

ROSE CRISTIANI FRANCO SECO LISTON

**OS GESTORES ESCOLARES E A DIVERSIDADE CULTURAL
NAS ESCOLAS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO BOSCO

**Campo Grande
Março – 2014**

ROSE CRISTIANI FRANCO SECO LISTON

**OS GESTORES ESCOLARES E A DIVERSIDADE CULTURAL
NAS ESCOLAS**

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

Área de Concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

Março – 2014

OS GESTORES ESCOLARES E A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

ROSE CRISTIANI FRANCO SECO LISTON

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (UFPEL)

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS/UCDB)

Prof. Dr. José Licínio Backes (Orientador)

Campo Grande, março de 2014
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

DEDICATÓRIA

À minha mãe, ao meu esposo, aos meus filhos e, principalmente, a DEUS, que estiveram comigo nos momentos mais difíceis da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fortaleza de meu viver a todo instante, a primícia do saber.

À minha eterna inspiração, Mãe – Mestre do amor e do saber; sem ela não teria chegado até aqui, meu pilar em todos os momentos de minha vida.

À minha família, meu esposo Paulo Cezar Liston, meus filhos Otávio Miguel Liston e Nathália Cristiane Liston, pela compreensão, mais uma vez, de minha ausência, para que eu chegasse até esta nova etapa de minha vida acadêmica.

À minha tia e pastora, Célia Inês Franco, pelas orações e incentivo nesses anos de estudo e ausência.

À minha amiga Maria Ivone da Silva, pelo incentivo, pela troca de conhecimentos e informações que me possibilitaram chegar até aqui.

À professora mestre Evair Gomes Nogueira, minha inspiração, mulher forte que me ajudou muito nessa caminhada, uma pessoa especial, ao qual teço meu imenso carinho.

Aos educadores do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, pelo conhecimento, pelas trocas de experiências, pela paciência e dedicação nesses anos de estudo.

Ao meu amigo Antonio Carlos Seizer pelas dicas e momentos de troca de experiência e o apoio ao final dessa dissertação, obrigado.

À professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes, pela oportunidade do intercâmbio no Canadá, experiência de grande valia para minha trajetória acadêmica.

Aos meus amigos da Linha III, turma mestrado 2012, Eliel Benites, Lilia Nantes, Pedro Miranda e Wanessa Pucciariello, pelos momentos de tensão e alegrias.

À professora Dra. Adir Casaro Nascimento, exemplo de dedicação, que me mostrou ao longo desses dois anos o verdadeiro valor do conhecimento, o desejo do aprender.

Aos membros da banca professora Dra. Maria das Graças G. Pinto (UFPEl) e ao professor Dr. Antonio Hilário A. Urquiza (UFMS/UCDB) por terem aceito a me acompanharem nessas estradas pontilhadas, auxiliando-me ao final dessa a desenhá-la, para que conclui-se esse trabalho.

Por fim, a uma pessoa de quem aprendi a gostar e a respeitar, pela sua forma de agir, de me levar a entender que o conhecimento é parte de um todo, é uma troca de ideias, é a possibilidade de aprender, sem medo de errar, sendo o erro, uma forma de acertar. O meu muito obrigado ao meu orientador professor Dr. José Licínio Backes, pelo privilégio de sua orientação, sua paciência, pela capacidade profissional e pela orientação necessária à realização deste trabalho. Muitos foram os momentos em que desejei desistir, mas sua presença forte e constante me fez chegar até aqui.

Ser Diferente

Rosa de Saron

*Tenho que ser diferente
Preciso ser eu mesmo também
Amar sem preconceitos
Viver os meus preceitos
E não rotular ninguém*

Hoje eu acordei com vontade de viver

*Livre para amar
Livre pra perdoar
Livre pra respeitar
Ser livre e nunca desistir de sonhar.*

LISTON, Rose Cristiane Franco Seco. Título: **Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**. Campo Grande, 2013, total de página, 98. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa III – Diversidade Cultural e Educação Indígena, mais diretamente ao Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural. Tem como objeto de pesquisa a análise da discussão que existe sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, com foco na visão dos gestores e nas ações voltadas à formação docente e às práticas pedagógicas. Para tanto, construiu-se uma reflexão teórica inscrita na interculturalidade e na formação para a diversidade cultural. A pesquisa é de caráter qualitativo e utilizou, como instrumento de coleta dos dados, entrevistas semiestruturadas realizadas com oito gestores da rede pública de ensino da cidade de Costa Rica-MS. As entrevistas foram gravadas, transcritas e organizadas em cinco categorias: formação docente na visão dos gestores para a discussão das identidades/diferenças; o papel dos gestores no ambiente escolar; diferença e indisciplina: o olhar do gestor; escola e diferença: o olhar dos gestores; a função do gestor na desconstrução dos preconceitos. Elas foram analisadas em articulação com as reflexões teóricas, estas embasadas em autores como: Bhabha (1998), Hall (1997a; 1997b; 2000; 2003), Souza e Fleuri (2003), Bauman (2009; 2010; 2011; 2012), Candau (2008), Oliveira e Candau (2011), Vieira (2011), e Backes e Nascimento (2011). Os resultados sugerem, para alguns entrevistados, que a diversidade no ambiente escolar é algo que vem sendo discutido de forma aberta, com a participação da comunidade interna e externa, constando até como parte do currículo da escola. No entanto, para outros entrevistados a diversidade cultural ainda é algo a ser discutido de maneira mais objetiva, que rompa barreiras, pois muitos professores ainda não se sentem preparados para essas discussões dentro do ambiente escolar, principalmente quando os assuntos abordados são gênero, sexualidade e relação étnico-racial. Observou-se que a diversidade cultural ainda é algo que necessita ser repensado dentro da escola, dado que muitos entrevistados apresentaram visões folclorizadas e superficiais a respeito desse assunto, muitos gestores e professores, mesmo com a sua formação, também não se encontram preparados para a abordagem dessa temática dentro da escola. Isso porque, em algumas situações, não conseguiam enxergar o seu papel dentro desse ambiente, uma vez que, ao discutirmos sobre a diversidade cultural, percebe-se que esse assunto na maioria das vezes fora discutido somente quando surgiu algum problema que envolvia a diversidade ou em outros momentos, como em datas comemorativas, mesmo sabendo que esta temática deve fazer parte da proposta pedagógica da escola e ser discutida cotidianamente, para que uma educação intercultural torne-se uma realidade nas escolas.

