionados tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), no qual foram explicitados os procedimentos de realização da pesquisa; a autonomia dos sujeitos quanto à decisão de participar ou não do estudo, assim como foi informado que os possíveis desconfortos resultantes da participação na pesquisa referir-se-iam a responder uma ficha de caracterização dos sujeitos, conceder uma entrevista gravada em áudio e possibilitar que algumas de suas aulas fossem observadas pela pesquisadora.

Os participantes também foram informados que, caso aceitassem colaborar com o estudo, sua identidade seria mantida em sigilo; que as informações prestadas poderiam ser publicadas no meio acadêmico e que o consentimento poderia ser retirado a qualquer momento da realização do estudo. O Termo de Consentimento também continha números de telefone e endereços dos responsáveis pelo estudo e do Comitê de Ética em que o projeto de pesquisa foi apreciado, responsáveis por fornecer informações adicionais sobre a pesquisa ou receber denúncias sobre sua condução.

⁸ O nosso projeto de pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil sob o número do protocolo 69013317.3.0000.5182 e sob o número do comprovante 057098/2017, sendo aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande no dia 07 de julho de 2017.

2.2 Lócus da pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública da rede municipal da zona urbana de Massaranduba - PB, cidade de cerca de treze mil (13.000) habitantes. A instituição de ensino possui turmas do 2º ao 5º anos do ensino fundamental e funciona nos turnos da manhã e da tarde. No ano letivo de 2017 foram matriculados 279 alunos. Os alunos que estudam nesta escola residem tanto na zona urbana quanto na zona rural do município de Massaranduba.

Em 2017, a escola funcionava com oito salas de aula em cada turno, totalizando dezesseis turmas, sendo quatro turmas de cada ano, ou seja, quatro turmas do 2º, do 3º, do 4º e do 5º ano, respectivamente. As salas de aula possuíam uma média de 20 alunos em cada turma. Uma característica presente em todas as salas de aula era que possuíam um “cantinho da leitura” com livros disponíveis para as crianças. Outros espaços físicos da escola, como a secretaria e a sala de professores são bem pequenos. Para a recreação das crianças havia um pequeno pátio e um ginásio de esportes.

Em relação ao aspecto pedagógico, a escola segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Massaranduba, a qual adotou, a partir de 2017, os seguintes eixos temáticos para nortear os planejamentos ao longo do ano letivo: 1º Bimestre: Identidade; 2º Bimestre: Meio Ambiente; 3º Bimestre: Diversidade Cultural e 4º Bimestre: Valores Humanos. O trabalho com os eixos temáticos é organizado em forma de projeto temático realizado nos planejamentos bimestrais para que todos os professores da rede municipal adotem esta perspectiva, selecionando os conteúdos curriculares que irão ministrar em consonância com o tema abordado. A orientação da Secretaria de Educação é que haja um trabalho interdisciplinar, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, bem como haja a exploração dos conteúdos existentes nos livros didáticos dos alunos.

A pesquisa de campo aconteceu no período compreendido entre 03/08/2017 e 13/09/2017, momento em que estava sendo estudado o eixo temático Diversidade Cultural. Assim, tivemos a oportunidade de observar as ações pedagógicas desenvolvidas dentro dessa temática.

2.3 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

Tendo em vista os objetivos do estudo e a questão-problema acerca de como as concepções sobre diversidade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental orientam sua prática pedagógica em sala de aula, escolhemos uma amostra intencional (MINAYO, 2008) conforme definida no projeto de pesquisa, sendo composta por uma professora de cada turma do 2º ao 5º ano, selecionadas com base nos seguintes critérios: 1) ser graduado em Pedagogia; 2) ser efetiva da rede pública municipal de Massaranduba há pelo menos cinco anos e 3) estar atualmente no exercício da docência. A escolha dos sujeitos do estudo teve por base o pressuposto de que,

Todas as pessoas que participam da pesquisa [...] elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais. (CHIZZOTI, 2001, p. 83).

Convidamos quatro professoras que lecionam do 2º ao 5º ano do ensino fundamental para compor o quadro dos sujeitos do estudo e todas aceitaram. Entre as escolhidas, uma docente trabalha no turno da manhã e três trabalham no turno da tarde. Ao longo da apresentação e análise dos dados o nome próprio dos sujeitos da pesquisa será substituído por pseudônimos⁹, tendo em vista o respeito ao compromisso de preservar o anonimato de sua identidade.

2.4 Sujeitos da pesquisa e suas salas de aula

Em seguida, apresentamos um perfil dos nossos sujeitos, o qual foi produzido com base nos dados obtidos nos questionários (APÊNDICE B - Questionário: ficha de identificação das professoras), nas entrevistas (APÊNDICE C - Guia de entrevista) e nas observações realizadas em suas salas de aula (APÊNDICE D - Roteiro de observação das salas de aula).

⁹ Os pseudônimos foram escolhidos pelas próprias professoras, atendendo uma solicitação da pesquisadora.

Bianca

A professora Bianca leciona numa turma do 2º ano, turno da tarde, tem quarenta e três anos, é casada e reside em Massaranduba. É formada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), concluindo a graduação no ano de 2005. Possui uma Especialização em Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba, concluída em 2010. Além da formação inicial, participou de cursos de formação continuada: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA e Linux Educacional. É concursada como professora no município de Massaranduba há 19 anos¹⁰ e em relação a sua experiência profissional relatou as seguintes atuações: Professora da educação infantil (seis anos); Gestora de uma creche (oito anos); Gestora do ensino fundamental (quatro anos); Professora do ensino fundamental (sete meses).

No ano de 2017 foram matriculados dezessete alunos na sua turma, sendo 14 meninos e 03 meninas e no momento da pesquisa todos estavam frequentando regularmente as aulas. A turma era trabalhosa e a professora necessitava estar em constante vigilância para manter a ordem na sala de aula e conseguir ministrar os conteúdos planejados. Como a turma estava em processo de alfabetização, no momento da pesquisa a maioria das atividades observadas contemplava o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O espaço físico da sala de aula da professora Bianca era pequeno, mas suficiente para quantidade de crianças. Era organizado de acordo com as sugestões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com cantinhos da leitura, da matemática, calendário e o quadro dos aniversariantes. Todos os dias havia a prática da leitura deleite¹¹ pela professora Bianca ou pelas crianças, que levavam livros para serem lidos em casa. Todos os dias, no início das aulas, havia uma oração e um canto inicial que segundo a professora, serviam para buscar a concentração e a disciplina dos alunos.

Uma característica marcante observada nessa professora é que, na maioria das vezes, ela se esforçava para realizar atividades de acordo com o nível de desenvolvimento da sua turma. Era organizada e preparava bem todos os materiais que utilizava nas aulas. Também gostava de trabalhar pequenos projetos pedagógicos com atividades concretas para chamar a atenção dos seus alunos.

¹⁰ Os dados do perfil das professoras foram extraídos do questionário (ficha de identificação) e das observações realizadas em sala de aula.

¹¹ A leitura deleite é caracterizada pelo fato de proporcionar a leitura enfatizando o prazer do ato de ler, sem objetivos didáticos em relação ao que foi lido.

Lis

A professora Lis leciona numa turma do 3º ano, tarde, tem trinta e seis anos, é solteira e reside em Campina Grande. É formada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo concluído os cursos em 2014 e 2013, respectivamente. Realizou duas Especializações: Historiografia e Ensino de História, que concluiu em 2006, e Educação para as Relações Étnico-Raciais, concluída em 2015, ambas cursadas na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participou de cursos de formação continuada como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Pró-Letramento e PNAIC.

É professora concursada do município de Massaranduba há oito anos e cinco meses¹² e sempre atuou efetivamente em sala de aula. No início do ano letivo de 2017 haviam 19 alunos matriculados na turma da professora, sendo 06 meninos e 13 meninas e todos assistiam às aulas com regularidade. Nesta sala de aula a turma era muito participativa, os alunos gostavam de falar e dar a sua opinião. Existia também muita afetividade dos alunos com a professora Lis, fato que estimulava a realização das tarefas. O espaço físico da sala de aula era grande e suficiente para a quantidade de crianças. Era organizado de acordo com as sugestões do PNAIC, com cantinhos da leitura e da matemática. Além disso, existia na parede um local específico com a exposição das atividades como produções textuais, pinturas e trabalhos sobre as datas comemorativas. Tinha também o mapa do Brasil, medidas de tempo e “nossos combinados¹³” fixados nas paredes.

Todos os dias havia a prática da leitura deleite pela professora ou pelas crianças, que levavam livros para serem lidos em casa liam na própria sala de aula. Durante a semana, as atividades realizadas tinham com foco maior a leitura e a escrita, assim distribuídas: na segunda, quarta e sexta, na primeira aula a professora realiza atividades no caderno de produção textual (o diário de escrita); na terça e quinta concentra-se na prática da leitura, utilizando principalmente os livros do acervo do PNAIC. Nesta sala de aula, a maioria dos alunos já faz leituras com autonomia e os alunos que têm dificuldades são auxiliados pela professora.

Ela é bastante espontânea na sala de aula, demonstra um vínculo afetivo muito forte com seus alunos, mas quando é necessário chama a atenção de todos para realizar as tarefas

¹² O tempo de serviço das professoras foi expresso conforme elas responderam no questionário da ficha de identificação. Algumas responderam com os anos e meses trabalhados, outras apenas com os anos.

¹³ Exemplos de combinados: Não brigar com os colegas; Fazer as atividades; Esperar a vez de falar; Respeitar todos da escola.

escolares. A professora busca motivar os alunos para que todos acompanhem o ritmo da turma.

Pérola

A professora Pérola leciona na turma do 4º ano A, manhã, tinha trinta e nove anos, é casada e reside em Campina Grande. Obteve a graduação em Pedagogia, pela UEPB, em 2009. Possui uma Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), que concluiu em 2010. Além da formação inicial, participou dos seguintes cursos de formação continuada: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), PNAIC, Linux Educacional, Avaliação do Ensino e das Aprendizagens em Sala de Aula (UFCG), Mediadores de leitura (UFCG) e Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas. É concursada como professora no município de Massaranduba há 11 anos, tendo atuado como professora (11 anos) e Coordenadora Pedagógica (12 anos).

Na sala de aula do 4º ano haviam 16 alunos frequentando regularmente, sendo 10 meninos e 06 meninas. A turma apresentava um bom comportamento e a maioria dos alunos morava na zona urbana, nas imediações da escola. Como a turma já estava alfabetizada, a preocupação maior da professora Pérola era ministrar os conteúdos curriculares próprios da série. Na sua sala de aula não havia muitas ornamentações nas paredes, apenas alguns trabalhos dos alunos expostos. O espaço físico da sala de aula era pequeno, mas suficiente para a quantidade de crianças.

De acordo com as observações realizadas em sua sala de aula, percebe-se que a professora Pérola era muito comprometida, responsável e que planeja as atividades com dedicação. Explica muito bem os conteúdos e tem uma grande preocupação com a aquisição dos conhecimentos por parte dos seus alunos. Ela sempre utilizava os livros didáticos para subsidiar suas aulas e sempre procurava ensinar utilizando exemplos do cotidiano das crianças.

Cíntia

A professora Cíntia leciona numa turma do 5º ano, tarde, tem quarenta e cinco anos, é casada e reside em Massaranduba. É formada em Pedagogia pela UEPB, concluindo o curso em 2001. Realizou uma Especialização Formação do Educador, concluída em 2005, na

UEPB. Participou dos seguintes cursos de formação continuada: PCN e o Linux Educacional. É professora concursada do município de Massaranduba há dezenove anos. As funções do magistério exercidas ao longo da sua experiência profissional foram: Supervisora escolar do 6º ao 9º anos (09 anos) e professora da primeira fase do ensino fundamental (19 anos).

Nesta sala de aula do 5º ano haviam 17 alunos, sendo 06 meninos e 11 meninas e todos sempre frequentaram as aulas com assiduidade. A turma da professora Cíntia era muito participativa, os alunos gostavam de falar e dar a sua opinião. O espaço físico da sala de aula era grande, organizado, e nas paredes haviam muitos mapas expostos. Além disso, tinha também uma mesa com livros de leitura acessíveis para os alunos. Todos os dias a professora escolhia um aluno (a) para ser seu ajudante na sala.

Mediante as observações realizadas em sua sala de aula percebe-se que a professora Cíntia era responsável, busca cumprir com o seu papel pedagógico, estimula a participação oral das crianças e procura ouvir as vivências dos alunos, aproveitando a situação para melhor direcionar o seu plano de ensino.

A seguir apresentamos um quadro-síntese com as principais informações apresentadas sobre a formação das professoras sujeito do nosso estudo.

DADOS	SÍNTESE	BIANCA	LIS	PÉROLA	CÍNTIA
Idade média das professoras	41,5 anos (entre 36 e 45)	43 anos	36 anos	39 anos	45 anos
Média de anos decorridos da conclusão da última graduação	- 11 anos - Licenciatura em instituição pública (3), particular (1)	Pedagogia/ 2005/UVA	- História /2004/ UEPB; - Pedagogia / 2013 / UFPB.	- Pedagogia / 2009/ UEPB.	- Pedagogia / 2001/ UEPB.
Média de anos de conclusão da última Pós-Graduação (Especialização)	- 8 anos - Três tem especialização em instituição pública e uma privada, concluídas entre 2005 e 2015.	- Educação básica/ 2010/ UEPB.	- Historiografia e ensino de história / 2006/ UFCG; - Educação para as relações étnico-raciais/ 2015/ UFCG.	- Psicopedagogia / 2010/ FIP.	- Formação do Educador / 2005/ UEPB.
Média de cursos de aperfeiçoamento realizados	De 2 a 6 cursos de formação continuada.	PROFA/ Linux educacional.	- PCN; - Pró-letramento; - PNAIC.	- PROFA; - Pró-letramento; - PNAIC; - Linux educacional; - Avaliação do ensino e das aprendizagens; - Mediadores de	- PCN; - Linux educacional.

				leitura; Curso de prevenção do uso de drogas.	
Funções do magistério/ período	3 têm experiência de, no mínimo, 7 anos em funções de gestão ou coordenação/supervisão pedagógica	Professora (7 anos) / gestora (12 anos)	Professora (8 anos)	Professora (11 anos) / coordenadora pedagógica (12 anos)	Professora (19 anos); supervisora escolar (9 anos)
Tempo de serviço como professora efetiva de Massaranduba	14 anos	19 anos	8 anos	11 anos	19 anos

As professoras sujeitos do nosso estudo apresentam uma média de 14 anos de trabalho no magistério. Concluíram o seu primeiro curso de graduação há 12, aproximadamente. Os principais cursos de formação continuada¹⁴ que participaram foram o PROFA, o PCN, o Pró-Letramento, o PNAIC e o Linux Educacional. Em nosso questionário não perguntamos o ano de realização de cada curso de formação continuada. Entretanto, sabemos que foram oferecidos aos profissionais que exerciam funções do magistério principalmente em parcerias da Prefeitura Municipal de Massaranduba ou foram oferecidos por universidades públicas do estado da Paraíba.

De acordo com o perfil das professoras, todas são pós-graduadas e percebemos que elas têm uma boa experiência na área da educação, atuando até mesmo em outras funções além de docentes. Tais fatos, entre outros aspectos, podem permitir um olhar e uma vivência em relação à expressão da diversidade em sala de aula, bem como algum conhecimento da abordagem da temática ao longo dos anos da carreira profissional das participantes da nossa pesquisa.

Conforme as informações obtidas sobre o perfil profissional das docentes percebemos que elas terminaram o seu curso de Pedagogia há 10 anos atrás, em média, apenas uma terminou mais recentemente no ano de 2013. Neste período sabemos que havia pouco debate acadêmico sobre a diversidade na graduação, existindo uma maior predominância das discussões no nível da pós-graduação no Brasil.

¹⁴ A formação continuada das professoras de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério do município de Massaranduba – PB deve ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e faz parte da política de valorização do profissional da educação expressas no Plano Municipal de Educação (PME) de Massaranduba. A maioria dos cursos de aperfeiçoamento profissional é oferecida por meio de parcerias com programas do governo federal, fazendo parte da formação continuada em nível nacional.

2.5 Estratégias e procedimentos metodológicos

A realização desta pesquisa envolveu o emprego de variadas estratégias metodológicas, instrumentos e técnicas de produção e análise de dados, os quais passamos a apresentar a seguir.