Palavras-chave: Diversidade cultural; Gestores escolares; Estudos culturais.

LISTON, Rose Cristiane Franco Seco. Title: **The school principals and cultural diversity in schools**. Campo Grande, 2013, total page 98. Thesis (Master) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This thesis is linked to the line of research Cultural Diversity and Indigenous Education (III). It is part of the research group Education and Cultural Difference. Its object of study is the analysis about the debate existing on cultural diversity in the school environment, focusing on the school principals' perspective and on the actions aimed at teacher training and pedagogical practices. For this purpose, we constructed a theoretical reflection inscribed in the interculturalism and the formation for cultural diversity. It is a qualitative research. We used as instrument for data collection semi-structured interviews conducted with eight principals of public schools from the city of Costa Rica, in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. These interviews were recorded, transcribed, categorized, and then analyzed in conjunction with theoretical reflections. For some respondents, the results suggests that the diversity in the school environment is something that has been discussed openly, with the participation of internal and external school community, consisting as part of the school curriculum. However, for other respondents cultural diversity is still something to be discussed in a more objective manner and for breaking barriers, since many teachers do not feel prepared for these discussions within the school environment. We also observed that the cultural diversity needs to be rethought within our schools. Given that many of our participants had shown folklorized and superficial views about this subject, lots of principals and teachers are not ready, despite their college training, to address such an issue in the school environment. This is because in some situations they do not realize their role within school, since we realize this issue was debated, in most of the cases, only when some problem involving diversity emerged or in some periods of the year, such as holidays, while we know this issue should be part of the school's pedagogical proposal and should be discussed daily, so that an intercultural education becomes reality in schools.

Keywords: Cultural diversity; School principals; Culturais studies.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – ONDE NOS ENCONTRAMOS NO ESPAÇO MULTICULTURAL: ESTRADAS PONTILHADAS E/OU EM CONSTRUÇÃO, UMA INTRODUÇÃO	10
1.1 A metodologia: passos a trilhar	18
1.1.1 Procedimentos Preliminares	22
1.1.2 Cenários da Pesquisa	23
1.1.3 Caracterização dos Participantes	24
1.1.4 Delineando os procedimentos da pesquisa	26
1.1.5 O caminho a seguir, pontos a trilhar: a estrutura da dissertação	28
CAPÍTULO II – CAMINHOS CONHECIDOS OU NÃO: DIVERSIDADE CULTURAL E AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR	30
2.1 Entendendo o campo teórico de investigação.....	30
2.2 A diversidade cultural e as identidades/diferenças.....	34
2.3 O espaço da diversidade cultural no ambiente escolar: construção/desconstrução das identidades/diferenças	38
2.4 O papel dos gestores para a diversidade cultural	42
CAPÍTULO III – IDENTIDADES/DIFERENÇAS, GESTÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA	52
3.1 Formação docente na visão dos gestores para a discussão das identidades/diferenças.	53
3.2 O papel dos gestores no ambiente escolar	59
3.3 Diferença e indisciplina: o olhar do gestor	65
3.4 Escola e diferença: o olhar dos gestores	72
3.5 A função do gestor na desconstrução dos preconceitos	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	94

CAPÍTULO I – ONDE NOS ENCONTRAMOS NO ESPAÇO MULTICULTURAL: ESTRADAS PONTILHADAS E/OU EM CONSTRUÇÃO, UMA INTRODUÇÃO...

Não é fácil entrar em um mundo antes desconhecido e, ainda agora, cheio de estradas pontilhadas e/ou em construção, que me levam a perceber que a cada leitura, a cada novo conhecimento deparo-me com assuntos nunca abordados ou, até mesmo, nunca lidos em um contexto acadêmico. São trilhos cheios de encontros e desencontros, ao longo do caminho, sempre prontos a me surpreender a cada estação em que entram novas leituras, necessárias, e saem leituras que não me servem naquele momento.

Quando falo de estradas pontilhadas e trilhos, lembro-me da fala da professora Dra. Adir Casaro Nascimento, em nossas aulas do Mestrado em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Linha III – Diversidade Cultural e Educação Indígena. Para ela, a leitura dos textos e livros lembra a rotina de uma estação. Cada livro que lemos é um autor novo que entra em nossas vidas, saindo ou permanecendo em nossas viagens pelo mundo do conhecimento do novo aprender.

Reporto-me, também, à fala de meu orientador, Dr. José Licínio Backes, quando nos disse que precisamos ir além, enxergar caminhos, que podem ser interrompidos ou não, dependendo do olhar que temos em relação à leitura de cada autor, se esta será necessária para a pesquisa ou somente para fazer parte de nosso processo de formação.

Ao longo desse caminho poderei retomá-las ou não, poderão fazer parte da história de minha viagem pelo mundo dos Estudos Culturais, ao longo dessas estradas que quero percorrer para chegar ao fim da linha – mas não da viagem que comecei a fazer e quero continuar, no caminho da pesquisa sobre a diversidade cultural, em um espaço multicultural.

Hall (2003, p. 15) relata que os Estudos Culturais se fazem na própria tensão entre a discursividade e outras questões que importam; que “nunca poderão ser inteiramente abarcadas pela textualidade crítica”, o que significa dizer que devo, a cada momento, entender os marcos dos Estudos Culturais, apropriar-me de conhecimentos que me levem a trilhar estradas e caminhos em construção, nos quais eu perceba a multiculturalidade como um processo de interjeição dos valores sociais, econômicos e políticos de diferentes nações.

Referencio Moreira e Candau (2008, p. 33), quando consideram que “trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada”. Desse modo, esta seria uma exigência do saber, da formação de novas identidades e mentalidade capazes de discutir, abordar novos assuntos relevantes no contexto multicultural, que favoreça a ampliação da discussão das identidades/diferenças nesse espaço do aprender – a escola.

Ponto, nesse sentido, que entender a multiculturalidade como produção dos conhecimentos, sociais ou acadêmicos, podem nos surpreender ao longo do trajeto de uma nova construção.

Mostro minhas inquietações, o medo de errar, de ir além do que posso imaginar. Registro, aqui, indagações importantes para o processo de conhecimento no ambiente da multiculturalidade dentro do escopo da diversidade cultural, das identidades/diferenças.

Fleuri (2001, p. 48) descreve que

a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. [...] de outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

O autor nos leva a perceber que, ao propormos uma educação pautada no multiculturalismo, é crucial caracterizá-lo, já que este pode assumir diferentes significados tais como o de estratégia para justificar as desigualdades e o multiculturalismo preocupado

com as minorias, em retirá-las da subalternidade e da inferioridade imposta pela cultura hegemônica. Cabe destacar que nossa preocupação é com o segundo tipo, isto é, com aquele que questiona todos os processos de injustiça e desigualdade.

Portanto, trata-se de um multiculturalismo como prática pedagógica e política que busca respostas à diversidade cultural e questiona os preconceitos e as discriminações, compreensão que se dá porque a cultura é vista como fruto das relações sociais de poder, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades/diferenças.

Início essa minha trajetória com questionamentos que me acompanham desde o início desta pesquisa: que espaço queremos trilhar? Queremos? Como posso afirmar realmente o que quero, se não sei ainda como trilhar esses espaços, se ainda me encontro em processo de construção, que vai mudando a cada dia? Por onde devo começar? Como devo começar?

A partir dessas inquietações, questionamentos e indagações vou, ao longo deste espaço, tentar discutir, descrever o que realmente tenho escolhido. Dessa maneira, pretendo, ao final deste trabalho, mostrar que é possível trilhar espaços, que é possível construir novos conhecimentos, pequenos ou grandes, mas de grande valia para cada um de nós.

Diante disso, parto em uma viagem pelo conhecimento, sempre acompanhada por pessoas que, ao longo de diversos períodos, estudaram, pesquisaram, discutiram a questão da diversidade cultural, alguns referenciados aos Estudos Culturais: Hall (2003), Bhabha (1998) e Bauman (2005), que mostram as marcas dos fenômenos culturais entrelaçados nas identidades/diferenças e apontam para a compreensão das significações, representações e transformação dos sujeitos. Bhabha (1998, p. 37) refere-se ao hibridismo que discute as representações, o ser híbrido, em constante mudança:

Representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A Articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

Essa transformação, para o autor, entrelaça-se ao conhecimento do ‘entre-lugares’, que “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade”. (BHABHA, 1998, p. 20).

Esses signos são representados pelos grupos sociais no meio dos quais os sujeitos são identificados. Desse modo, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37),

os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de

saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Nesse sentido, os Estudos Culturais são entendidos como processos de interações culturais e não como algo advindo dos saberes impostos por um grupo social. A cultura hegemônica é compreendida como uma das possíveis, entre tantas outras, mas não a única. Todas as culturas são legítimas. É por isso que Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38) afirmam que

a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Essa centralidade da cultura – ressaltada, entre tantos pensadores, por Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey – tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura.

Com base nessas reflexões, a escolha pelo campo dos estudos culturais é adequada para esta pesquisa. Caracteriza-se por permitir, em seu interior, a existência de diferentes caminhos, gerando, muitas vezes, sentimentos negativos, ansiedades e silêncios irritantes. (HALL, 2003).

Diante disso, não se postula o fechamento do conhecimento, mas se reconhece, também, que a prática que nos leva a querer fazer diferente pode nos mostrar alguns pontos que a distingam e outros que a defendam. Um dos pontos a serem defendidos, segundo nosso entendimento, é a formação inter/multicultural, ou seja, a preparação de professores na visão dos gestores escolares para lidar com as identidades/diferenças culturais. Nesse processo, o papel dos gestores pode ser fundamental.

O gestor escolar é visto, muitas vezes, como um articulador dos processos educativos, pois tem grande importância estratégica para a comunidade educativa. Desse modo, ele pode propiciar, dentro desse espaço, uma proposta de reorganização da escola sobre as bases das identidades/diferenças, em que não pontua simplesmente a inserção de novos elementos, mas interage com todos os elementos materiais e humanos em função da diversidade existente no espaço escolar.

Ao longo desse caminho deparei-me com mais autores, que complementaram parte desse meu conhecimento; eles foram muito bem-vindos, pois contribuíram para que esse meu trilhar se tornasse algo modificado, sempre em processo de construção.

A compreensão do papel do gestor para a discussão das identidades/diferenças no espaço escolar não se faz de forma descontextualizada da discussão educacional e social em que se permeia a realidade atual, as relações sociais que constroem a diversidade em sociedades cada vez mais complexas, torna-se uma contribuição para o seu entendimento.

Esse é um espaço que reúne diversas culturas que tornam o processo educativo mais complexo, tornando, muitas vezes, a apropriação dos princípios das identidades/diferenças de difícil aceitação, uma vez que se atrela, com frequência, às tradições e aos tabus. Os usos, as crenças, as etnias, os comportamentos ligados à educação tradicional acabam por definir, numa prática que se institucionaliza e delimita, como a escola deve atender seus alunos, a cultura escolar.