A investigação da questão-problema de nosso estudo demandou a leitura crítica de um significativo número publicações científicas recentes acerca das concepções e práticas de diversidade na educação. Assim, com base em um marco referencial (ROJAS SORIANO, 2004) relacionado à diversidade e a educação, definimos os principais aspectos teórico-práticos a serem analisados na pesquisa.

Esta fundamentação foi importante para formular os principais instrumentos e estratégias metodológicas, pois concordamos com o pensamento de Vasconcelos (2002), ao mencionar que os instrumentos e as fontes de dados não podem ser aleatórios e devem ser criteriosamente definidos de acordo com os objetivos do investigador. Esta compreensão orientou a construção de um questionário (formulário de identificação dos sujeitos), de uma guia de entrevista e de um roteiro de observação empregados como principais instrumentos e técnicas de produção de dados, os quais passamos a descrever a seguir.

Para melhor conhecer os sujeitos do estudo, utilizamos **questionários** (formulário de identificação dos sujeitos)¹⁵ com questões fechadas e abertas (MOREIRA e CALEFFE, 2008) para obter informações como faixa etária dos professores, sexo, formação acadêmica, tempo de serviço no magistério, atualização profissional etc. A opção por este instrumento deveu-se a sua adequação para obtenção desse tipo de informação e por oferecer a comodidade e economia de tempo resultante da possibilidade de serem respondidos em local e horário preferidos pelos sujeitos, sem prejuízo da qualidade das informações.

Na ocasião em que recebemos os questionários, conforme datas previamente indicadas (APÊNDICE E - Cronograma de entrevistas), marcamos os horários para a realização de **entrevistas** semiestruturadas individuais (GIL, 2010; ROSA; ARNALDI, 2006) com as professoras, que foram gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas com o propósito de conhecer as concepções sobre diversidade expressas pelas professoras ao serem interrogados sobre esse tema no contexto da interação dialógica proporcionada por uma

¹⁵ Optamos por reservar o questionário para a obtenção de informações de natureza mais quantitativa e objetiva, o que o constitui basicamente como uma ficha de caracterização dos sujeitos. As questões de natureza conceitual, que visam à obtenção de informações sobre as concepções e práticas docentes acerca da diversidade forem feitas sob a forma de entrevista semiestruturada.

entrevista semiestruturada, na qual, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 169), “O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem.”

Em relação à técnica da entrevista, consideramos seu emprego imprescindível ao nosso estudo por possibilitar

contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 14)

De acordo com Pinheiro (2000), a entrevista deve propiciar posicionamento uma interação negociada na relação entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, pois,

Numa conversa o locutor posiciona-se e posiciona o outro, ou seja, quando falamos, selecionamos o tom, as figuras, os trechos de histórias, os personagens que correspondem ao posicionamento assumido diante do outro que é posicionado por ele. As posições não são irrevogáveis, mas continuamente negociadas. (PINHEIRO, 2000, p. 186)

De acordo com este pensamento, compreendemos também os limites da entrevista devido às condições da sua produção, pois as professoras envolvidas com o nosso estudo sabem da finalidade da pesquisa. Portanto, tal fato contribui e influencia na construção da argumentação desenvolvida diante das perguntas feitas pela pesquisadora. Em nossa pesquisa, a entrevista foi fundamental para o conhecimento dos posicionamentos das docentes na educação escolar.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram sistematizados e analisados, mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e com base em categorias específicas resultante da revisão de literatura. Esta análise possibilitará o estabelecimento de relações entre as concepções das professoras e os resultados de outros estudos a respeito deste campo de investigação.

Além disso, utilizamos como estratégia metodológica a **observação direta** (MINAYO, 1998) de vinte aulas no 3º Bimestre do ano letivo de 2017 (APÊNDICE F - Cronograma de observação das salas de aulas). As quatro turmas das professoras participantes foram observadas, sendo cinco aulas não consecutivas em cada classe. Optamos pela técnica da observação direta para melhor entendermos o nosso objeto de estudo, pois a observação

permite “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p. 79).

Como um dos nossos objetivos de estudo era identificar as concepções de diversidade dos sujeitos, acreditamos que apenas o formulário de identificação e as entrevistas não seriam suficientes para responder às questões que motivaram a pesquisa. A pretensão da nossa investigação está relacionada com o entendimento que as professoras têm acerca da diversidade bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a observação é a técnica que requer mais sensibilidade do pesquisador, pois ele próprio torna-se o principal instrumento de pesquisa. Sendo assim, o pesquisador precisa estar atendo aos efeitos de sua presença no ambiente observado, pois trata-se de um fator que influencia nas atividades realizadas pelos sujeitos participantes do estudo.

Assim, procuramos identificar, por meio desses dados obtidos principalmente nas entrevistas e nas observações, questões, atitudes e posicionamentos acerca da diversidade que são abordados no contexto das atividades e ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Mediante a categorização e análise dos dados, identificamos as concepções de diversidade expressas no diálogo com a pesquisadora e na interação com os alunos nas salas de aula. Para tanto, adotamos a análise de conteúdo para interpretar os dados obtidos na pesquisa de campo.

Nossa opção metodológica pela análise de conteúdo decorreu da pertinência dessa técnica para análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Em relação à análise de conteúdo compartilhamos do pensamento de Bardin:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. (BARDIN, 2009, p. 44).

Bardin (2009) apresenta procedimentos de análise do conteúdo com o intuito de interpretação dos comportamentos, posicionamentos e expressões dos participantes da pesquisa que vão além do que os dados demonstram. Portanto, a adoção da análise de conteúdo é importante para que os significados das expressões sejam compreendidos e, assim, ocorra o entendimento das concepções de diversidade das professoras que foram sujeitos do nosso estudo. Além disso, de acordo com Franco (2003, p. 14) “A análise de conteúdo

assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.” Sendo assim, sua metodologia facilita o entendimento das afirmações contidas nas entrevistas com as docentes que participaram da nossa pesquisa, levando-nos a compreender seus significados.

A fim de esclarecer como empregamos a análise de conteúdo neste estudo, apresentamos em que consistiram os três momentos que a constituem: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

1. **Pré-análise:** Consiste na leitura do material objetivando “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN, 2016, p. 121). Neste momento destaca-se a importância da leitura “flutuante”, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 122). Na nossa pesquisa houve o processo de leitura e releitura das entrevistas, estabelecimento e checagem de categorias, tendo em vista os objetivos do estudo e nossas hipóteses teóricas. No capítulo seguinte da análise dos dados iremos apresentar de forma mais detalhada as categorias eleitas para a compreensão da investigação.
2. **A exploração do material:** É a fase da análise propriamente dita, consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas, envolvendo codificação, categorização, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.
3. **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** Nesta fase “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. (BARDIN, 2016, p. 127).

Tendo em vista as considerações teóricas estabelecidas no capítulo 1 e o emprego das técnicas de análise de conteúdo aqui expostas, faremos, no próximo capítulo, a análise dos dados resultantes da nossa pesquisa. Portanto, nesta fase da pesquisa não estaremos efetuando uma mera descrição dos dados obtidos, mas uma análise crítica à luz da reflexão teórica que fundamenta esse trabalho. Para tanto, definimos oito categorias analíticas (múltiplos saberes, diferenças, respeito, cultura, religião, conteúdos de ensino, garantias legais e formação docente) que serão expostas a seguir.

Ao longo do desenvolvimento dos procedimentos metodológicos aplicados neste estudo nos pautamos nos objetivos delineados no projeto de pesquisa, realizando todo o esforço possível para alcançá-los. Dessa forma, nos preocupamos com a produção de um novo conhecimento, porque, como diz Veiga-Neto (2002) precisamos ter compromisso com os envolvidos na educação e as pesquisas servem para validar este compromisso.

CAPÍTULO 3

ENTRE O DIZER E O FAZER: TECENDO OS SIGNIFICADOS DA DIVERSIDADE

“Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.” (Paulo Freire)

3.1 Caminhos da análise

Neste capítulo buscamos compreender as concepções de diversidade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Massaranduba – PB, tendo por base as reflexões que realizaram sobre esse tema no contexto de uma entrevista semiestruturada e mediante a observação de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Conforme dissemos, no capítulo anterior, as docentes participantes do nosso estudo e as turmas que lecionaram no ano letivo de 2017 foram: Bianca - 2º ano, Lis – 3º ano, Pérola – 4º ano e Cíntia – 5º ano (ver seção 2.4, Sujeitos da pesquisa e suas salas de aula, p.).

Na etapa de exploração do material (BARDIN, 2009), foram estabelecidas categorias que expressam o conteúdo da fala dos sujeitos nas entrevistas, assim como suas ações e interações realizadas em sala de aula, conforme registrados no diário de campo. Assim, estabelecemos oito categorias que expressam a compreensão das professoras acerca da diversidade, as quais passamos a apresentar a seguir.

No contexto da produção dos dados. Mediante a análise do conjunto das categorias, pretendemos demonstrar as concepções de diversidade das docentes que participaram do nosso estudo.

3.1.1 Múltiplos saberes

Uma das principais categorias sobre a abordagem da diversidade pelas docentes é a noção de “múltiplos saberes”. Observamos a ocorrência dessa categoria nas entrevistas das quatro professoras e também em boa parte das aulas que registramos no diário de campo. A seguir, apresentamos as facetas e significados que lhe são conferidos na interlocução com a pesquisadora durante as entrevistas e no contexto da prática docente em sala de aula.

Segundo a professora Bianca,

Temos que ver a diversidade como aliada, uma vez que os saberes são diferentes, cada pessoa tem um modo de viver, de pensar e de sentir. Nós, educadores, temos que pensar em uma proposta [em] que haja troca de saberes, onde as opiniões sejam respeitadas. Só assim estaremos criando cidadãos críticos e conscientes. (Bianca, professora do 2º ano, em entrevista realizada em 16/08/2017).

Essa professora parece ter em vista que a diversidade é importante por contemplar a troca de saberes e promover a interação entre as crianças. Nesse sentido, ela acredita que a diversidade é uma aliada na construção dos conhecimentos, assim como é fundamental que as diferentes opiniões sejam respeitadas para a própria formação da cidadania dos alunos. A consideração aos “múltiplos saberes”, também foi percebida (e registrada em nosso diário de campo) nas aulas da professora Bianca, mediante o desenvolvimento do projeto “Plantas Medicinais”, com seus alunos do 2º ano. Ao tratar desse tema, ela destacou que as plantas medicinais foram e são utilizadas até hoje por pessoas de várias culturas, especialmente os índios e negros. Nesse sentido dizia, nas suas aulas, que os pais dos alunos herdaram muitos conhecimentos dos seus avós e que a cultura popular tinha muito valor antigamente e atualmente ainda é muito utilizada. Assim, alguns dos múltiplos saberes que compõem a diversidade de sua classe são provenientes da herança de culturas como a indígena e a africana.

A compreensão da multiplicidade dos saberes como expressão da diversidade também foi mencionada pela professora Lis, ao dizer que “*eu trabalho a diversidade nesse sentido de diferenças e mostrando as diferenças de todos os âmbitos, seja religioso, econômico...*” Para essa professora, a diferença é importante para o entendimento da diversidade e como forma do aluno compreender a existência de outras religiões e condições econômicas distintas. Entretanto, ao mencionar o fator econômico, não discutiu o aspecto da desigualdade que

caracteriza essa diferença. Este entendimento se fez presente nas suas aulas quando trabalhou temáticas relacionadas ao folclore e enfatizou a questão histórica da formação do povo brasileiro. Nas suas explicações, a docente sempre falava com os alunos que a diversidade que compõe o país gera os múltiplos saberes do povo e que muitos desses conhecimentos populares são frutos da experiência de vida das pessoas.

Também nesta perspectiva de entender a diversidade como os múltiplos saberes, a professora Cíntia, do 5º ano, afirma: *“Bem, eu entendo a questão da diversidade, da pluralidade de conhecimentos, da bagagem cultural, social e pessoal que esses alunos trazem consigo.”* Acredita que os conhecimentos prévios dos alunos, sua “bagagem cultural”, social e pessoal são exemplos da diversidade de seus alunos.

Para a professora Pérola, do 4º ano, os múltiplos saberes dos alunos podem ser explorados através de uma abordagem metodológica que envolva a interdisciplinaridade proporcionada pelo trabalho com sequências didáticas. Assim, propõem

trazer a questão da diversidade para nossa sequência didática, não sendo aquela sequência didática metódica, sem vida e sem forma para as nossas crianças, mas abordar dentro de uma sequência didática a diversidade, a interdisciplinaridade, os vários pontos que a gente pode trabalhar a diversidade nessa área. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Segundo este entendimento, o trabalho com sequências didáticas pode promover uma relação de múltiplos saberes, tornando a metodologia atrativa para a construção do conhecimento dos alunos. A fala de Pérola parece indicar uma consciência de que os diferentes saberes e experiências dos alunos afetam o seu engajamento nas atividades de aprendizagem, sendo necessário adequar as sequências didáticas de modo que possam fazer sentido e conquistar o interesse desses sujeitos.

Na observação das aulas das professoras Pérola e Cíntia, constatamos que a noção de diversidade como “múltiplos saberes” esteve presente principalmente nas disciplinas de História e Geografia, por meio dos conteúdos curriculares estudados. Sublinhamos o fato de que as observações foram realizadas no período do 3º bimestre, cujo eixo temático era “diversidade cultural”. Portanto, havia a preocupação das professoras de fazer uma ponte entre os conteúdos do livro didático, que sempre era utilizado na sala de aula como eixo temático norteador do bimestre, com a realidade dos alunos, procurando dar exemplos da vida

cotidiana das crianças para que elas assimilassem melhor os assuntos que estavam sendo debatidos.

O entendimento da diversidade como múltiplos saberes, nos leva a considerar as implicações das diferenças e relações entre as categorias conhecimento e saber. Segundo Candau (2012),

O que denominam conhecimentos está constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. (p.245).

Com base na distinção feita por Candau (2012) entre conhecimento e saber, e tendo em vista as afirmações das professoras Cíntia e Pérola, entendemos que o pensamento e a prática das professoras acerca da diversidade no currículo se aproximam mais do saber informal, ou seja, dos saberes que as crianças trazem para a escola, fruto das suas vivências. Isto foi observado no esforço das professoras para tornar a aula atrativa para as crianças a partir do momento que procuravam estabelecer relações entre os conteúdos ministrados e o cotidiano das crianças. Cabe ressaltar que a função primeira da escola é possibilitar que todos os que a frequentam tenha acesso ao saber científico e que para isso é preciso ir além dos saberes de origem do seu grupo social.

Entretanto, observamos que nem sempre havia pontes entre os conteúdos lecionados com os saberes prévios dos alunos. Em algumas situações, como nas aulas de Português voltadas ao estudo de conteúdos gramaticais, assim como nas aulas acerca das operações matemáticas, não havia muitas relações com os saberes do cotidiano dos alunos. O foco maior era na aprendizagem sistematizada dos conteúdos conceituais.

De acordo com o entendimento e as práticas realizadas pelas professoras, observamos que a concepção celebratória da diversidade é predominante nas ações pedagógicas. Apesar da atenção aos aspectos multiculturais das experiências cotidianas dos alunos, a cultura é abordada como um objeto de uso, essencializado, fixo, não histórico. Neste horizonte de considerações, identificamos a ausência de reflexões sobre os múltiplos saberes, havendo uma ênfase na realidade empírica mais imediata e uma simplificação da temática em vista dos desafios sociais, culturais, políticos e econômicos que ela representa. Portanto, ao considerar os múltiplos saberes dos alunos, prevaleceu uma concepção celebratória de diversidade, visto

que as docentes enfatizaram seus aspectos positivos sem considerar possíveis conflitos resultantes das interações entre sujeitos identificados com diferentes saberes. No entanto, ressaltamos a importância dos conflitos para compreensão de situações e concepções divergentes e não questionadas (SIMMEL, 2011).

3.1.2 Diferenças

A concepção de diversidade expressa nos dados pode ser compreendida com base nas afirmações das professoras acerca da questão das “diferenças”. Vejamos como este aspecto se expressa na fala da professora Lis, do 3º ano, ao dizer como a diversidade se faz presente na sua sala de aula:

Essa diversidade na minha sala de aula tá mais presente na questão física, intelectual, porque eles já sabem que na nossa sala há duas crianças especiais, então eles entendem essa diversidade, até intelectual, que uns aprendem com mais facilidade e outros tem uma dificuldade intelectual que não conseguem. Na nossa sala é mais acentuada a diversidade física, que um é negro, outro é branco, ou tem o cabelo liso, outro tem o cabelo cacheado e acho que essa questão de usar óculos, de não usar óculos, de ser gordo de ser magro, também tá sempre presente na sala de aula e a questão da diversidade intelectual, porque eles têm convívio com as duas crianças que são especiais na minha sala. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

No relato da professora Lis, a diversidade é concebida com base no que ela observa e vivencia nas interações em sala de aula com os seus alunos. Suas afirmações são baseadas nos dados sensíveis, de acordo com suas experiências imediatas. Na entrevista ela afirma que seus alunos entendem que as crianças com deficiência¹⁶ são diferentes das demais porque “não conseguem” aprender da mesma forma dos outros devido à dificuldade intelectual, apesar dos esforços para ajudá-los a aprender. Quanto a este aspecto, em nossas observações percebemos que o aluno e a aluna com deficiência intelectual recebem um tratamento diferenciado por parte da professora, já que ela propõe a realização de atividades diferentes, planejadas especialmente para eles, a exemplo de atividades relacionadas ao folclore, que apresentavam

¹⁶ As duas crianças com deficiência que fazem parte da sala de aula da professora Lis recebem um atendimento educacional específico em alguns dias da semana, no turno oposto ao que estudam na escola regular. Este trabalho é realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE que funciona na cidade de Massaranduba – PB. No CAEE as crianças são atendidas por pedagogos, psicóloga, fonoaudióloga e por um educador físico.

um nível de complexidade menor do que a atividade proposta para a turma. Assim, os demais alunos demonstram entender o atendimento individualizado dispensado a essas duas crianças, pois sabiam que a professora precisava dar uma atenção especial para elas sentando ao lado das suas cadeiras e explicando detalhadamente todos os passos para a execução da tarefa. A professora, por sua vez, tenta evitar situações preconceituosas por parte dos alunos para que haja respeito entre eles e consiga um bom gerenciamento da sua sala de aula, sem momentos de conflitos.

Neste sentido, é importante lembrar os argumentos de Kassar (2012), ao observar que

Atualmente, muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. (KASSAR, 2012, p. 837)

Esta situação é favorável ao desenvolvimento de todos os alunos da sala porque desde pequenos aprendem a conviver com as diferenças nos espaços comuns. Assim, ocorre a superação da ideia de que as pessoas com deficiência deveriam participar de atividades em locais específicos (BRASIL, 1998; MANTOAN, 2005; SASSAKI, 1997).

De acordo com o exposto pela professora Lis, a diversidade dos alunos é definida em termos da variedade de suas características físicas, comportamentais, intelectuais e até mesmo com base no uso de artefatos como óculos. Conceber esse tipo de diferença como sinônimo de diversidade resulta no apagamento da diferença enquanto marca de relações de poder. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). As características individuais são trabalhadas na sua sala de aula desde o início do ano letivo, conforme atividades de produção de desenhos e textos expostos na classe, com autorretrato das crianças. Tendo em vista que alguns livros de literatura infantil com a temática da diversidade e das diferenças estavam disponíveis no cantinho de leitura da sala¹⁷, supomos que tal fato pode indicar que foi utilizado para trabalhar o tema, embora não tenhamos observado essa atitude no período de observação da prática. Interessante observarmos que para ela a diversidade não aparece como uma reivindicação dos coletivos sociais organizados como o movimento negro, os indígenas e

¹⁷ Exemplos de livros de Literatura Infantil que estavam disponíveis no cantinho da leitura: BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. Ilustr.: Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007; MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustr.: Claudius, São Paulo: Ática, 2001; PARR, Tood. **Tudo bem ser diferente**. Trad.: Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2008.

outros grupos organizados. Para esta docente, a diferença intelectual e a física que são mais presentes em seus alunos é o que caracteriza a diversidade da sua sala de aula.

Arroyo (2014, p. 25) chama a atenção para o fato de que “os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação”. De acordo com o que observamos no relato da professora Lis, ela coloca num mesmo patamar diferenças como usar óculos ou não, ser branco ou negro. Assim, há um esvaziamento do pertencimento a uma cultura, naturalizando a desigualdade resultante das relações de poder entre diferentes coletivos sociais. As diferenças entre negro e branco demarcam relações de pertencimento/exclusão de determinados grupos e espaços sociais e, dessa forma, vão muito além da aparência física. Consideramos, portanto, que o conjunto das falas e práticas pedagógicas da professora Lis representa uma concepção sincrética da diversidade, na qual a noção de diferenças não demarca uma condição identitária entre sujeitos.

Sobre o trabalho com a diversidade, a professora Pérola também aponta a importância das diferenças:

De tudo que a gente tem visto e abordado nos últimos anos, eu procuro - não vou dizer de maneira aprofundada - abordar esse tema na minha sala de aula. Quando eu encontro alguma questão, geralmente nos problemas do dia a dia, no cotidiano das crianças que tratam da questão da, do preconceito, de não aceitar o diferente. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Na concepção dessa professora a diversidade se faz presente na sua sala de aula quando aborda os problemas cotidianos e a questão do preconceito, trabalhando com as crianças a aceitação das diferenças. Para a docente o trabalho com a diversidade deve passar pela ótica das diferenças, assim como deve partir de problematizações que fazem parte da vida das crianças. O preconceito parece ser uma consequência da não aceitação das diferenças. A forma como Pérola aborda a questão da diferença remete a uma questão moral, não havendo referência à diferença como marca que identifica um grupo de sujeitos em torno de um objetivo comum.

Já a professora Bianca, ao mencionar a questão das diferenças, faz uma importante reflexão dizendo que “*Há escolas e poderes públicos que são indiferentes às diferenças. Há outras que desafiam as possibilidades de aprendizagem dos alunos e elaboram estratégias de trabalho que atendam essas diversidades*”. Nesta linha de raciocínio, a docente parece entender que as diferenças, entendidas como sinônimo de diversidade, representam um

desafio ou impossibilidade de aprendizagem e podem ter visibilidade ou não dependendo do tratamento que as escolas e os poderes públicos dispensam a tais diferenças. Para a professora, quem se preocupa com as diferenças elabora estratégias de trabalho para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e quem não se preocupa não leva as diferenças em consideração no ambiente de trabalho.

Para Bianca, há escolas e professores que podem considerar a diferença como enriquecedora das possibilidades de aprendizagem dos alunos, enquanto que outros profissionais do magistério podem ver a diferença como uma dificuldade a ser enfrentada, precisando de estratégias específicas. Indica a preocupação com essa questão em sua escola afirmando que percebe,

o esforço grande [realizado] por parte da escola, da direção, da supervisão, sempre em busca de oferecer para nós condições que facilitem nosso trabalho como também oferecem algumas condições de materiais para que, assim, nós possamos melhorar essa dificuldade que vem sendo enfrentada, eu acredito que não só por mim, mas por demais professores. (Bianca, professora do 2º ano, em entrevista realizada em 16/08/2017).

Sua fala também chama a atenção para o desafio do trabalho com as diferenças em sala de aula, pois mesmo com o apoio da equipe pedagógica da escola, não é uma tarefa fácil para a maioria dos professores, segundo a opinião de Bianca. Entretanto, a resposta dessa professora é bem genérica, seu discurso é apaziguador e não chega a esclarecer ou exemplificar quais são as condições oferecidas para que seu trabalho seja facilitado.

Durante o período de observação em sua sala de aula um fato que nos chamou a atenção foi um episódio em que se discutiu a questão da diferença de gênero. Após o desfile cívico da cidade, um aluno comentou na sala que em todas as bandas tinham “viados” dançando e se exibindo. A professora disse que eles eram dançarinos, tinham o seu jeito de ser e estavam fazendo um trabalho artístico.

A intervenção da professora foi necessária para evitar tratamentos preconceituosos dos alunos. Ela disse que todos mereciam ser respeitados, independente de qualquer coisa. Mesmo a questão de gênero não sendo um tema das aulas, a temática surgiu a partir de uma criança e a professora a enfocou mencionando a existência das diferenças entre as pessoas, não havendo, portanto, uma efetiva problematização da questão por parte da professora. A educadora poderia ter aproveitado o assunto para falar da existência dos diferentes tipos de família e mencionar a família homoafetiva. Entretanto, preferiu não se prolongar nas

argumentações referentes à temática de gênero. Nesta situação, a defesa do respeito à diferença de gênero se fez necessária para evitar a discriminação com a comunidade LGBT.

Ao discutir a relação entre currículo e gênero, Moreira (2002) sublinha a escassez de pesquisas educacionais sobre essa temática. Alguns estudos já realizados focalizam os silêncios, os preconceitos e as discriminações existentes no currículo formal e no currículo em ação. É importante observarmos que o silenciamento em relação à questão de gênero é predominante nas salas de aula. Entretanto, no caso da professora Bianca, ela vivenciou uma situação na qual foi “obrigada” a responder o seu aluno, explicando para a criança a existência do “não homem”, fato que vai de encontro à lógica homogênea dos papéis sociais. Então, ela procurou uma estratégia para encerrar o assunto sem causar polêmicas, conflitos e mais questionamentos por parte dos seus alunos. De certa forma, sua ação pedagógica contribuiu para o silenciamento da questão da diferença de gênero, contudo manteve uma postura que valorizava o respeito entre as pessoas. Porém, podemos questionar que respeito é esse? Como ele contribui para o ofuscamento e silenciamento do outro? Afinal, respeitar não é negar ou anular a existência de quem é diferente de nós.

Em síntese, de acordo com o que foi exposto nesta seção, consideramos que, ao abordar questões relacionadas às diferenças, as professoras Pérola e Bianca expressaram uma concepção celebratória sobre a diversidade, consubstanciada pela ausência de problematizações e críticas mais profundas, bem como por tentativas de homogeneização e pacificação de situações que requerem questionamento.

Ao entrevistar a professora Cíntia, do 5º ano, ela parece relacionar diferença à metodologia utilizada em sala de aula. Assim, o trabalho com as diferenças passa pela ótica das atividades diferenciadas que promovem a reflexão dos alunos, por isso ela propõe *“atividades variadas entre caça palavras, gêneros textuais diferenciados, onde eles podem abordar, questionar e cada vez mais se completar enquanto seres humanos, dentro dessa diversidade que existe no nosso mundo, na nossa sociedade.”* Aqui a docente apresenta uma concepção celebratória de diversidade, onde cada indivíduo ajuda a compor, a partir de sua diferença, o mosaico da espécie humana. Observa-se, neste contexto, o emprego da categoria diferença como sinônimo de diversidade, em uma perspectiva que desconhece a importância da afirmação das diferenças enquanto forma de reconhecimento.

Nas aulas observadas, ficou claro que a professora Cíntia procurava utilizar metodologias atrativas, com atividades que exigiam o raciocínio e a atenção das crianças. Além disso, ela estimulava o diálogo e os conhecimentos prévios dos alunos. A professora

incentivava trabalhos em grupo, como foi o caso das dinâmicas¹⁸ acerca das pessoas com deficiência, em que cada equipe teve que simular e vivenciar situações de “limitação” que o deficiente vive (cego, surdo e cadeirante). Muitas crianças se envolveram com essas atividades que fizeram-nas sentir “na pele” o que cada pessoa com deficiência sofre no seu cotidiano. Estas atividades chamaram a atenção dos alunos e fizeram com que eles tivessem uma participação ativa. Depois a professora solicitou que eles produzissem um texto e apresentassem para a turma relatando a experiência que a dinâmica proporcionou. Sendo assim, o trabalho com as diferenças partiu de uma vivência, ao mesmo tempo que o trabalho em grupo fez com que uma criança ajudasse a outra, guiando a cadeira de rodas, por exemplo.

As professoras reconhecem a diferença como parte das relações humanas, no entanto falta um maior posicionamento crítico dessas profissionais, uma vez que tratam as diferenças de seus alunos como sinônimo de uma concepção celebratória de diversidade que obscurece as desigualdades que motivam as lutas de alguns grupos ou movimentos sociais, como negros, índios, povos do campo, dentre outros.

Sobre a relação entre diferenças e desigualdades sociais, Barros (2005, p. 347) afirma que “as lutas sociais não se orientam em geral para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades”. Nesse sentido, Candau (2012) observa que

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAUI, 2012, p. 236).

De acordo com as pesquisas acadêmicas, as diferenças estão inseridas num contexto muito complexo que vão além das simples percepções e das questões físicas ou empíricas. (ARROYO, 2014; BARROS, 2016; FLEURI, 2006; GOMES, 2007; PIERUCCI, 2013). Entretanto, nossos dados demonstraram que as professoras que participaram do nosso estudo não chegaram a problematizar as diferenças numa abrangência maior, por isso,

¹⁸ Para realizar a atividade da dinâmica, a professora utilizou recursos como uma venda para os olhos, fone para os ouvidos e uma cadeira de rodas que existia na escola para que cada aluno vivenciasse o que significava ter uma deficiência. A dinâmica consistia na divisão da turma em quatro equipes, composta por quatro alunos em cada grupo. Um dos alunos simulava ter uma deficiência e os demais tinham que buscar uma estratégia para ajudá-lo. Ao final da dinâmica, a criança que simulou a deficiência relatava como se sentiu diante da limitação a que foi submetida (cego, surdo e cadeirante). Os grupos simularam cegueira, surdez e deficiência física (dois grupos), representando quem utilizava cadeira de rodas.

provavelmente, as questões mais palpáveis ou visíveis da sua realidade concreta foram mais evidenciadas, tanto nas entrevistas quanto nas aulas observadas.

Portanto, de acordo com o exposto nesta seção, percebemos que as docentes demonstraram tanto uma concepção celebratória como uma concepção sincrética da diversidade.

3.1.3 Respeito

A noção de respeito, relacionada à diversidade, foi uma categoria frequente nas entrevistas e nas aulas observadas. Vejamos o entendimento de cada professora, de acordo com os dados que obtivemos.

A professora Bianca demonstra acreditar que o currículo escolar precisa desenvolver temáticas relacionadas à diversidade na perspectiva de respeitar as diferenças, por isso deve criar *“propostas que visem à superação do preconceito e da discriminação dentro dos princípios éticos de igualdade, dignidade, justiça e respeito mútuo às diferenças”*. De acordo com a afirmação dessa docente, o respeito mútuo aparece como um fator importante para o convívio com as diferenças. Ela aponta a necessidade de propostas curriculares que visem à superação do preconceito e da discriminação que existe na sociedade, sendo que um trabalho nesse sentido é desafiante para o currículo escolar.

Neste caso, o respeito à diversidade aparece como tolerância e aceitação das diferenças, configurando uma concepção que produz um efeito de silenciamento ou apagamento da desigualdade e da injustiça, com salientam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011). Vale salientar que a resposta da professora no contexto da entrevista pode ter sido motivada por sua percepção imediata da sua sala de aula do 2º ano, na qual trabalha com crianças de sete anos de idade e, talvez por essa razão, não havia como discutir questões dessa complexidade com as crianças. Portanto, respondeu pensando apenas no gerenciamento da sua sala de aula.

Na realidade da prática docente de Bianca a questão do respeito estava muito presente nas suas interações em sala de aula com os alunos. A professora sempre buscava contornar situações que pudessem ser conflituosas entre os alunos, evitando tratamento e brincadeiras desrespeitosas quanto às suas características físicas, por exemplo, já que na sala haviam crianças negras, gordas, magras etc. O respeito entre os alunos era importante tanto para trabalhar os conteúdos curriculares, que no 2º ano eram mais voltados para a leitura e a escrita, quanto para manter a convivência pacífica entre os seus alunos, evitando *bullying*.

Vejamos o pensamento expresso pela professora Lis, ao comentar como aborda as relações entre respeito e diferenças em suas aulas.