A cultura escolar precisa ser questionada para abrir caminhos para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar, deixando de ser algo preconceituoso, homogeneizador, para ser algo que venha fortalecer o sistema educacional, uma escola intercultural, que requer mudanças, que permita formar outras concepções para o entendimento da diversidade.

O tema desta dissertação – diversidade cultural – faz parte das minhas inquietações, surgidas em meio à observação dentro do ambiente escolar, no município de Costa Rica-MS, resultando na seguinte questão central: Como os gestores lidam com a diversidade cultural nas escolas?

Esse é um questionamento para o qual pretendo, durante essa viagem, apontar respostas possíveis, com base nos conhecimentos adquiridos na academia, nas muitas leituras, nas reflexões e nas inquietações experimentadas com os sujeitos dessa pesquisa. Assim, procuro, nessa viagem: analisar a discussão que existe sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, com foco na visão dos gestores e nas ações voltadas à formação docente e às práticas pedagógicas.

A escolha do campo empírico de minha pesquisa foi pautada nas escolas municipais e estaduais de Costa Rica-MS. Mas por que nessas escolas? Por que com gestores escolares municipais e estaduais? Por que discutir diversidade cultural?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, continuo a viagem. Primeiramente, parto do princípio de que as escolas, para mim, sempre foram e continuarão a ser ambientes de formação, lugares de conhecimentos, de interação e integração social dos indivíduos. Candau (2006, p. 9) descreve que

dentro do amplo e plural universo do multiculturalismo, assumimos a opção pela educação intercultural, que concebemos como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre

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

Percebo que a escola é um universo multicultural, que pode oferecer uma educação fundamentada na construção de identidades abertas, referenciadas pelos “conceitos especialmente complexos e polissêmicos, tais como cultura, identidade cultural, diferença, diversidade cultural, identidades de fronteira, hibridização cultural, entre outros” (CANDAU, 2006, p. 9).

Não podemos esquecer, conforme já referido, que entendemos o multiculturalismo como campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e aos preconceitos. Ele pauta-se na noção de cultura como tendo um papel constitutivo e central na sociedade e na produção das identidades/diferenças.

Reiteramos que o multiculturalismo pode ser analisado sob uma polissemia de conceitos que encerram diversos modelos de expressar e discutir a questão da pluralidade cultural, como bem consideram Canen e Xavier (2011, p. 642):

Vão desde perspectivas mais conservadoras e pouco problematizadoras da realidade, que apenas constata a existência da diversidade, afirmando a hegemonia cultural já existente, até perspectivas mais críticas, que questionam os discursos que constroem a identidade e a diferença, e em que a relação entre cultura e poder é trazida à tona.

Ao mencionar os discursos que constroem as identidades/diferenças, trago aqui minha trajetória estudantil na escola pública, onde, ao longo dos anos de estudante, percebi e senti na pele as diferenças, o mundo dos excluídos, o sentimento de estar sempre fora dos muros da escola. Essa também é uma das razões que me levaram a ter interesse pelo tema da pesquisa. Como educadora, considero relevante entender como os gestores percebem a importância da diversidade cultural no ambiente escolar, além de observar como esses profissionais podem contribuir para uma proposta intercultural, devido à importância de se considerar a diversidade cultural no contexto das interações socioculturais.

Vim de uma família composta de italianos, indígenas e afrodescentes, uma grande mistura étnico-racial, aspecto que a levou ser considerada como excluída no contexto escolar. Fui excluída pela etnia e pela discriminação social, o ponto crucial desta pesquisa, cuja abordagem poderá conduzir à reflexão de como as diferenças são discutidas e trabalhadas no ambiente escolar.

Comecei como aluna de escola confessional (popularmente conhecida como “colégio de freiras”), passando à escola pública estadual, seguindo e encerrando minha caminhada estudantil em escola particular, onde percebi muitas diferenças. Uma diversidade cultural muito grande, principalmente na escola pública, talvez pela questão social e até mesmo pelo aspecto de ser filha de pais separados, fato com o qual só aprendi a lidar depois de moça, no ensino médio, fase na qual ainda encontrei grande resistência, principalmente quando ia fazer novas amizades, momento em que sempre vinha a conhecida e velha pergunta: De que família você é? O que o seu pai faz?

Quando eu respondia que meus pais eram separados e que eu morava com minha mãe, o espanto no rosto das pessoas era nítido. Logo percebia o olhar de reprovação dos pais de meus colegas, razão por que sempre fui uma pessoa de poucos amigos, sempre fechada em meu mundo alicerçado por minha mãe, pessoa que me ajudou e ajuda a construir novos caminhos, a lutar pelos meus ideais.

Foi dessa forma dolorosa para mim que aprendi o que significa ser diferente no ambiente escolar. Hoje entendo que os (as) professores (as) naquela época não sabiam tratar da diversidade cultural, e também observo que isso ainda acontece no ambiente escolar. Já vi alunos tristes, em cantos da escola, ou até dentro da biblioteca escolar, excluídos, em seu mundo; alguns até já me olharam com os olhos cheios de lágrimas, querendo uma resposta para o fato de serem deixados de lado pelos colegas.

Essas foram cenas que presenciei diversas vezes durante o ano de 2009, quando trabalhei na biblioteca da escola. Certo dia resolvi questionar alguns desses alunos; as respostas sempre eram iguais: meus pais são separados, não tenho pai e nem mãe, vivo com minha avó, não consigo fazer amizade, meus amigos ficam dizendo que não tenho família, que nos dias dos pais, o dele estará presente e o meu não. Esses momentos eram, para mim, a projeção de um filme em câmera lenta.