Aí eu tô trabalhando com eles a diferença cultural, a diferença religiosa, a diferença física, às vezes a diferença de comportamento, porque às vezes uma criança é tímida, outra já é mais falante. Entra também a questão do valor do respeito, de tudo isso, porque quando a gente trabalha a questão da diversidade, tem que trabalhar lateralmente a questão do respeito. Então a diversidade que eu trabalho é no sentido da diferença. E tem que respeitar as diferenças. O problema é esse fazer eles entenderem que eles têm que respeitar, mas eu trabalho a diversidade nesse sentido de diferenças. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

De acordo com o entendimento expresso nessa fala, para se trabalhar a diversidade é necessária uma abordagem que respeite as diferenças. Para ela as diferenças são perceptíveis, seja como expressão cultural, religiosa, física ou comportamental. Portanto, as diferenças precisam ser respeitadas, fato que é apontado como um desafio na sala de aula.

Para a professora Lis, o respeito merece destaque. Quando perguntada se a diversidade influencia na aprendizagem dos alunos, ela constrói a seguinte argumentação:

Deveria influenciar mais, [...] eu acho também que é uma questão muito cultural de não respeitar a diversidade, não é só o professor trabalhar na sala de aula. Porque, às vezes, eu trabalho aqui, o respeito às diferenças, mas as mães, em casa, elas reforçam um preconceito. Então fica difícil, porque a gente passa quatro horas com as crianças aqui, mas a mãe, o pai... também tem essa questão de vir de casa, da educação, do respeito. Porque, às vezes, as crianças respeitam o idoso, também tem isso, né, a questão da diversidade da idade. Aí elas dizem assim: “Menina, como tu diz isso com um velhinho!” Né? Aí você já vê que eles têm uma educação, um olhar diferente, de respeito pra aquela pessoa e, às vezes, eles não respeitam nem eles próprios, mangam do colega porque usa óculos... “Aí, o gorducho! “Tia eu não falo com fulano não porque a mãe dele é macumbeira!” Eu tinha muito isso na minha sala quando eu tinha uma aluna que a mãe dela tem um terreiro aqui, eu não sei pra que lado fica, aqui perto da escola. Então as crianças não gostavam dela por isso. Então ela era uma criança isolada! Então já tinha um preconceito. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

No relato dessa professora, em nossa interpretação, muitos aspectos podem ser relacionados com a questão do respeito à diversidade. Primeiro, aparece como uma questão cultural: a existência ou não do respeito às diferenças também sofre influência da família porque algumas crianças já vêm com um preconceito de casa. Além disso, a criança passa mais tempo com o pai e com a mãe do que com a professora, por isso só o que a professora ensina na escola não é suficiente para garantir que as crianças tenham atitudes respeitadas. Entretanto, Lis também percebe que as próprias crianças já conseguem identificar atitudes de falta de respeito em relação a quem usa óculos, a quem é gordo e também relatou o preconceito e a falta de respeito com a religião de matriz africana praticada pela mãe de uma criança.

Tramonte (2006) comenta que nas religiões afro-brasileiras a figura feminina é respeitada, ocupa um lugar central nos cultos e celebrações religiosas e por serem a “mãe de santo”, possuem um grande prestígio social, liderança e são importantes conselheiras na vida dos “filhos” que participam do terreiro e praticam a umbanda, por exemplo. Contudo, segundo o relato, no contexto da sala de aula observada, as religiões advindas do povo negro sofrem muitos preconceitos, não havendo o respeito nem o reconhecimento da “mãe de santo” como líder religiosa, conforme os estudos de Tramonte (2001). Nesse caso, as religiões de matriz africana são invisibilidades, na medida em que se observa um

desconhecimento absoluto das práticas culturais do grupo negro, aliada a um menosprezo nascido do preconceito que gera, então, o “olho cego” da concepção dominante que, de fato, “não enxerga” algumas práticas afro-brasileiras essenciais, como a religião. (...) O “olho cego” ao menosprezar a cultura, não a vê, porque não a representa de fato, negando sua existência real e sua materialidade (TRAMONTE, 2001, p. 46).

O preconceito gera o menosprezo e a discriminação dos praticantes da religião de matriz africana, negando a cultura dos povos afrodescendentes e essa situação se reflete na sala de aula. Na tentativa de enfrentar os desafios impostos por essa diversidade presente na sala de aula, verificamos que a professora Lis procurava destacar a importância do respeito, tanto em relação aos conteúdos estudados, quanto à própria convivência dos alunos em sala de aula. Nas explicações orais, a professora enfatizava a importância do respeito às diferenças.

De acordo com o exposto até o momento, as professoras Bianca e Lis demonstraram preocupação com práticas preconceituosas e discriminatórias observadas em suas salas de aula. Ao tratar desse assunto, Candau (2012, p. 236) ressalta:

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras. (grifo da autora)

Assim como Candau (2012), em nossa pesquisa também identificamos esta realidade, assim com a defesa do valor do respeito entre os alunos para que as professoras consigam realizar sua prática pedagógica.

Na compreensão da professora Pérola, do 4º ano, o respeito surge como importante no sentido de que *“hoje a nossa realidade, da nossa escola, a gente conta com um número relevante de crianças que têm alguma necessidade [deficiência] e as crianças precisam estar a par do que está acontecendo e saber respeitar o outro”*. Para a docente o respeito às crianças com alguma deficiência parece primordial para a construção de um bom relacionamento no ambiente escolar, necessário à construção de conhecimentos.

Na sala de aula do 4º ano não havia nenhuma criança com deficiência, porém nas outras salas existia. Uma das características marcantes dessa professora era a sua organização e o bom gerenciamento das relações entre os alunos da turma. Havia o momento de falar e ouvir, com estímulo ao diálogo e à participação. Assim, nas ações cotidianas o respeito entre os diferentes alunos era cultivado, evitando, por exemplo, a utilização de apelidos ou a realização de brincadeiras que pudessem ser constrangedoras. Sobre a convivência com a diferença temos a seguinte percepção de Gomes:

Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas. (GOMES, 2007, p. 30)

Gomes (2007) destaca o sentido da convivência com a diferença por ampliar a nossa visão de mundo para que haja a construção de relações mais éticas. Nesse sentido, a professora Pérola, em seu relato, demonstrou preocupação em fazer com que seus alunos respeitem as crianças com deficiência que existem na escola. Assim, podemos considerar que ela tentava estimular o respeito e fazer com que os alunos agissem de forma ética ao entender as diferenças dos outros.

Já a professora Cíntia, do 5º ano, apontou a importância do respeito no sentido de valorização das pessoas. Quando perguntada sobre que aspecto da diversidade ela costuma abordar em seu plano de ensino, ela disse que:

Normalmente nós trabalhamos os direitos do aluno através do ECA, através também da cultura afro-brasileira, é... abordando também a questão indígena como eu já disse, a cultura afro, entre outros [...], valorizando a questão das limitações de alguns educandos para que haja o respeito entre eles e a valorização de cada um. (Cíntia, professora do 5º ano, em entrevista realizada em 14/08/2017).

A docente afirmou trabalhar os direitos dos alunos mediante o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como também a cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva de promover o respeito entre os alunos e também com o seu próximo. Ela destacou o respeito como uma categoria central em relação à diversidade, chamando a atenção para a necessidade de respeito mútuo. Na sua fala, a lei nº 8.069/1990 referente ao Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) e a lei nº 11.645/2008 referentes à obrigatoriedade da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2008) aparecem como inspiração para a sua ação pedagógica. Podemos perceber que a professora Cíntia ressalta o direito dos alunos e também destaca a importância da inserção da cultura afro-brasileira, que, como sabemos, foi implantado no currículo escolar mediante uma exigência legal. Ressaltamos que a inclusão de conteúdos relativos às culturas afro-brasileira e indígena foi consequência das lutas dos movimentos sociais. Neste caso, o respeito parece ser sinônimo de reconhecimento do outro e não de tolerância, aproximando-se de uma concepção crítica de diversidade, diferenciando das concepções expressas pelas outras três docentes, que expressaram uma concepção celebratória da diversidade.

No período em que estivemos na sua sala de aula observamos que o sentido do respeito era muito trabalhado dentro do eixo temático da diversidade cultural. Cíntia frequentemente falava com seus alunos sobre a importância de respeitar os negros, os índios, os idosos, as pessoas com deficiência porque todos os seres humanos são dignos de respeito. Em suas palavras, “é preciso respeitar para ser respeitado”. Gomes (2007, p. 33) afirma que “a relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações”. Neste sentido, é importante percebermos como há uma relação de proximidade entre o respeito e a ética. Assim, podemos entender que ser ético é ser respeitoso com o outro, sem interiorizações com

quem é diferente de nós. Concordamos com as afirmações de Gomes (2007), ao considerar que

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares. (GOMES, 2007, p. 26)

De acordo com Gomes (2007) podemos perceber que os movimentos sociais e culturais foram importantes para a visibilidade de muitos sujeitos, pois eles conquistaram um lugar político e fizeram com que o currículo homogêneo existente na escola fosse questionado. Portanto, a partir do momento que houve mudanças na legislação, o currículo e a política educacional como um todo teve que inserir a questão da cultura afro-brasileira e indígena. Tal situação oportunizou que alguns professores e alunos passassem a ter um olhar mais sensível e respeitoso à diversidade de negros e índios, como parece ser os casos que acabamos de considerar.

É importante lembrar que a diversidade da população é um aspecto central de nossa história, desde os primórdios da colonização aos dias atuais. Não podemos falar em diversidade como algo distante de nós, relacionado aos outros, pois faz parte de um contexto amplo que envolve aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos dos sujeitos diversos ao longo da nossa história.

3.1.4 Cultura

A relação entre cultura e diversidade foi mencionada com grande frequência nas entrevistas e na exposição dos conteúdos das aulas observadas. No caso da professora Bianca (2º ano), apareceu associada às culturas afro e indígena como conteúdo que tem que ser trabalhado em sala de aula:

a questão da cultura afro, da cultura indígena, que são coisas que a gente sabe que são temas que têm que trabalhar, temos que integrar em nossa sala de aula. Então essa é uma das questões que vem sendo muito discutida para que a gente resgate dentro de sala de aula, tanto da cultura afro, quanto a cultura indígena. (Bianca, professora do 2º ano, em entrevista realizada em 16/08/2017).

Apesar de não falar de cultura de uma forma ampla, a professora indica a força das conquistas legais de negros e indígenas ao indicar que “é uma das questões que vem sendo muito discutida para que a gente resgate dentro de sala de aula”. No período que presenciamos as suas aulas, conforme relatamos anteriormente, a professora mencionou que o hábito de fazer chás como tendo origem nas culturas indígena e africana. Comentou ainda que este costume foi passado de geração em geração, o que caracterizava uma tradição entre os nossos antepassados. As crianças também tomaram conhecimento de que as plantas medicinais serviam como “remédio”, já que antigamente não existia tantas farmácias ou medicamentos industrializados como hoje.

O tema cultura também foi abordado pela professora do 3º ano, Lis, ao comentar a inserção da temática diversidade cultural no currículo escolar. Vejamos sua opinião:

eu acho é que não deveria ficar assim, num tema para um bimestre. Eu acho que deveria ser aberto pra todos os bimestres, porque em cada bimestre era para incluir um tema sobre a diversidade, porque a gente trabalhar num tema só fica muito [...] sobrecarregado. [...] porque eu vou ter que trabalhar todos os temas que eu gostaria sobre a diversidade em oito semanas. Eu acho muita coisa pra pouco tempo. Então como eu gostaria que fosse pra cada bimestre tivesse um tema de diversidade: primeiro bimestre você trabalharia a diversidade cultural, que é pras crianças entenderem que a gente vem construído a partir de um conjunto de três sujeitos: o europeu/o branco, o negro e o indígena. [...] Depois a gente trabalha a diversidade religiosa, a diversidade cultural, a gente poderia trabalhar as danças, os ritmos, as comidas, o artesanato que é muita coisa. Então eu não vou dá conta de dar tudo num bimestre? (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

De acordo com o pensamento de Lis, a diversidade cultural é um tema tão importante que não deveria ser reduzido a um único bimestre, provavelmente porque a questão da cultura é tão abrangente que fica difícil para ser lecionada em oito semanas. Ela também expressou sua opinião afirmando que todo o trabalho deveria partir do entendimento de que o povo brasileiro foi construído a partir do branco, do negro e do indígena. Enfim, a nossa população é formada por mestiços, sendo assim, a diversidade étnico-racial é um fator intrínseco e extremamente relevante no Brasil. A docente também mencionou vários aspectos que compõe a diversidade cultural, utilizando exemplos para enfatizar o que gostaria de trabalhar. Ao destacar as danças, as comidas, o artesanato como tópicos da diversidade cultural, evidencia

uma concepção folclórica de cultura que aproxima a compreensão dessa categoria ao que denominamos de concepção celebratória da diversidade.

Em relação à superação da visão folclórica sobre a diversidade, Canen (2000, p. 136-137) afirma que:

A perspectiva intercultural crítica busca superar visões “exóticas” e “folclóricas” da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes”.

Compreendemos a relevância da argumentação de Canen (2000) para promover a superação da visão folclórica da diversidade cultural. Dentro de uma visão crítica não podemos reduzir a diversidade a momentos de manifestações folclóricas. Entretanto, de acordo com o depoimento da docente Lis, percebemos que a ênfase folclórica é muito forte e presente nas práticas escolares. Portanto, não há muitos questionamentos sobre as relações de poder e ainda estamos distante de um trabalho pedagógico na perspectiva intercultural crítica.

Ressaltamos que no período de observação, a maioria das aulas teve como tema “O Folclore”, já que estávamos no mês de agosto/2017, seguindo uma tradição muito presente na escola. A professora explorou lendas, parlendas, adivinhações, personagens folclóricos e sempre lembrava aos alunos que estavam estudando o tema “Diversidade Cultural” e destacava que o folclore fazia parte do saber e da cultura popular. Os alunos assistiram a vídeos sobre as lendas indígenas e outros tipos. Houve uma aula sobre cordel, na qual ocorreu um destaque para a influência portuguesa na literatura, bem como lembraram o filme “Auto da Compadecida”, obra do escritor paraibano Ariano Suassuna. Além disso, a professora trouxe concretamente cordéis para mostrar às crianças e promoveu momentos de leitura, assim como fez uma atividade prática referente à xilogravura. Para concluir o trabalho com a Literatura de Cordel, os alunos construíram um cordel coletivo para a turma e cada criança usou sua criatividade para fazer a xilogravura da capa. Na maioria das aulas observadas houve referências aos aspectos folclóricos, caracterizando uma concepção de diversidade cultural folclórica, acrítica.

A professora Pérola, do 4º ano, não se refere à cultura na sua entrevista. Entretanto, nas aulas observadas, a diversidade cultural foi abordada em alguns momentos em sala de aula. Podemos mencionar uma aula com a contextualização da lenda “Negrinho do

Pastoreio”, lenda afro-cristã do Rio Grande do Sul, acerca do tema da escravidão negra, que estava sendo estudada na disciplina de história. A docente incentivou os alunos a visualizar semelhanças entre a lenda “O negrinho do Pastoreio” e a escravidão dos africanos pelos portugueses. Para realizar esta tarefa houve atendimento individualizado para os alunos que precisaram; outros fizeram de forma independente. A condição de escravo do negro foi ilustrada por meio de uma lenda folclórica e durante as aulas a professora procurou explicar as condições desumanas as quais os escravos eram submetidos, instigando os alunos a um olhar crítico sobre as desigualdades produzidas pela escravidão, favorecendo assim, o entendimento na diversidade dentro de uma concepção crítica. Resta-nos questionar, entretanto, qual terá sido a principal aprendizagem resultante dessa abordagem metodológica? As crianças compreenderam a escravidão como um regime de dominação, injustiça e exploração e que esta é a condição em que vivem muitas pessoas em nosso país? Ou será que a escravidão se configurou como uma lenda piedosa acerca dos sofrimentos vividos pelos negros em um passado distante, em que haviam reis e princesas?

Já a professora Cíntia, (5º ano), quando perguntada como a diversidade se faz presente em sua sala de aula, afirmou: “*através de todos os conteúdos, abordagens que fazemos no nosso dia a dia com esses alunos, respeitando [...] a bagagem cultural que cada um traz consigo*”. De acordo com o pensamento dela, a bagagem cultural do aluno deve ser respeitada, pois cada aluno possui uma cultura e os conteúdos fazem sentido quando são abordados levando em consideração seu pertencimento a essa cultura.

Nas aulas observadas os principais temas estudados foram: lendas folclóricas, o livro *Lendas e Mitos do Brasil*, a diversidade cultural das regiões brasileiras, religião e cultura, tipos de religiões e lugares sagrados, capoeira, o Brasil e a diversidade cultural, provérbios populares, contribuições dos povos indígenas, população indígena no Brasil ao longo do tempo, etc.

Na maioria das aulas os elementos da diversidade cultural brasileira ficavam mais nos aspectos da identificação das diferenças, não havendo muitas problematizações. Podemos mencionar como exemplo dessa postura, a aula na qual os alunos tiveram a oportunidade de verificar, por meio de gráficos, como a população de índios foi diminuindo ao longo dos anos no Brasil. Questões mais complexas, como os direitos atuais dos povos indígenas, não foram mencionados pela professora. Oliveira e Nascimento (2012) argumentam que

Na história das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por conquistas legais

que passam a garantir, no âmbito do que hoje se chama políticas de reconhecimento ou de identidade, o direito à diferença para as populações indígenas. Neste novo horizonte político ganham força às ideias de *pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação* como princípios estruturadores dos projetos de *educação escolar dos índios*, associados aos processos políticos de afirmação identitária dos povos indígenas e de suas autodeterminações. (p.774, grifos dos autores).

Como percebemos, de acordo com o exposto pelos autores, a questão da educação indígena é bem complexa, não se tratando apenas de ofertar escola para os índios, mas de valorizar e respeitar sua cultura dentro das políticas educativas. Portanto, considerando o que foi presenciado nas aulas da professora Cíntia, havia uma abordagem superficial das problemáticas relacionadas à diversidade cultural e, de certa forma, um silenciamento da importância das características identitárias e das relações de poder que envolvem os índios, como a luta pela terra.

A professora preocupou-se mais em explicar como é a vida de muitas tribos indígenas na atualidade, explicando aos alunos que hoje em dia os índios usam vestes como os brancos, têm acesso à televisão e a internet, trabalham na zona urbana, entre outros aspectos. Tais características serviram para os alunos entenderem que ao longo dos anos os índios sofreram muitas influências da cultura do homem branco, mas, mesmo assim, em suas tribos ainda há momentos para suas manifestações culturais.

Falar sobre a diversidade cultural exige um novo olhar da escola para muitos aspectos que envolvem as diferenças. E, nesse sentido,

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (GOMES, 2003, p. 73).

O conjunto dos dados apresentados nesta seção evidencia o empenho das docentes em promover a aprendizagem de conteúdos curriculares incluídos no tema “diversidade cultural”. Contudo, é preciso observar que, de modo geral, as afirmações e práticas pedagógicas desenvolvidas enfatizam uma concepção essencialista de cultura como uma coleção de objetos, não havendo destaque para os sujeitos, as identidades coletivas, defesa dos direitos, aspectos definidores de uma concepção acrílica acerca da cultura e da diversidade. Dessa

forma, podemos entender que de acordo com a compreensão das professoras, as concepções que predominam e orientam a sua prática pedagógica são a celebratória e a sincrética.

3.1.5 Religião

A religião como elemento da diversidade foi abordada pelas quatro professoras, ora nas entrevistas, ora nas aulas observadas. Na entrevista realizada com a professora Bianca ela não mencionou a religião como dimensão da diversidade. Porém, nas aulas observadas, a religião fazia parte do início das aulas com orações voltadas ao anjo da guarda e a Deus. A professora “não falava” de uma religião específica, porém a oração praticada representava as práticas da religião católica, sendo praticamente um momento de catequese.

Todos os dias a oração era conduzida pela professora e, de acordo com as aulas que observamos, não registramos em nenhum momento a docente perguntar se havia na sala de aula praticantes de outras religiões, como espíritas, evangélicos ou umbandistas. Esse momento de oração fazia parte da rotina da sua sala de aula. Como seus alunos eram do 2º ano e tinham, em média, 07 anos de idade, todos participavam do momento e não havia questionamentos sobre a atitude da professora. A oração tinha uma função disciplinadora e todas as crianças já estavam condicionadas a participar da oração no início da aula, assim como era uma prática cotidiana contar quantos meninos e meninas havia na sala de aula, identificar a data no calendário e o tempo (meteorologia) do dia.

Ressaltamos que o Brasil, de acordo com a Constituição Federal promulgada em 1988, é um Estado laico e o fato da professora promover, na condição de docente, a realização de orações que expressam seu próprio credo, sem que os alunos que professam uma crença diferente também possam fazê-lo, fere o princípio da laicidade. Destacamos também que, recentemente, o ensino religioso nas escolas foi pauta de discussões no Supremo Tribunal Federal – STF, sendo uma questão tensa e conflituosa.

A professora Lis falou com bastante ênfase da questão religiosa e afirmou que trabalha esta temática com seus alunos. Entretanto, o seu discurso se mostra contraditório porque ao mesmo tempo em que diz que não tem dificuldade para abordar a diversidade em sua prática pedagógica, também fala que os alunos vão sentir um desconforto ao estudar as religiões de matriz africana:

Os alunos são muito receptivos, porque criança é uma coisa muito aberta, elas não são aquela coisa, “Ah! Eu não quero!”. Sempre eles escutam, eles

têm aquele choque, se eu tratar, eu ainda não tratei das diversidades religiosas, eu tô louca que chegue esta semana. Então eu sei que quando chegar essa semana, quando eu for falar das religiões de matriz africana, vai ser aquele desconfortozinho que eu sei na carinha deles, que eles não vão gostar, mas assim, eles não dizem: Ah! eu não quero ouvir sobre isso, eles ouvem, mas assim, o que eles vão fazer com o que eles vão ouvir é isso que eu não sei, tá! Não é um assunto que eu... já tenho nove anos de sala de aula, nunca tive nenhum problema em abordar nenhum tema de diversidade. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Talvez o desconforto que as crianças sentem ao falar das religiões de matriz africana seja pelo fato de ser uma religião que tem menos visibilidade social, não fazendo parte de uma cultura dominante. Na afirmação de D'Adesky (2001, p. 131), “o modo de representação afro-brasileira fica na situação de subordinado diante do modo dominante devido ao seu menor grau de domínio do espaço público, o que se traduz como falta de poder”.

Durante o período das observações não houve uma aula específica sobre religião, porém, ao estudar o conteúdo “Reinos Africanos” contido no livro didático de História dos alunos, a professora comentou rapidamente sobre as práticas religiosas dos negros serem diferentes das religiões dos brancos. Não houve aprofundamento da temática, até mesmo porque o foco da aula era a composição dos antigos reinos africanos. Também não houve questionamentos dos alunos para saber como eram as diferenças nas religiões praticadas pelos negros ou pelos brancos. As crianças ficaram muito encantadas com o fato de existir reis e rainhas no continente africano e nem se preocuparam em saber detalhes das religiões afrodescendentes.

Já a professora Pérola, do 4º ano, ao lado da educação especial e étnico-racial, mencionou na sua entrevista a religião como uma das dimensões que fazem parte da diversidade. Segundo ela, a diversidade se faz presente em sua sala de aula, “*seja na relação da educação especial, na diversidade da educação étnico-racial, na etnia, na religião*”. Ela não chegou a detalhar mais fatos sobre a religião durante o processo da entrevista. Porém a temática foi citada em sala de aula ao se referir à religião dos negros escravizados no Brasil, pois a escravidão e o trabalho nos engenhos faziam parte do conteúdo curricular existente no livro didático de História e dos assuntos selecionados para o 3º Bimestre.

Embora não tenha falado do assunto de forma aprofundada, ressaltou que os negros, nossos antepassados de origem africana, não tinham liberdade para fazer seus rituais religiosos, pois eram proibidos e tinham que buscar estratégias para fazer determinadas celebrações, como cultuar santos da igreja católica, que era a religião dominante do homem

branco, indicando uma concepção crítica acerca dessa categoria. Sobre este aspecto, Caputo (2008) ressalta que as religiões afro-brasileiras tiveram que lutar por sua sobrevivência para manter relações com a ancestralidade. Historicamente as religiões de matriz africana foram obrigadas a viver no silenciamento e seus rituais ocorriam de forma secreta. Sendo assim, percebemos o esforço do povo negro em preservar sua identidade religiosa, pois desde que chegaram ao Brasil foram alvo de perseguições e até hoje sofrem preconceito, discriminações e até violências por parte de pessoas que abominam e não toleram as religiões de matriz africana.

A professora Cíntia também não falou nada na entrevista relacionado à religião. Entretanto, o tema religiões e cultura foram abordados em suas aulas baseados no livro didático de Ciências Humanas. Houve uma leitura silenciosa, uma leitura compartilhada em voz alta, observações das imagens e dos conteúdos do livro. Foi apresentado aos alunos diferentes tipos de religião: hinduísmo, islamismo e cristianismo. Também foi mencionada a influência dos portugueses e dos africanos nas várias religiões que existem no Brasil, como a umbanda. O tema religião foi trabalhado com explicações que visavam ao respeito pela prática religiosa do outro. Os alunos também relataram como era a sua vida religiosa no catecismo e o evento da primeira comunhão, que muitas crianças da sala tinham participado há poucos dias, já que a maioria tinha dez anos, em média.

A professora procurou levar à conclusão de que o mais importante era acreditar em Deus e as pessoas podiam ter qualquer religião. A temática foi abordada de forma tranquila e não houve questionamentos ou polêmicas por parte dos alunos. Além disso, as crianças gostaram de ter oportunidade de falar sobre sua própria religião, sendo parte dos alunos católicos e outros evangélicos. Portanto, concordamos com Brandão (1977) quando afirma que a religião possui um grande significado simbólico para explicar o mundo. Assim, destacamos que a religião influencia no modo de cada indivíduo ver a vida e também contribui na reprodução de padrões culturais.

De acordo com as abordagens relacionadas à religião, percebemos o predomínio da concepção celebratória da diversidade, entretanto, a professora Pérola demonstrou características da concepção crítica ao se referir à religião dos povos escravizados.

3.1.6 Conteúdos de ensino

A professora Bianca destacou a diversidade como um conteúdo de ensino na sua entrevista, na perspectiva da cultura afro-brasileira.

A gente vê a importância disso quando a gente trabalha, quando a gente traz pra sala de aula uma atividade da cultura-afro, a riqueza que a gente encontra, [...] a gente faz um conto, e pede pra eles fazerem uma ilustração e no final você vê a beleza, a riqueza que é. E era um assunto que estava adormecido, que ninguém dizia e se não fosse à exigência das leis, hoje ninguém falava do assunto. Então é de fundamental importância. (Bianca, professora do 2º ano, em entrevista realizada em 16/08/2017).

Ao pensar na diversidade como um conteúdo de ensino, a professora relacionou as atividades que desenvolve sobre a cultura-afro, mencionando que era um assunto interessante para ser trabalhado em sala de aula. Porém destacou que há esta ênfase no trabalho pedagógico com essa temática devido às exigências legais, que conseqüentemente causaram impactos no currículo, no planejamento e no desenvolvimento das atividades com seus alunos.

Nas ações da professora Bianca, durante a observação da sua prática pedagógica, a diversidade foi vista como um elemento que atraiu a atenção dos alunos para a aprendizagem, como no caso do assunto das plantas medicinais. A diversidade da cultura popular foi valorizada como um conteúdo curricular, havendo ênfase nos costumes que herdamos dos nossos descendentes, negros e índios. Além disso, a docente adotou uma estratégia metodológica dinâmica na aula, ocorrendo uma participação ativa dos alunos na abordagem dessa temática.

É importante lembrar que a inserção da cultura-afro no currículo escolar demonstra o que Silva (2003) aponta em seus estudos ao afirmar que o currículo é um campo de conflitos e um território político contestável, pois os negros conseguiram, depois de anos de muitas reivindicações, fazer com que elementos da sua cultura e diversidade fossem inseridos no currículo nacional, provocando alterações na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96.

Já a professora Lis emitiu o seguinte comentário acerca da diversidade como um conteúdo de ensino que faz parte da vida dos alunos:

eu trabalho a diversidade nesse sentido de diferenças e mostrando as diferenças de todos os âmbitos, seja religioso, econômico, também que eles já visualizam quem é rico, quem é pobre, as condições de quem tem e de quem não tem, porque os alunos hoje em dia são muito diferente. Eles já têm uma outra leitura de mundo, eles já observam quando você lança uma questão para eles, um olhar eles já abrem pra outras questões, que eu tento acompanhar. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

É importante percebermos que essa professora considera que os alunos de hoje são diferentes, no sentido de serem espertos e terem uma boa percepção do mundo em que vivem. De acordo com a docente, seus alunos do 3º ano já parecem ter uma boa apreensão dos aspectos religiosos e econômicos que estão presentes ao seu redor. Nas aulas observadas, verificamos que nas explicações orais, a professora tirava dúvidas que surgiam com os alunos, com esclarecimentos sobre a importância do respeito às diferenças e, quando possível, utilizava exemplos práticos do cotidiano para as crianças entenderem melhor o que é respeito, preconceito, discriminação, constrangimento etc. Por exemplo, a professora Lis mencionava situações que envolviam pessoas ricas e pobres citando o local de moradias de acordo com as condições econômicas das pessoas, como tipos de casas, que geralmente são de acordo com a condição financeira de cada um. Entretanto, ela se voltava para a realidade da sua turma, na qual havia crianças que moravam na zona urbana e na zona rural mostrando que as diferenças fazem parte da vida das pessoas e ninguém é melhor ou pior porque moram no sítio ou na cidade.

Neste sentido, a professora falava da diversidade como um conteúdo de ensino dentro da perspectiva da desigualdade. Sobre isso Barros (2005, p. 347) destaca que “falar sobre desigualdade implica em nos colocarmos em um ponto de vista, em um certo patamar ou espaço de reflexão (econômico, político, jurídico, social, e assim por diante)”. Provavelmente a docente Lis tentava trabalhar os aspectos das desigualdades que existem na diversidade levando em consideração a faixa etária média de oito anos de idade das crianças e também tratava as informações conforme o esperado para uma turma do 3º ano do ensino fundamental.

De acordo com a percepção da professora Pérola, a diversidade é um conteúdo de ensino que pode ser baseado nos temas do cotidiano, pois:

Quando eu encontro alguma questão, geralmente nos problemas do dia a dia no cotidiano das crianças que tratam da questão, do preconceito, de não aceitar o diferente, no cotidiano eu trabalho dessa forma e também vem presente nos livros didáticos, porque hoje o nosso livro didático traz bastante questões relacionadas a esse tema, então, em minhas aulas, no cotidiano, mesmo que não esteja presente no meu plano, eu procuro abordar as questões que vem chegando diariamente em nós na sala de aula. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Para a professora Pérola o livro didático aparece como um importante norteador da sua prática pedagógica. Sua abordagem do tema representa uma perspectiva não crítica denunciada pelos estudiosos do currículo ao nos advertir que:

Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 9).

Moreira e Candau (2007) trazem uma perspectiva muito crítica em relação aos livros didáticos mostrando que, no processo de construção desse material, há entraves, jogos de interesses e relações de poder. Entretanto, de acordo com a fala de Pérola, ela não chega a questionar a qualidade dos livros didáticos que utiliza, apenas relata que atualmente é um instrumento pedagógico que traz abordagens da diversidade nos conteúdos de ensino.

Quando perguntada se a diversidade influencia na aprendizagem dos alunos, Pérola também a destaca como condição dos sujeitos e como objeto de ensino.

Sim, influencia bastante porque eles próprios vivem num contexto de diversidade. Então, a partir do momento que a gente, como profissional, não aborda essas questões dentro da sala de aula, aquele aluno tá totalmente isento do que tem acontecido no seu redor. [...] a partir do momento que eu começo a abordar esse tema na sala de aula, das diferentes formas eu percebo que eles começam a se perceberem como seres diferentes e participantes, [...] e melhorar também na sua vivência com o próximo. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

De acordo com a sua afirmação, como os alunos vivem num contexto de diversidade e suas aulas são voltadas para a realidade deles, logo a diversidade pode ser considerada um conteúdo de ensino. Na sua argumentação, mais uma vez, ela nos faz entender que a diferença aparece como um sinônimo da diversidade. Como a diversidade faz parte da vida das crianças, os conteúdos que são relacionados a esta temática tornam-se mais significativos para elas. Além disso, a abordagem que a professora faz na sala de aula é importante para melhorar as relações interpessoais com o próximo, sendo, portanto, uma questão de convivência. Mais

uma vez, sobressai uma concepção acrítica da diversidade, posto que as desigualdades características das condições de vida dos sujeitos são vistas como expressão de sua diversidade e não exploração socioeconômica.