Lembrei cada momento triste que passei na escola, e até mesmo fora dela, em casa, quando precisava conversar com algum amigo. Lembrei-me de alguns momentos marcantes, por exemplo, de quando me falavam: “Não dá para ir na sua casa, meus pais não deixam, pois sua mãe é separada”; de quando se aproximava a data comemorativa do Dia dos Pais e minhas professoras diziam: “Não precisa fazer lembrancinha, você não tem pai”, mesmo que eu dissesse que tinha meus tios, elas não davam importância. Lembro-me, ainda, que, mesmo assim, eu fazia algo, um desenho que fosse e levava para eles, que ficavam felizes. Quem ficava mais feliz do que eles era minha avó, uma educadora excelente, já falecida e minha mãe, que é professora até hoje.

Foi nessa vivência que aprendi a lidar com meus medos, tristezas e solidão, mesmo sendo excluída de certos ambientes. Essas experiências na minha trajetória escolar fizeram com que escolhesse as escolas públicas de Costa Rica-MS. Já havia sido professora por 12 anos em rede particular e pública de ensino. Portanto, convivi com a diversidade cultural de meus alunos, diferentes em suas etnias, sexualidade e gêneros, religião, mas reunidos em um mesmo espaço.

Destaque-se essa escolha por serem escolas nas quais existem alunos de diversas classes sociais, sendo observados, ensinados por pessoas de mundo iguais/ou diferentes, com os mesmos medos/ou inquietações, mas onde existem gestores prontos a administrar e a dirigir esse ambiente.

O fato de as escolas, *locus* da pesquisa, serem da rede pública do ensino é relevante por se tratar de espaços que recebem indivíduos de diversas culturas, advindos de vários grupos étnico-raciais, do mais humilde até o de classe média alta. Entretanto, podemos distingui-los pela maneira de se vestirem, embora o uniforme seja padrão com camisetas cedidas pela administração pública. Percebemos as diferenças nas calças, nas saias, bolsas, mochilas, tênis, boné, celular, detalhes muito bem delimitados nesses ambientes escolares e observados, por exemplo, quando trabalhei como bibliotecária na rede municipal, como mãe de alunos da rede estadual de ensino e, também, nos momentos das entrevistas para esta dissertação.

Nesse sentido me reporto a Freitas (2011, p. 19), quando esse pontua que “a cultura pode ser entendida como um conjunto de valores, regras e princípios, o jeito de ser, o modo de vida de um povo”. Mas não é vista como algo estático. Ela é sujeita a mudanças que poderão ocorrer no interior das relações sociais estabelecidas no decorrer de nossas vidas.

Candau (2008, p. 31) observa que “os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. Os “outros” são as pessoas ou povos cuja cultura é menos importante do que aquela que julgamos ser superior, condição na qual demonstramos que somos não apenas cegos em relação à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa própria condição (FREITAS, 2011).

Ainda para Freitas (2011, p. 28),

o respeito à diversidade deve ser a condição de igualdade, ou seja, uma igualdade que se orienta pelo direito de ser diferente. Porém, é fundamental que não se confunda diversidade com desigualdade, já que a primeira diz respeito à qualidade de organizar-se de forma particular, e a segunda, às mazelas produzidas por uma sociedade desigual.

Para seguir uma igualdade orientada pelo direito à diferença é importante pensar a cultura de múltiplas maneiras, ou seja, é importante estudar a história dos povos, das diversas culturas e modos de viver, de falar. De acordo com a visão de Freitas (2011, p. 37), “cada cultura possui uma lógica interna própria e explica-se e reproduz-se a partir dos parâmetros dela mesma”.

1.1 A metodologia: passos a trilhar

A pesquisa “Os gestores escolares e *a diversidade cultural nas escolas*” baseia-se em oito gestores (diretores e coordenadoras pedagógicas). Vale ressaltar que, para a ocupação dos cargos da gestão escolar no município, a indicação é feita pelo prefeito, razão por que esses gestores permanecem no cargo enquanto durar o mandato ou, ainda, enquanto o seu desempenho profissional for favorável. Já os gestores da rede estadual (direção e coordenação) são escolhidos por meio de processo eleitoral precedido de prova seletiva aplicada pela Secretaria Estadual de Educação, processo que ocorre a cada quatro anos.

Para que entendamos melhor a participação efetiva dos gestores no ambiente escolar, é interessante que conheçamos o papel que desempenham, não esquecendo que estes gestores já desempenharam o papel de professores e são também professores. O diretor é o principal responsável pela escola; é ele que tem a visão de conjunto, de articulação, de integração entre os pares, tanto da comunidade interna como externa; suas funções gestoras e administrativas possuem conotação pedagógica, uma vez que existem em função de um projeto educativo. O “coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 219). Juntos, essas duas categorias de gestores devem fazer, do espaço escolar, um espaço do saber de todos os sujeitos, da discussão das identidades/diferenças, proporcionando os encontros da diversidade.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, gestores de escolas da rede pública de ensino, deve-se ao fato de eu os considerar pessoas em constante processo de formação continuada, prontos ou não a trabalhar com as identidades/diferenças no ambiente escolar, uma vez que esses são também professores. Alguns deles foram colegas de trabalho, não como gestores, mas como professores, com os quais, principalmente em época do planejamento escolar, discutiam leituras de diversos textos articulados com as diferentes disciplinas do currículo escolar, sempre analisando o conteúdo dentro da proposta pedagógica da escola. Atualmente

trabalham como gestores e, como tal, prevê-se que tenha ocorrido uma mudança de postura em relação ao trabalho com a diversidade, razão por que os escolhi, sendo que um pequeno número desses já discutia a questão da diversidade cultural dentro do ambiente escolar. Quando professores, alguns estavam prontos a interagir com os conteúdos, em buscar novas formas de ensinar, colocavam-se à disposição para novas discussões, sempre articulados entre eles e os projetos pedagógicos da escola.