Já no entendimento da professora Cíntia, quando foi perguntada sobre como o currículo escolar deve abordar temáticas relacionadas à diversidade, respondeu que *“deve haver maior debate para que se possa questionar e ver realmente enquanto currículo pode melhorar essa temática em sala de aula”*. Esta afirmação da docente chama atenção para a importância de ampliar os debates sobre o tema. Portanto, se faz necessário indagar o currículo enquanto

construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.9).

Assim, quando refletimos sobre a diversidade como um conteúdo de ensino, percebemos a importância das lutas dos movimentos sociais nos debates pedagógicos que envolvem o currículo e a Pedagogia. A docente Cíntia não chega a mencionar a importância das reivindicações dos coletivos diversos (ARROYO, 2014), mas reconhece que é necessário questionar o tema da diversidade no currículo escolar.

Em relação ao observado na sala de aula das professoras Pérola e Cíntia, ambas procuram realizar explicações e promover diálogos relacionando os conteúdos de ensino às questões do cotidiano das crianças, buscando exemplos de fácil compreensão, procurando ensinar os conteúdos dos livros didáticos de acordo com o nível das suas turmas, ou seja, 4º e 5º anos, respectivamente.

De acordo com a argumentação apresentada, as professoras Bianca e Pérola procuram trabalhar os conteúdos de ensino dentro de uma concepção celebratória da diversidade, enquanto que Lis tenta abordar as desigualdades e Cíntia aponta a necessidade de redimensionar o currículo caminhando, assim, para um entendimento dentro de uma concepção crítica da diversidade.

3.1.7 Garantias legais

A inserção das temáticas relacionadas à diversidade na escola como uma exigência legal apareceu com grande ênfase nas entrevistas, sendo mencionada por todas as professoras. A professora Bianca, do 2º ano, quando perguntada se tem conhecimento de como as garantias legais contribuem para o trabalho com a diversidade na escola nos diz que “*Tenho um certo conhecimento a respeito dessa temática apenas por meio das leis.*” No entanto, não fala com clareza quais são as leis que conhece. Em outro momento ela diz que as leis “*são importantes, porque tem coisas de grande importância que estavam esquecidas.*” E utiliza exemplos da cultura afro e indígena “*Na cultura afro mesmo, é uma riqueza, [...] os alunos precisam conhecer, tanto quanto na cultura indígena e eu acredito que se não houvesse essa cobrança através das leis, ficaria um pouco adormecidas*”.

Além disso, reconhece a importância dos conteúdos afro e indígena e não restringe a importância deles só pela exigência legal, mas porque faz parte de uma cultura, por isso afirma “*assuntos que são de fundamental importância para que as crianças conheçam porque faz parte de uma cultura e abrange um número de recursos e é positivo para aprendizagem do aluno*”. Em sua opinião, ensinar esses conteúdos contribui para a aprendizagem dos alunos pelas possibilidades pedagógicas que a temática contempla.

A professora Lis, do 3º ano, fez muitos comentários a respeito de como as garantias legais contribuem com o trabalho da diversidade na escola. A primeira referência foi sobre a lei nº 10639/2003 da cultura afro-brasileira e depois se refere à lei nº 11645/2008, argumentando:

Não são todas as leis que chegam às escolas, né. Eu, as que eu tenho mais conhecimento são as duas leis: a 10639, que é a lei da cultura afro-brasileira, e a que trabalha a cultura indígena, porque foi obrigado os profissionais da educação trabalharem, desenvolverem trabalhos com essa temática. Então de lei que eu tenho conhecimento são essas, que eu mais trabalho também porque eu fiz uma especialização nesse sentido, pra mim ficou muito mais fácil discutir essas coisas. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

A docente mencionou com convicção o número da lei e também ressaltou a obrigação de trabalhar com a cultura afro-brasileira, indicando que o fato de ter feito uma especialização sobre o tema facilitou a sua compreensão no assunto, embora também tenha observado que não são todas as leis que chegam às escolas. Observamos que as professoras do 2º e do 3º anos deram ênfase à questão da cultura afro-brasileira e indígena quando se

referiram às exigências legais, fato que mostra a importância desses grupos terem se organizado e buscado uma participação política mais efetiva em prol da afirmação da sua identidade e do reconhecimento dos seus direitos. Acerca desse assunto, Moehlecke (2009) diz que,

A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso dessas demandas e também o mais difícil de ser equacionado. É possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural em iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir do final dos anos 1990, articuladas a questões como gênero, raça e etnia. (MOEHLECKE, 2009, p. 465)

Percebemos que as lutas e reivindicações dos grupos sociais ganharam mais espaço e visibilidade a partir dos anos 1990, com destaque para as questões de raça e etnia e deficiências, fato que pode ser visto pela obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena e pela inclusão escolar. Ressaltamos que o fato de lecionar conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena ainda é visto por muitos educadores como algo longe de nós. Considerando que povos africanos e indígenas são nossos antepassados, é fato que herdamos deles um importante legado cultural, pois nossas raízes têm origens nos índios que habitavam o nosso país, bem como nos negros que foram trazidos da África na condição de escravos.

Em relação à inclusão de temas referentes à cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Gomes (2012b) explica que

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (GOMES, 2012b, p.740).

Ainda no conjunto da sua argumentação, a professora Lis falou com muita propriedade sobre fatores que influenciam nos aspectos legais relacionados à diversidade.

Acredito que o fato de trabalharmos de fato com o conceito de diversidade se dá devido aos documentos legais e ao contexto histórico que vivemos. Se lembrarmos, há dez anos atrás pouco ou nada era visto, lido ou estudado das demais culturas do mundo. O livro didático trazia e ainda traz muito

uma história eurocêntrica, mesmo que nos informasse que somos um povo construído a partir da junção de três povos (quando sabemos existiram outros): o negro, e eu prefiro africanos, o europeu e o índio (que nomeamos como povos indígenas para assim poder resguardar a pluralidade de povos existentes ainda em nosso território). Mas toda essa visão e modo de olhar a diversidade só é possível para o professor devido às leis ou reguladores e parâmetros que o próprio ministério educacional produz. Você sabe que temos o RCNEI para educação infantil; os PCNs para o fundamental, o PCN ensino médio e agora a BNCC. Cada documento desse trouxe sua contribuição para que a diversidade fosse sendo vista e não mais negada. Nos PCN do fundamental ela veio como pluralidade... depois vieram as leis que alteraram a LDB para se tornar obrigatório estudar e conhecer a cultura afro-brasileira e africana, assim como a indígena. O que fez com que os livros didáticos, os planejamentos e os professores incluíssem em suas aulas. Foi preciso ser obrigatório para que isso acontecesse. Infelizmente. (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

A professora Lis demonstra estar atenta a algumas transformações que a educação brasileira passou nos últimos anos, consegue citar e explicar, do seu ponto de vista, a influência dos documentos legais que impõem exigências relacionadas à diversidade e que chegaram à escola. A docente começa fazendo uma reflexão sobre a *recente* abordagem da diversidade na escola porque, segundo ela, há uns dez anos, pouco se falavam na diversidade, indicando a importância da formação continuada para a capacitação docente. Como a visão eurocêntrica era predominante nos livros didáticos, a diversidade dos sujeitos e práticas educativas não eram consideradas.

Além disso, Lis também menciona os documentos reguladores produzidos pelo MEC como sendo importantes na discussão da diversidade pelo viés das garantias legais, citando como exemplos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 1998), os PCN (BRASIL, 2001) e também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Ela acredita que antes desses documentos a diversidade era totalmente negada e não havia espaço para o ensino voltado aos diversos sujeitos presentes na escola. Assim, podemos considerar que esta educadora acredita nos impactos que as políticas educacionais do MEC tiveram nos últimos anos. Lis não chega a detalhar como as exigências legais melhoraram, de fato, a perspectiva da diversidade na escola, entretanto, entendemos que a temática ganhou mais visibilidade nos meios acadêmicos do que no ensino fundamental.

Na argumentação formulada por esta professora do 3º ano, a cultura afro-brasileira e a indígena ganharam um lugar de destaque na escola da educação básica porque houve alteração na LDB para implementar o assunto. Lis também afirma categoricamente que “*foi preciso ser obrigatório para que isso acontecesse. Infelizmente*”, reforçando a ideia de que se

não fosse a exigência legal, os temas cultura afro-brasileira e indígena talvez ficassem sem espaço no currículo escolar.

De acordo com o relato das professoras Bianca e Lis, entendemos que nos últimos anos o currículo passou por transformações devido às reivindicações e conquistas que foram fruto de lutas de grupos identitários como negros, índios, pessoas com deficiência, dentre outros. Fato que fez com que o currículo educacional fosse flexibilizado, levando em consideração a existência e a cultura de coletivos sociais que durante muitos anos foram invisibilizados. Segundo Moreira e Silva Júnior (2016),

Como a difusão de novas identidades culturais demonstra que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é de fato, complexa, múltipla, conflituosa, descontínua, o currículo pode expressar todo um deslocamento de fronteiras, bem como questionar às diferenças de gênero, raça e sexualidade. Nessa perspectiva, visões hegemônicas terminam por ser problematizadas. O currículo é, assim, um campo de lutas e de produtividade, diretamente relacionado à cultura e às relações sociais. (p. 48).

A professora Pérola, do 4º ano, também fez um comentário acerca do seu conhecimento sobre as garantias legais e a sua contribuição para o trabalho com a diversidade na escola, afirmando que,

tenho conhecimento de algumas leis que veem sendo levantadas para que a gente possa trabalhar, mas como eu disse, as leis garantem que o trabalho com a diversidade aconteça em sala de aula, mas, infelizmente, nós ficamos só na teoria e quando a lei está lá, cobrando, nós não temos o suporte efetivo e a maioria dos professores não procuram uma formação, se aprofundar no tema. Então a lei existe, nós somos cobrados, infelizmente não está sendo efetivado como deveria nas salas de aula. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Pérola disse que tinha conhecimento de algumas leis que estabelecem temas que teria que trabalhar na escola, porém não citou nenhuma lei específica. Ela critica o fato de haver leis cobrando o ensino de certos conteúdos, sem oferecer subsídios ao trabalho do professor. Mesmo dizendo que a lei garante que o trabalho com a diversidade aconteça, Pérola argumenta que “*infelizmente nós ficamos só na teoria*”. Chama a atenção, portanto, para a não efetivação do trabalho pedagógico apenas pelo fato das leis existirem, realçando a grande distância e diferença entre a “teoria”, que neste caso são as leis, e o que realmente acontece na prática pedagógica dos professores.

A professora Cíntia, do 5º ano, também expressou sua opinião sobre seu conhecimento relacionado às garantias legais e a diversidade na escola, dizendo que

a questão do conhecimento é bastante ampla, nós temos algumas leis hoje que já valorizam, já resgatam essa questão de valorização da diversidade em sala de aula, como eu já citei aqui, da lei que mostra a cultura afro como parte integrante do nosso dia a dia, das nossas metodologias, como também outros direitos legais que os nossos educandos não tinham e hoje têm, através de direitos preestabelecidos no ECA, através também do conselho tutelar e outras garantias, também, que estão na LDB. Enquanto educadores, nós precisamos também ter ciência disso e colocá-las em prática. (Cíntia, professora do 5º ano, em entrevista realizada em 14/08/2017).

De acordo com o entendimento de Cíntia, a questão do conhecimento das leis é ampla. Ela apontou que *hoje já existem* leis que valorizam a diversidade, indicando, possivelmente, sua impressão de se tratar de algo relativamente recente. Enfatizou a lei da cultura afro como sendo importante para a definição de novas metodologias de ensino, assim como o ECA e a LDB, porém não disse, efetivamente, no quê de fato o ECA e a LDB estão relacionados com as garantias legais sobre a diversidade. No seu comentário, apenas citou as leis mais gerais que influenciam o trabalho da escola e ressaltou que os educadores devem ter conhecimento para as colocar em prática. Além disso, o papel do Conselho Tutelar foi mencionado como importante para que os conhecimentos do ECA chegassem até a escola.

De uma forma geral, o que foi mais marcante e mencionado por todas as professoras como reconhecimento das garantias legais acerca da diversidade foi a compreensão de que são as leis que obrigam o trabalho com a cultura afro-brasileira e indígena. As docentes defendem a importância da legislação para que determinados assuntos cheguem à escola, pois, se não fosse uma imposição legal, não haveria tanta ênfase nos assuntos referentes às culturas afro e indígena, por exemplo. Embora apresentem pontos de vista críticos a respeito das relações entre a existência de garantias legais e efetivação dos direitos, as professoras não fazem referência ao papel dos sujeitos sociais e suas lutas nas conquistas dessas leis, como se as leis fossem fruto apenas de imposições governamentais e legislativas, representando conquistas unilaterais em vez de um processo de disputas entre os atores envolvidos em cada caso específico. Nesse sentido, configura-se uma concepção celebratória e não crítica a respeito das conquistas legais enquanto mecanismos de defesa da diversidade dos sujeitos sociais.

3.1.8 Formação docente

A formação docente é uma categoria que merece destaque para entendermos a compreensão de diversidade das professoras participantes da nossa pesquisa. No capítulo metodológico já explicamos que todas as docentes que participaram do nosso estudo são graduadas em Pedagogia e também detalhamos o histórico de formação de cada uma delas. A partir de agora buscaremos compreender as contribuições da formação inicial das docentes para o entendimento da diversidade e para sua prática pedagógica. A maioria das professoras destacaram os cursos de formação que fizeram a partir do período que já estavam em atividade docente. Elas não mencionaram ou destacaram o que aprenderam sobre a diversidade na graduação, ou seja, na sua formação inicial.

A professora Bianca acredita que os cursos de formação continuada são importantes porque são *“um caminho não só para refletir e discutir sobre a questão, mas para abrir novos horizontes, possibilitando novos avanços para lidar com a realidade existente em sala de aula”*. Essa afirmação parece indicar a percepção de que a diversidade é uma realidade na sala de aula. Ela também acrescentou que essas formações defendem a possibilidade de *“garantir um processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando as múltiplas diferenças”*. A fala da professora indica a compreensão segundo a qual todos podem aprender, desde que se respeitem suas diferenças, ou seja, desde que os conteúdos sejam ensinados com base em práticas pedagógicas que reconhecem e se adequam às diferenças dos alunos.

Bianca, professora do 2º ano, disse que nesses cursos de formação aprendeu *“a questão de como lidar com a inclusão em sala de aula”* questão para a qual se considera pouco preparada: *“para mim mesma [...] existe uma dificuldade maior, uma vez que a gente não está totalmente preparada para isso”*. A docente falou de uma forma superficial sobre a inclusão e não explicitou o que realmente aprendeu sobre a temática, se foi sobre a legislação ou sobre aspectos metodológicos ou conceituais acerca do tratamento da inclusão, por exemplo. Indicou sua dificuldade maior para trabalhar assuntos da diversidade na perspectiva da inclusão e que ainda não tem formação suficiente para lidar com essa questão. Portanto, para a professora Bianca, a inclusão foi o tema que mais chamou a sua atenção nas formações continuadas de que participou.

Bianca expressou também como foram suas condições de trabalho ao longo de sua carreira docente e como era o tratamento da questão da diversidade. Primeiro ela disse que *“no início da carreira, eu tinha inúmeras dificuldades para trabalhar respeitando as*

diversidades dos alunos, por falta de conhecimento. Hoje, com as práticas diárias e com estudos, posso afirmar que houve mudanças significativas.” Porém, não chegou a esclarecer quais foram as mudanças que passou.

A professora Lis, por sua vez, atribuiu uma grande importância aos cursos de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* para entender a diversidade:

Eu fiz uma especialização para educação nas relações étnicos-raciais, então eu acho que tudo que eu aprendi lá na especialização, não digo tudo, mas 80%, eu aplico, porque aí eu trabalho a cultura indígena no primeiro bimestre e no segundo e no terceiro e quarto eu trabalho a cultura afro. Então aqueles textos que a professora passou pra mim, muito eu continuo utilizando, as metodologias que elas ensinaram lá, as leituras que eu fiz são recorrentes no meu cotidiano. Até que eu gosto, porque assim, uma coisa é você querer trabalhar diversidade na sala de aula mas não sabe como, uma outra coisa é depois que você passou pela especialização, que teve contato com todo mundo, com aquele monte de disciplina e todos aqueles textos, aí você tem uma base pra poder dizer assim: Agora eu vou ter uma base nessa questão e nessa perspectiva. Pra mim foi ótimo! (Lis, professora do 3º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Lis falou da grande importância de ter feito uma especialização em educação nas relações étnicos-raciais, afirmou que gostava do curso e da formação teórica que obteve. Considera que mais do que querer trabalhar a diversidade, é preciso saber como abordá-la por meio de metodologias de ensino que possibilitem o conhecimento dos alunos e que teve uma boa base para trabalhar a questão étnica e racial na sua sala de aula. Portanto, para a professora Lis, o estudo sobre relações étnicos-raciais foi o que mais a capacitou a trabalhar com a diversidade.

A formação docente, conforme foi exposto, se apresentou como importante espaço de reflexão e para a compreensão da diversidade cultural. Sobre este aspecto, vejamos o pensamento de Canen e Xavier (2001):

A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (p. 642).

A professora Lis, na sua entrevista revelou uma dificuldade por ter que trabalhar com o tema diversidade cultural apenas no 3º Bimestre, dizendo: *“Aí, é como se fosse um ponto ali, então se trabalhasse ao longo do bimestre, as crianças tivessem uma outra leitura. [...] Durante o ano todo, nos quatro bimestres”*. A docente sugeriu que *“se subdividisse esse tema diversidade nos outros bimestres todos, então não só as professoras iriam adorar mais as crianças poderiam se sentir menos sufocada com tanta informação”*.

De acordo com o expresso por Lis, fica difícil trabalhar um tema tão amplo como a diversidade em um único bimestre, porque são muitas informações para ela trabalhar e as crianças assimilarem. Entretanto, em outro momento da entrevista esta professora revelou que realiza uma subdivisão no seu trabalho diferente do que é sugerido pela escola, afirmando que *“trabalho a cultura indígena no primeiro bimestre e no segundo e no terceiro e quarto eu trabalho a cultura afro”*. Assim, sua atitude demonstra que ela não segue totalmente as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação e encontrou um jeito próprio de realizar o seu trabalho, conforme a realidade da sua sala de aula. Agindo dessa forma, ela demonstra sua preocupação em ensinar conteúdos da diversidade atrelados à cultura afro e indígena. Provavelmente sua escolha deve-se ao fato de haver uma exigência legal para trabalhar essa temática, assim como sua formação profissional nas licenciaturas de História e Pedagogia e também por ter feito uma Especialização para educação nas relações étnico-raciais.

A professora Pérola mencionou a importância dos cursos de formação dos quais participou citando uma jornada pedagógica que foi oferecida aos professores do município de Massaranduba no ano de 2017, realizada poucos dias antes da entrevista. *“Eu posso dar um exemplo bem atual que nós tivemos na última formação que o município nos proporcionou, foi um tema que ele abordou sobre a questão da sequência didática, [...] para trazer a questão da diversidade”*. Nesse exemplo, Pérola cita a importância da metodologia de ensino para o trabalho com a diversidade, ao considerar que as sequências didáticas são uma boa alternativa para isso.

A professora Pérola falou que a diversidade evoluiu como temática na sala de aula e fez com que os professores buscassem compreender melhor a questão.

No início da nossa carreira docente a gente não tinha um tema como é visto hoje, com tanta relevância nas nossas salas de aula e na medida que a gente foi passando, a gente foi vendo a necessidade de buscar, de se aprofundar na área da diversidade, tentando implementar cada dia mais dentro da nossa sala de aula, então assim, a cada dia eu procuro tratar esse tema com mais abrangência dentro da minha sala de aula. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

Na entrevista a professora afirma que no decorrer dos anos a diversidade foi ganhando mais evidência como temática na escola e em função disso sentiu a necessidade de buscar mais informações sobre o assunto. Da forma como ela fala, é possível entender que, enquanto profissional da educação, teve que buscar conhecimentos de forma autônoma. Pérola relata que a situação vivenciada em sala de aula fez com que ela buscasse se aprofundar no tema. Além disso, ela também falou sobre a questão do crescimento da evidência do tema da diversidade,

Pra mim essa é uma questão bastante delicada, porque como eu já disse anteriormente, a questão da diversidade ela vem sendo tratada com bastante relevância, na mídia, dentro das nossas formações, mas infelizmente hoje a prática não condiz, ou, a teoria não condiz com a realidade. Enquanto muitas vezes dizemos: “temos que incluir, trazer o diferente para nossa sala de aula”, as leis estão aí, [...] de certa forma, fica tudo muito aquém, porque os professores, eles têm posse da lei, mas não têm a fundamentação, a instrumentalização para estar dentro de uma sala de aula tratando essas questões. Nós somos cobrados para fazer com que a diversidade aconteça dentro das nossas salas de aula, mas em contrapartida, nós não temos um apoio, um suporte para trabalhar de forma efetiva com essa diversidade. (Pérola, professora do 4º ano, em entrevista realizada em 09/08/2017).

A professora Pérola expressa sua compreensão de que, nos últimos anos, a diversidade vem ganhando muita repercussão nas mídias e nas formações, porém considera que isto não seja suficiente para que haja um bom trabalho sobre a diversidade. Podemos entender que os professores recebem informações “soltas” ou insuficientes para realizar sua intervenção pedagógica. Um ponto que chamou a atenção dessa professora foi o fato de que só a existência das leis que impõem a obrigatoriedade do ensino de temas relacionados diversidade não é suficiente para que o assunto seja efetivamente trabalhado. As exigências legais impõem cobranças aos professores, mas não há condições para o professor realizar o seu trabalho na mesma proporção.

Pérola também mencionou o fato de que o professor conta com o amparo legal, “*mas não tem a fundamentação, a instrumentalização para estar dentro de uma sala de aula tratando essas questões*”. Esta situação denuncia a falta de organização e de prioridade das políticas públicas na formação e nas condições de trabalho que são oferecidas aos professores das escolas públicas brasileiras. Além disso, a docente revela sua preocupação com a fundamentação e a instrumentalização, ou seja, com o aspecto teórico da diversidade e com o modo de ministrar a aula nessa perspectiva metodológica.

Sobre a necessidade dos professores realmente entenderem o conceito de diversidade, Ferreira (2015) argumenta.

Aplicado ao currículo nacional, o conceito de *diversidade* não pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse conceito sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito, porque refletem a luta em promoção de direitos e chances igualitárias para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda, orientação sexual, papel social, condição física, cognitiva ou intelectual, motora, neurológica, sensorial etc. (FERREIRA, 2015, p. 307, grifo da autora).

Segundo as palavras da autora, o conceito de diversidade é complexo e envolve questões amplas. Então, como podemos pensar em uma educação numa perspectiva para a diversidade se os professores não entendem o significado real desse conceito? Se não há uma boa compreensão por parte dos educadores, eles podem ter acesso às leis referentes a diversidade, porém continuar realizando uma prática de ensino baseada no senso comum, reproduzindo o sentido do “jargão”. Assim, a diversidade corre o risco de ter o seu sentido esvaziado.

A professora Cíntia falou da contribuição dos cursos de formação, evidenciando os seguintes motivos.

É, ultimamente essa questão dos cursos de aperfeiçoamento eles trazem consigo uma abordagem mais significativa para nós professores, uma vez que mostra as diversas leis, os diversos aspectos que nós temos que respeitar e valorizar do educando na nossa sala de aula, no nosso dia a dia. (Cíntia, professora do 5º ano, em entrevista realizada em 14/08/2017).

A docente Cíntia destacou que os cursos de aperfeiçoamento dos quais participou foram importantes para trazer novas abordagens sobre a diversidade, bem como mostrar as leis existentes sobre a temática. Além disso, ressaltou que nas formações havia ênfase no respeito e na valorização dos alunos na sala de aula. A professora não chegou a falar de uma lei específica ou de um conteúdo que estudou sobre a diversidade nos cursos que teve oportunidade de participar, apenas fez um comentário geral expressando sua opinião sobre eles.

De acordo com os relatos que observamos até o momento, todas as professoras afirmam que participaram de cursos de formação continuada desenvolvidos no contexto das políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade e que gostaram do que tiveram a oportunidade de aprender. No entanto, ao refletirem sobre a lógica dessas formações no contexto de uma agenda de globalização, Lima e Dorziat (2015) argumentam que

A lógica da nova agenda do mundo globalizado invadiu o campo educacional nas últimas décadas do século XX, desde as políticas públicas até as práticas educativas, revestindo-se de sólido aporte legal, que se apropria do discurso de reconhecimento das diferenças existentes na escola, mas tende, paradoxalmente, a reforçar a individualidade, a competitividade e a exclusão na sociedade atual. (p. 437).

As autoras chamam a nossa atenção para o modo como o discurso da globalização enfatiza o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que reforça valores neoliberais como competitividade e individualidade. Neste sentido, a defesa da diversidade encobre a desigualdade e exclusão social. Neste sentido, ressaltamos que os cursos de formação também fazem parte das políticas públicas educacionais e suas propostas podem estar atreladas à lógica da globalização, com interesses ocultos que podem privilegiar mais um grupo em detrimento de outro.

A professora Cíntia, quando foi perguntada sobre de que forma a escola e os poderes públicos têm abordado a questão da diversidade, refletiu sobre como essa questão é dependente das condições de trabalho dos professores.

É eu vejo ainda que há algumas falhas, porque nós professores precisamos sim de todo suporte necessário seja, tecnológico, onde alguns professores não dominam essa questão tecnológica e não se preparam adequadamente para acompanhar toda essa evolução tecnológica que muitas vezes os alunos dominam e o professor não. E também as dificuldades que nós temos também com relação ao nosso tempo, seja na própria escola mesmo, para planejar. Então existe esse revezamento que o professor tem que fazer entre a sala de aula, entre a sua casa, para que possa atender de maneira adequada e valorizando, sim, essa diversidade, que se deve vivenciar no nosso dia a dia. (Cíntia, professora do 5º ano, em entrevista realizada em 14/08/2017).

Na perspectiva de Cíntia o trabalho com questões acerca da diversidade esbarra na falta de uma formação que o capacite a trabalhar com as demandas decorrentes do acesso e domínio que os alunos têm das tecnológicas, aspecto que os deixam em desvantagem em

relação aos mesmos, bem como na falta de tempo para planejamento, em decorrência da jornada de trabalho. Sua fala parece indicar a compreensão de que o domínio de tecnologias pelos alunos constitui um fator que caracteriza sua diversidade. Tal situação causa dificuldades para o professor que acaba ficando obsoleto por não conseguir acompanhar o aluno e não oferecer uma roupagem atualizada para suas aulas, fato que pode causar falta de interesse nos alunos que demandam novas formas de apresentação dos conteúdos e novas abordagens metodológicas. Além disso, como a própria escola não tem suporte tecnológico, os professores precisam buscar em casa alguma informação, ou seja, a responsabilidade de fazer um melhor planejamento da aula fica toda para o professor.

Cíntia também revela que as condições de trabalho nas quais é submetida causam dificuldades para realizar o seu trabalho pedagógico abordando a diversidade, principalmente pela questão do tempo e pelo fato de ter que trabalhar em outra escola.

A questão de tempo para se preparar, onde a gente muitas vezes abre mão de algumas questões pessoais para tentar fazer e oferecer o melhor para o nosso educando, que eu acho que é o compromisso que todo profissional deve ter. Mas a questão do tempo ainda é uma questão assim, que me incomoda muito porque [...] eu não tenho esse tempo, mas tenho sim a consciência que para se fazer um trabalho bem feito a gente tem que se desdobrar, seja em outra escola, seja em outro campo profissional e a questão financeira também, porque a gente deve sempre procurar recursos, leituras, livros, coleções novas para melhorar o nosso trabalho e a nossa prática de sala de aula. (Cíntia, professora do 5º ano, em entrevista realizada em 14/08/2017).

Ela chama a atenção para outro problema frequente da carreira docente, que diz respeito à falta de tempo para se preparar, decorrente das condições financeiras que obrigam os docentes a ter que trabalhar em outras escolas. Assim, a própria vida pessoal é afetada ao ter que disponibilizar mais tempo para realizar pesquisas e leituras para preparar suas aulas e melhorar sua formação e prática profissional.

Sobre as condições de trabalho dos profissionais do magistério, Canen (2001) argumenta:

Em uma linha teórico-crítica, a luta por melhores condições de trabalho, salários dignos e valorização do magistério e da escola pública, deve se articular a uma concomitante busca de práticas pedagógicas e de formação docente comprometidas com a inclusão dos grupos socioculturais marginalizados do poder econômico e social no processo educacional. (p. 215).

Em seus estudos, a autora destaca que a luta pelas condições de trabalho e pela valorização dos docentes devem ser articuladas com a formação docente para buscar a inclusão social dos que fazem parte da escola pública.

Portanto, percebemos que vários fatores influenciam nas condições de trabalho das professoras participantes da nossa pesquisa como: apoio da direção e da supervisão, formação em nível de especialização - por abrir novos horizontes para as atividades planejadas, o esforço pessoal para entender a temática da diversidade, a oferta de cursos e a elaboração de políticas educacionais de formação de professores consistentes, a questão do acesso e domínio de tecnológica e a situação financeira que os professores vivenciam.

De acordo com o conjunto de argumentos expostos, podemos compreender que a concepção celebratória da diversidade é predominante em seus discursos, ao enfatizar aspectos da valorização e da inclusão dos sujeitos diversos na escola, sem contudo, considerá-los como coletivos de sujeitos em busca de superação das condições de desvalorização que vivenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O cotidiano escolar se abre feito um leque de possibilidades, nos permitindo vivenciar vários pontos de vista, vários pontos de escuta e vários pontos de encontro”. (Patrícia Porto)

Esta pesquisa teve como propósito conhecer as concepções de diversidade de docentes de uma escola da rede pública municipal de Massaranduba – PB. Para tanto, partimos da seguinte questão-problema: Como as concepções sobre diversidade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental orientam sua prática pedagógica em sala de aula? Nossa maior intenção foi compreender o que essas profissionais do magistério pensam sobre a diversidade e como desenvolvem sua prática pedagógica a respeito dessa temática.