Sendo que, “a escola precisa preparar-se para socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso dos (as) estudantes a outros saberes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20). Quando da escolha do tema, com foco na diversidade cultural sob a visão dos gestores, como já destaquei, pautei-me na minha trajetória de vida e profissional. Isso porque discutir diversidade cultural é abrir um leque de questionamentos, uma gama de novos conhecimentos, uma vez que a problemática do discurso sobre a diversidade cultural, no ambiente escolar, ainda é algo a ser discutido constantemente, fazendo parte de nossa formação inicial como continuada.

Assim, parto da concepção de que essas formações não são e nunca serão somente vistas como processos norteadores para a inclusão do discurso da diversidade dentro no ambiente escolar; muito mais que isso, elas poderão formar novos sujeitos, prontos a novas discussões e à busca de estudos que visem perceber a diversidade cultural como um mundo amplo de conhecimentos na área da sexualidade, da etnia, do gênero, todos discutidos de maneira intercultural, como parte do contexto educacional, questionando permanentemente os processos de preconceitos e discriminação.

A escolha, portanto, desses gestores e das escolas públicas se deu pelo interesse em ver como eles interagem com a discussão da diversidade cultural nesses espaços, observando o que cada um, dentro de suas reflexões, pode fazer ou faz para que as identidades/diferenças sejam discutidas e repensadas, e se a sua atuação hoje como gestor prima por abrigar valores inerentes a uma educação para a diversidade, isto é, intercultural.

Conquanto o foco da pesquisa não seja as escolas nem os alunos, mas os gestores escolares (diretores e coordenadores) considero importante descrever o contexto histórico das escolas municipais e estaduais de Costa Rica-MS, que receberam o nome de pessoas de destaques na área da educação e de pessoas que fazem parte da construção do município.

As escolas nas quais os gestores atuam foram construídas para atender às comunidades urbana e rural, a saber: Escola Municipal Francisco Martins Carrijo, Escola Municipal Joaquim Faustino Rosa, Escola Municipal Professor Adenocre de Alexandre Morais, Escola Estadual de 1^o e 2^o Graus José Ferreira da Costa e Escola Estadual de 1^o e 2^o

Graus Santos Dumont, cada uma com sua história, cada qual com sua trajetória educacional, todas administradas conforme determinação do MEC e do órgão competente municipal e estadual de educação. A seguir relato de forma sucinta as características das escolas que fazem parte dessa pesquisa, conforme dados fornecidos na entrevista pelos gestores dessas unidades escolares.

Começo pela **Escola Municipal Francisco Martins Carrijo**, que atende alunos do 1º ao 9º ano, localizada à Rua Francisco Martins Carrijo, 316, bairro São Francisco, Costa Rica-MS, que tem como objetivo cumprir com as metas essenciais de educação para poder atender às exigências dessa nova sociedade da aprendizagem. Portanto, é importante fomentar junto aos alunos capacidade de gestão de conhecimentos pontuais concretos para ajudá-los a enfrentar as tarefas e os desafios que os ajudam na sociedade do conhecimento. Atualmente esta escola conta com profissionais habilitados para o exercício de suas atividades inerentes a função, e com uma clientela em ascensão constante, impulsionadora pelo crescimento da comunidade. Sua clientela advém de diversas regiões do Brasil, filhos de paulista, mineiros, goianos e nordestinos.

Já a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano **Joaquim Faustino Rosa**, situada à Rua Tércio Teixeira Machado, 1161, bairro Centro, tem com base populacional, uma clientela heterogênea: paulista, mineiros, goianos, nordestinos, sul-mato-grossenses, gaúchos, sob vários aspectos social, econômico e cultural, visto atender os bairros circunvizinhos.

A presente unidade escolar tem como sustentação o pensamento sociointeracionista que se fundamenta na formação do ser humano em sua totalidade, sendo o próprio ser o coautor da sua formação. Com esse pensamento a escola procura oferecer aos alunos uma educação de qualidade voltada para a criticidade objetivando desenvolver nos alunos um senso crítico para posteriormente se tornarem cidadãos conscientes e participativos perante a sociedade.

Com o progresso do município e o crescimento populacional da década de 1990, houve a necessidade de abrir uma nova escola e assim oferecer mais vagas na rede municipal de educação para alunos residentes no município de Costa Rica. Criou-se então no ano de 1997, com sede à Rua José Pereira da Silva, bairro Centro, a **Escola Municipal de 1º Grau Professor Adenocre Alexandre de Moraes**, denominação que foi dada em consideração aos relevantes serviços prestados à educação pelo saudoso professor Adenocre Alexandre de Moraes. A partir de julho de 2004, com o objetivo de ampliar o espaço físico e atender à

demanda, inaugura-se uma nova sede que passa a ser na Rua Bahia, n. 172, atualmente denominada rua José Calazans da Silva.

No ano de 2008, firmou-se um acordo de cedência do espaço físico da escola. Através da Lei n. 931 de 8 de dezembro de 2008, alterada pela Lei n. 947 de 30 de dezembro de 2008, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ofertar cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD), em parcerias com as instituições públicas de ensino superior.

Assim, por funcionar na área central a escola possui uma clientela mais diversificada na questão econômica e social. Muitos de seus alunos são de classe média alta, tornando-se uma escola mais eletizada, mas com uma diversidade cultural advinda de diversas regiões, tornando-se um local bem heterogêneo. A referida unidade escolar tem como objetivo a adoção de uma filosofia significativa que garante espaço para a criatividade e a inovação da melhoria da qualidade, que não é um “estado”, mas um “objetivo” a ser permanentemente buscado.

A seguir apresento as duas escolas estaduais que têm como objetivo comum e de acordo com a sua proposta pedagógica uma educação centrada na visão holística e democratização da escola, a integração escola-comunidade, unindo o humano o social transformando o ato de educar não só como função teórica e institucional, mas também como um ato de amor e elevação do homem para se tornar um ser ativo prático e social, com condições de modificar e alterar o meio em que vive. Assim, dentro desse contexto a **Escola Estadual Santos Dumont** foi criada no ano de 1949 por meio do Decreto n. 628, com a denominação de Filinto Muller numa região do município de Camapuã denominada Taquarussu. Neste momento a Instituição era chamada de Escola Rural Mista. Já no ano de 1961 ela é transferida para o então patrimônio de Costa Rica, também localizado no município de Camapuã. Em 1969, por meio do Decreto n. 882 de 27 de maio, foi elevada a Grupo Escolar, recebendo o nome de Escolas Reunidas de Costa Rica. A mudança para o atual nome veio em 1974, onde foi realizado um plebiscito que escolheu o nome Santos Dumont para a referida escola, localizada na Rua José Pereira da Silva, 406, bairro Santos Dumont, atendendo alunos do Ensino Fundamental e Médio, e a Educação de Jovens e Adultos, oferecendo também cursos técnicos em nível médio, atendendo uma clientela de aproximadamente 2 mil alunos oriundos da área central de classe média alta e classe alta, e alunos da zona rural, sendo conhecida como eletizada, por atender a clientela dos bairros centrais e eletizados do município. Tem como objetivo oferecer aos alunos uma educação de

qualidade voltada para a criticidade, objetivando desenvolver nos alunos um senso crítico para posteriormente se tornarem cidadãos conscientes e participativos perante a sociedade.

No mesmo parâmetro apresento a **Escola Estadual José Ferreira da Costa**, situada na Avenida José Ferreira da Costa, em Costa Rica-MS criada pelo Decreto n. 813 de 29 de dezembro de 1980. Recebeu esse nome em homenagem ao fundador da cidade de Costa Rica. A escola foi criada para atender às necessidades educacionais do município. Foi construída com seis salas de aula, funcionando inicialmente de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, sendo gradativamente ampliado o atendimento para oito anos do Ensino Fundamental, hoje do 1^o ao 9^o ano. A escola passou por mudanças, reformas e ampliações ao longo dos seus 27 anos de funcionamento.

Atualmente conta com 13 salas de aula, uma das quais foi adaptada para laboratório de informática. Conta com aproximadamente 68 funcionários. Desde 1990, quando foi autorizado pela Deliberação do CEE n. 2.595, de 20 de setembro de 1990, oferece também o Ensino Médio, que foi reconhecido em 1993 pela deliberação do CEE n. 3.495, de 04/03/1993. A escola atende atualmente 1.150 alunos, que estão matriculados nos três turnos, sendo uma pequena parte alunos da EJA, esses advindos na maioria de outros estados (Sergipe, Alagoas, Minas, entre outros). Desde sua criação, ela atende principalmente alunos oriundos de bairros cuja população é menos favorecida economicamente.

As escolas municipais e estaduais de Costa Rica-MS, atualmente, contam com profissionais habilitados para o exercício das atividades inerentes à sua função. Conforme relato das gestoras, essas escolas procuram oferecer aos alunos uma educação de qualidade voltada ao desenvolvimento do senso crítico necessário para torná-los cidadãos conscientes e participativos perante a sociedade. Essas escolas recebem novos alunos advindos de diversas regiões do Brasil, filhos de paulistas, mineiros, alagoanos e maranhenses, que vieram, desde 2009, trabalhar na Usina Sucroalcooleira instalada no município.

1.1.1 Procedimentos preliminares

A partir das reuniões realizadas com a Secretária de Educação do município de Costa Rica, à qual apresentei meu projeto, fui autorizada a me reportar aos sujeitos da pesquisa, diretores e coordenadores das escolas, a fim de coletar os dados que atenderiam à realização desse estudo.

As primeiras visitas foram realizadas para que eu apresentasse meu projeto e agendasse as entrevistas, com hora e data determinadas pelos entrevistados. O trabalho de campo, todavia, só foi iniciado após três meses desse primeiro contato, uma vez que os participantes solicitaram esse intervalo em razão do início do ano letivo de 2013.

Mesmo com a anuência da Secretária de Educação Municipal e com as visitas agendadas, não consegui realizar a pesquisa com os gestores atuais da rede municipal. Estes, no decorrer de minhas visitas, sempre alegaram falta de tempo, sempre prorrogando a data da entrevista. Dessa forma, tive que mudar meu campo de pesquisa. Encontrei-me “sem chão”, como num “caminho sem volta”. Teria que recomeçar, mas de onde? Nesse momento de complicação e de reflexão pedi ajuda ao meu orientador, a fim de que, junto comigo, sugerisse uma nova forma de ir a campo. Então, a partir das nossas conversas, situei-me em um novo campo de pesquisa: recorri às gestoras anteriores ao ano de 2013, uma vez que, aparentemente, os gestores atuais, iniciantes nos cargos de diretores e coordenadoras não se sentiram preparados para as entrevistas.

Diante disso, vi-me iniciando todo o meu processo de entrevista, reformulando meus questionamentos em função da modificação dos entrevistados. Assim, das quatro informantes dessa nova seleção, uma ainda ocupa o cargo de coordenadora, duas retornaram à sala de aula e uma ocupa, atualmente, o cargo de técnica pedagógica na Secretaria de Educação Municipal; os outros quatro informantes são da rede estadual de ensino, dois diretores e duas coordenadoras pedagógicas, que aceitaram fazer parte da minha pesquisa após meu convite realizado a cada um deles.

1.1.2 Cenários da pesquisa

Inicialmente, minha pesquisa tinha como *locus* apenas as cinco escolas da rede pública municipal de educação de Costa Rica-MS, uma rede que oferece atendimento a crianças e jovens oriundos de diversas regiões da cidade e de outras regiões do país.