Com base nas categorias analíticas apresentadas no capítulo anterior, constatamos que:

- 1) A diversidade é um tema importante para as professoras por ser um aspecto central da sociedade brasileira, uma questão histórica que eclode e se faz presente no cotidiano da sala de aula. No entendimento das docentes, a diversidade é rica por ser fonte de múltiplos saberes e por promover discussões e impor desafios ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e perspectivas curriculares. As professoras também têm consciência de que o tratamento dispensado à diversidade se tornou mais enfático nos últimos anos, por meio dos livros didáticos e das formações continuadas, assim como consideram que ganhou grande relevância a partir do momento que alguns conteúdos curriculares passaram a ser obrigatórios em decorrência de exigências legais, fruto das lutas dos sujeitos diversos em busca do reconhecimento dos seus direitos. Assim, ao falar em diversidade elas enfatizam as questões da cultura afro-brasileira e indígena como conteúdos curriculares, bem como destacam as dificuldades de inclusão das crianças com deficiência;
- 2) Na prática pedagógica das docentes prepondera uma abordagem da diversidade como diferença física, possivelmente porque, de fato, o aspecto físico dos sujeitos é o mais evidente ao olhar das crianças, ao considerar que ser gordo ou magro, negro ou branco, praticante de uma religião cristão ou afrodescendente pode desencadear problemas de convivência entre os alunos, dificultando a organização do espaço pedagógico e causando prejuízo para aprendizagem discente. Neste sentido, a

- diversidade dos alunos também foi vista como motivadora de conflitos e *bullying* entre eles, fato que fez as professoras conferirem grande importância ao respeito como dimensão constitutiva da diversidade. Contudo, ao enfatizar a necessidade de fazer da sala de aula um ambiente apaziguador, as docentes negam as relações de poder que marcam esses conflitos, adotando uma concepção celebratória da diversidade, embora seja possível perceber aspectos de outras perspectivas nos discursos das professoras;
- 3) O entendimento conceitual das professoras sobre a diversidade é geralmente muito superficial, prevalecendo o foco na dimensão empírica, associada ao que é visível de forma mais imediata, como as características físicas dos alunos. Como a preocupação central das professoras é ter condições de ministrar os conteúdos curriculares, mediante a criação de um ambiente favorável à interação entre os alunos, baseado no respeito entre eles, a maioria das referências à diversidade feitas pelas professoras evidencia conhecimentos superficiais em todas as categorias analíticas do estudo, sendo muitas vezes influenciadas por informações do senso comum e veiculadas na grande mídia. Consideramos que falta um conhecimento mais aprofundado sobre as questões que envolvem a diversidade como a luta dos coletivos diversos que reivindicam seus direitos sociais, a existência de grupos identitários organizados, bem como uma visão mais global do contexto internacional no qual a diversidade está envolvida. Entretanto, é possível perceber que elas se interrogam e muitas vezes se sentem desafiadas por questões inerentes à diversidade dos seus alunos na sala de aula, como no caso da inclusão de crianças com deficiência.
 - 4) A ideia de apaziguamento, respeito e tolerância como características definidoras da diversidade, predominante na concepção das professoras, é igualmente defendida em documentos oficiais de organismos internacionais como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO, que orientam as políticas educacionais públicas do Ministério da Educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Assim, na maioria das vezes, a diversidade presente na sala de aula é percebida como características individuais próprias dos alunos, ao passo que nos principais estudos sobre o tema é compreendida em relação aos coletivos diversos concebidos como categorias coletivas;
 - 5) Constatamos que a temática da diversidade é relativamente recente para as professoras pois, de acordo com o que relataram, não tiveram contato com o tema na graduação, com exceção das formações continuadas, jornadas pedagógicas, etc. Tal fato indica a importância da implementação de políticas públicas voltadas à educação para a

diversidade tanto na formação inicial quanto na continuada, com maior ênfase na fundamentação teórica acerca das questões relativas à diversidade e diferença, contando com o engajamento de pesquisadores das universidades públicas do país.

- 6) É necessidade promover uma educação para a diversidade que leve em consideração a faixa etária dos alunos, reivindicando o papel da crítica adequada nesse contexto. É preciso pôr em evidência a diversidade como exemplo de desigualdade e exploração, buscando estratégias metodológicas próprias para se fazer compreensível para crianças que estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, há a necessidade de insistir na visão crítica sobre a diversidade dos sujeitos, mas sempre considerando as condições dos sujeitos (alunos crianças), utilizando uma linguagem acessível para eles. De toda forma, ressaltamos o importante papel formador da escola no preparo de sujeitos para a interação com a sociedade e, para tanto, é preciso trabalhar no sentido de conscientizar os alunos diante da realidade que estão inseridas. Daí a necessidade de perspectivas críticas no currículo e na prática escolar, em contraposição a abordagens celebratórias e romantizadas da diversidade na sociedade contemporânea;
- 7) Em linhas gerais podemos considerar que as professoras participantes do nosso estudo apresentam uma concepção que denominamos celebratória da diversidade, por tentar observar a temática de uma forma harmônica, ofuscando as questões que envolvem as lutas e reivindicações dos sujeitos diversos. Nessa concepção a tolerância, o respeito e a vivência pacífica entre os diferentes ganha espaço e importância. Já na concepção que denominamos de crítica e que foi ausente em nossa pesquisa há uma evidência maior dos conflitos sociais, das relações de poder, das desigualdades, invisibilidades e injustiças que os sujeitos diversos sempre sofreram.
- 8) Portanto, cremos que esse trabalho contribuiu para uma melhor compreensão da temática e abriu novas perspectivas de estudo sobre as relações dos docentes com a diversidade na prática pedagógica, uma vez que possibilitou dar voz a quem está na escola e lida com os desafios e descobertas da diversidade no cotidiano. Assim, acreditamos na importância de fazer ciência para ampliar nossos horizontes e descobrir novos rumos para a educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.
- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), pp. 13-24 - set./dez. 2003.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval [et. al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.59-107.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Rosana Llopis. Trajetórias femininas no Colégio Pedro II. In: **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1201.pdf>. Acesso em 02 set. 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, out-dez., 2010. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/es/v31n/113/17.pdf>. Acesso em: 19/09/2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, José d'Assunção. **Igualdade e diferença: Construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARROS, José d'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. In: **Análise social**, vol. XL (175), p. 345-366, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Trad. Mirian Ávila; Eliana Lourenço de Lima; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOGDAN, Robert e BIKLEM, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Religião, campo religioso e relação entre religião erudita e religião do povo. In: VÁRIOS AUTORES. **Religião e catolicismo do povo**. Curitiba/PR:

Cadernos Studium Theologicum/PUCPR, 1977, p. 07-38.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 017/2001.** Brasília. MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 01 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre os programas de material didático e prevê a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas públicas e estabelece.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso: em 10 maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de nov. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2014. Retificado em DOU, 31 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL, **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.** Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares:** estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade cultural e orientação sexual. 3 ed. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em:<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Plataforma Brasil**. MS/CNS: 2017. Disponível em:<<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPIR, jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Pronacampo). Brasília, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, MEC.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, MEC.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, jan.-mar. 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2000, n.111, pp.135-149. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n111/n111a07.pdf> . Acesso em: 20 out. 2016.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. Ano 23, n 77, dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n77/7051.pdf>> Acesso em: 20 set. 2016.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli Pereli. Formação Continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, set-dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.>> Acesso em: 20 set. 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

D'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Palas, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca - Espanha, 1994.

DICIO. Aculturação. In: **Dicionário On line de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aculturacao/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. Apresentação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-10.

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

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses oculto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em 10 de fev. 2017.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, mai-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n95/a09v2795.pdf>>. Acesso em: 14 de set. 2016.

- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANCO, M.; Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública na atualidade: lições da história. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura Nascimento (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR. 2005. p.221-254.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação**. Campinas-SP: Papyrus, 1997, pp. 11-28.
- GOFFMAN, Erving . (1988). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo: LTC, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 68-76.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino (Org.) Apresentação: Desigualdades e diversidade na educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. vol. 33, n. 120, Campinas, jul.- set. 2012a, p. 687-693.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação & Sociedade**. vol.33 no.120, Campinas jul./set. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05pdf>>. Acesso em: 14 de set. 2016.
- GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **A cultura escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento – afinidades e distinções essenciais. In: **Quadrante**, Vol. XIX, Nº 2, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas,

vol. 33, n. 120, jul.- set. 2012, p. 833-849. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 24 de set. 2016.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAESTRI, Mário. “Terra e liberdade: as comunidades autônomas de trabalhadores escravizados no Brasil.” In: AMARO, Luiz Carlos [Org.]. **Afro-brasileiros: história e realidade**. Porto Alegre: EST, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: **Revista Nova Escola**. Edição 182 - mai/2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 79, ago. 2002. p.15-38.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. Currículo, Transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4962/4097>. Acesso em: 14 de jan. 2017.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORGADO, Suzana Pinguello; ARAÚJO, Vanessa Freitag de. **Educação brasileira do século XXI: garantia de diversidade cultural?** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro - PUCPR. Curitiba, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15-34, 2004.

NAGLE, Jorge. **A Reforma e o ensino**. São Paulo: EDART, 1973.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A Luta pela Escola Primária Pública no País. In: **Anísio Teixeira 1900 – 1971 (Provocações em Educação)**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Revista Educação & Sociedade**. vol.33 no.120, p. 765-781, Campinas jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>. Acesso em: 14 de set. 2016.

ONU NEWS. **ONU pede respeito pela diversidade e fim da discriminação racial**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/03/1615202>. Acesso em: 28 ago. 2018.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da Diferença. Tempo Social; **Rev. Sociol.** USP, São Paulo. 2 (2): 7-33, 2. Sem., 1990. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v2n2/0103-2070-ts-02-02-0007.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2016.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed.34, 2013.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Capítulo VII – Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Dossiê Diferenças**. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 79, agosto, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 de dez. 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Desigualdades e diversidade na educação**. Campinas: CEDES, vol. 33, n. 120, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020120003>. Acesso em: 21 de dez. 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Diversidade cultural enquanto discurso global. **Avá**, n.15, julho, 2009.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? In: **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

RODRIGUEZ, Tatiane C. & ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf>>. Acesso em: 11 de set. 2016.

ROJAS SORIANO, Raúl. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** SEESP/ SEED/ MEC, Brasília/DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em: 02 de set. 2016.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1997.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et. al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004. p.9-57.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. p.31-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. (Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury). Texto original traduzido do inglês de: SIMMEL, Georg. (1964), Conflict. (Translation by Kurt H. Wolff). Nova York: The Free Press, pp. 13 a 17. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção.** v. 10, n. 30, pp. 568-573. João Pessoa, dez. 2011. ISSN 1676- 8965. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>. Acesso em: 02 de out. 2018.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Revista Educação & Sociedade.** vol.33 no.120, Campinas jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TRAMONTE, Cristiana. **Com a bandeira de Oxalá!: trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis.** Itajaí: UNIVALI, 2001.

TRAMONTE, Cristiana. Gênero e diversidade nas religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. In: WOLFF, Cristina Scheibe; FÁVERI, Marlene de; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org). **Gênero e preconceito: anais**. Florianópolis: Mulheres, 2006 [Recurso Eletrônico].

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris, 2005.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 01 de fev. 2018.

VALENTE, Ana Lúcia. A propósito dos parâmetros curriculares nacionais sobre a pluralidade cultural. In: **Educação**. v. 26, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4709>. Acesso em: 02 de fev. 2017.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 23-38.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República**. Brasília: Líber Livro, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma questão conceitual**. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis; Vozes, 2013.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ___ / ___ / ____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possam analisar as relações entre as concepções de diversidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



II) Objetivos específicos da pesquisa:

- Identificar concepções de diversidade de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Conhecer as principais dificuldades que os professores apresentam para trabalhar a diversidade em sala de aula;
- Compreender como as concepções de diversidade direcionam as mediações pedagógicas orientadas para a aprendizagem na sala de aula.

III) Benefícios:

- Colaboração com a pesquisa educacional;
- Reflexão sobre a prática pedagógica.

IV) Possíveis desconfortos resultantes da participação na pesquisa:

- Responder um questionário escrito;
- Conceder uma entrevista gravada em áudio;
- Possibilitar que cinco aulas sejam observadas.

V) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

VI) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico. Não virá interferir no atendimento ou tratamento médico;

VII) Os resultados obtidos durante este trabalho serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

VIII) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Massaranduba - PB, ____ de _____ de 2017.

() Professor (a) participante: _____.

Testemunha 1 : _____.

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____.

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: _____.

Mirtes Aparecida Almeida Sousa
 (Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd/UFCA)

RG: 2752043 SSP-PB

Pesquisadora (nome, função e RG)

Telefone para contato e endereço profissional:

(83) 98850.1223

Secretaria Municipal de Educação de Massaranduba

Rua: Rua Rogaciano Nunes, 04, Centro, Massaranduba – PB,

CEP: 58120-000



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Estado civil:

Solteiro Casado Divorciado Viúvo

Outro: _____

3. Idade: _____

4. Indique sua formação acadêmica, de acordo com os quadros a seguir:

4.1. Graduação: Especifique a habilitação/formação, se for o caso:

Curso (s) de graduação	Ano de conclusão	Instituição (IES)

4.2. Pós-Graduação:

Curso (s) de Pós-Graduação	Ano de conclusão	Instituição (IES)

5. Caso tenha participado de cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, indique a seguir:

Sim Não

Se sim, quais: PCN PROFA Pró-Letramento PNAIC Linux Educacional

Outro(s):

6. Em que ano do ensino fundamental você leciona?

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

7. Informe quantos alunos foram matriculados em sua sala de aula, quantos foram transferidos ou evadidos e qual é a matrícula atual:

Matricula inicial	Transferidos	Evadidos	Matrícula atual

8. No quadro a seguir, indique as funções do magistério exercidas ao longo da sua experiência profissional e por quanto tempo:

Função	Tempo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE DE PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA

- 1) Nos últimos anos, tanto as formações docentes quanto os materiais didáticos abordam a temática da diversidade. O que você entende por diversidade na educação?
- 2) Essa diversidade se faz presente em sua sala de aula? Como?
- 3) Você considera que os cursos de formação contribuem para o entendimento da diversidade em sua prática pedagógica? Por quê? Pode citar exemplos do que aprendeu?
- 4) Do início de sua carreira docente até hoje, você identifica mudanças no tratamento da diversidade?
- 5) Na sua compreensão, a diversidade influencia na aprendizagem dos alunos? Como?
- 6) Em sua experiência profissional, de que forma a escola e os poderes públicos têm tratado a questão da diversidade?
- 7) Você costuma abordar algum aspecto da diversidade em seu plano de ensino? Pode exemplificar por meio de uma atividade realizada como a diversidade foi trabalhada em sua sala de aula?
- 8) Você enfrenta alguma dificuldade para abordar a diversidade em sua prática pedagógica? Qual (is)?
- 9) Na sua opinião, o currículo escolar deve abordar temáticas relacionadas à diversidade? Como?
- 10) Você tem conhecimento de como as garantias legais contribuem para o trabalho com a diversidade na escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE DE PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULA

- Data da aula;
- Quantidade de alunos;
- Disciplina (s);
- Conteúdo (s);
- Atividade (s) principal (is);
- Recursos didáticos utilizados;
- Perspectiva desenvolvida ao explicar o assunto da aula;
- Metodologia adotada;
- Atitudes ao responder questões dos alunos;
- Reações a conflitos entre os alunos na sala de aula;
- Modos de abordagem de perspectivas diversas sobre as temáticas estudadas;
- Relações estabelecidas entre conteúdos e questões culturais, sociais, políticas, econômicas etc.;
- Posicionamentos demonstrados pelos alunos em relação às perspectivas/atitudes da professora.

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS

PROFESSORA	TURMA	TURNO	DATA
Bianca	2º ano	Tarde	16/08/2017
Lis	3º ano	Tarde	09/08/2017
Pérola	4º ano	Manhã	09/08/2017
Cíntia	5º ano	Tarde	14/08/2017

Observação: As datas foram agendadas com as professoras.

APÊNDICE F – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULAS

TURMA	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5
2º ano Tarde	24/08/2017	01/09/2017	06/09/2017	12/09/2017	13/09/2017
3º ano Tarde	14/08/2017	22/08/2017	23/08/2017	28/08/2017	31/08/2017
4º ano Manhã	10/08/2017	17/08/2017	21/08/2017	23/08/2017	31/08/2017
5º ano Tarde	16/08/2017	29/08/2017	30/08/2017	04/09/2017	08/09/2017

Observação: As datas foram agendadas com as professoras.

ANEXOS

ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Concepções de diversidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisador: MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA

Versão: 1

CAAE: 69013317.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 057098/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Concepções de diversidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que tem como pesquisador responsável MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA, foi recebido para análise ética no CEP UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG em 30/05/2017 às 10:45.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções de diversidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisador: MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69013317.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.163.400

Apresentação do Projeto:

Análise das concepções de professores dos anos iniciais (fundamental)

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as relações entre as concepções de diversidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Previsto e em conformidade com as exigências da resolução 466/2012

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema proposto é importante para o debate acadêmico podendo, os resultados, serem utilizados no planejamento de políticas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se aplica

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe pendências

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.163.400

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_907805.pdf	29/05/2017 20:24:49		Aceito
Outros	TermoInstAnuencia.docx	29/05/2017 20:22:27	MIRTES APARECIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromisso.docx	29/05/2017 20:18:40	MIRTES APARECIDA	Aceito
Orçamento	OrcamentoFinanceiro.docx	29/05/2017 20:17:55	MIRTES APARECIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.docx	29/05/2017 20:16:42	MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaMirtes.docx	29/05/2017 20:12:34	MIRTES APARECIDA ALMEIDA SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodeDivulgacaoResultados.docx	29/05/2017 20:12:06	MIRTES APARECIDA	Aceito
Folha de Rosto	FRosto.docx	29/05/2017 20:11:11	MIRTES APARECIDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	06/05/2017 20:09:57	MIRTES APARECIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 07 de Julho de 2017

**Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)**

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br