A rede municipal de educação de Costa Rica, além dessas cinco escolas municipais de Ensino Fundamental (6 a 14 anos), também é composta por oito creches que oferecem a Educação Infantil (0 meses a 5 anos e 11 meses). A rede tem, também, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para escolarização de alunos com idade acima de 15 anos e que tenham interrompido ou retardado a finalização dos estudos.

Como se pôde perceber, a rede municipal de educação de Costa Rica, pertencente a uma cidade de aproximadamente 19.865 habitantes possui uma estrutura que acomoda os serviços educacionais da população costarricense. Além das escolas municipais, o município possui duas escolas estaduais, de médio e grande porte, que atendem desde a educação infantil até a EJA e que, atualmente, oferecem cursos técnicos em nível de Ensino Médio.

A cidade de Costa Rica é considerada a capital estadual do algodão e dos esportes de aventura, pois possui um grande potencial turístico em exploração.

Sua população é constituída de muitas culturas, entre elas a de afrodescendentes, além de descendentes de alemães e italianos. Na cidade há importante contingente de migrantes de outros estados, principalmente nordestinos, que chegaram ao município a partir de 2009 devido à abertura de uma Usina Sucroalcooleira.

Esse fator trouxe, para as redes municipal e estadual de educação, o desafio de enfrentar a chegada de novas culturas, de novas formas de inclusão social. Nesse sentido, foram implantadas ações educacionais que atendessem a essa demanda de forma que as salas de aula fossem espaços de qualidade para a aprendizagem.

Lançaram-se, dessa forma, nos anos de 2011 e 2012 projetos de reformas e ampliações das escolas do município; reformas significativas como a construção de novas salas de aula, muito bem planejadas, reforma de refeitórios, ampliação de salas de informática, reestruturação de banheiros para atender à acessibilidade de alunos deficientes.

Além dessas reformas e ampliações, o investimento tem continuado na forma de compra de livros para a biblioteca escolar, cursos de formação continuada para professores, incentivo à formação continuada de seus professores em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

1.1.3 Caracterização dos participantes

Os gestores públicos, participantes da pesquisa, são seis mulheres e dois homens, sendo que das seis mulheres somente duas foram diretoras; as outras quatro foram coordenadoras pedagógicas. Desses oito entrevistados, cinco estão atuando na gestão; as outras três gestoras retornaram à docência neste ano de 2013.

Os nomes atribuídos aqui aos entrevistados são fictícios: Rebeca, Raquel, Isabel, Dalila, Marta, Eunice, Salomão e Davi.

A seguir, apresento uma breve caracterização desses sujeitos:

- Gestora Rebeca – possui graduação em Letras, especialista em Gestão Escolar e em Linguística; é mestre em Educação; foi diretora escolar por três anos. Atualmente está em sala de aula como professora de Língua Portuguesa na educação fundamental do 5^o ao 9^o ano.
- Gestora Raquel – é graduada em Pedagogia, especialista em psicopedagogia e mestre em Educação. Atualmente está na coordenação da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do 1^o ao 5^o ano, área em que atua há quatro anos.
- Gestora Isabel – é graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Linguística e em Metodologia e Didática da Educação Básica e Ensino Superior. É mestre em Educação, foi diretora por três anos. Atualmente atua como orientadora pedagógica na Secretaria de Educação Municipal de Costa Rica.
- Gestora Dalila – graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. É mestre em Educação, foi coordenadora pedagógica por cinco anos na cidade de Santa Fé do Sul, no estado de São Paulo e atuou como coordenadora na rede municipal de ensino de Costa Rica por cinco anos. Atualmente está em sala de aula trabalhando na educação infantil.
- Gestora Marta – é graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Linguística e mestre em Educação. É coordenadora pedagógica desde 2009 em uma das escolas estaduais de Costa Rica-MS.
- Gestora Eunice – é graduada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil e Educação Especial, atuando há quatro anos e meio na coordenação pedagógica em uma das escolas estaduais de Costa Rica-MS.
- Gestor Salomão – é graduado em Letras com especialização em Língua Portuguesa: Gramática e Redação. Está na direção de uma das escolas estaduais de Costa Rica-MS há um ano e oito meses.
- Gestor Davi – graduado em Pedagogia e Matemática, com especialização em Metodologia do Ensino Superior, atuando na direção em uma das escolas estaduais de Costa Rica-MS há dezoito anos.

Percebe-se que esses profissionais possuem formação adequada para o desempenho da função de gestores. O currículo desses profissionais sugere a busca pessoal da qualificação necessária à atuação deles na área da educação.

1.1.4 Delineando os procedimentos da pesquisa

Diante dessas informações, este trabalho de investigação desdobrou-se em variadas ações, desde os estudos básicos sobre os aspectos significativos da gestão escolar e diversidade cultural até a coleta dos dados, em campo, e a respectiva análise. A caracterização atribuída a esta pesquisa é qualitativa. De acordo com os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui não necessariamente todas, mas ao menos algumas das cinco características a seguir.

A primeira delas trata do contato próximo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pois os investigadores “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). A segunda característica da investigação qualitativa, na concepção dos autores, refere-se ao seu caráter descritivo, já que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números” (Idem, *ibidem*, p. 48).

De acordo com os mesmos autores, o fato de que os investigadores qualitativos devam dedicar maior atenção não só aos produtos e resultados, mas também a todo o processo, constitui-se na terceira característica da abordagem qualitativa, ao passo que a quarta característica trata do fato de que, por seu caráter indutivo, os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” Na quinta, “o investigador interessa-se acima de tudo, de tentar compreender o significado, que os participantes dão às suas experiências” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Prosseguindo, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante pela recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Mais ainda:

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. (MERTON; KENDALL, 1946). [...] No outro extremo do contínuo estruturada/não estruturada, situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. [...] Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Diante dessas características da pesquisa qualitativa e do uso das entrevistas, entendemos que, para responder às questões de nossa pesquisa, essa é a abordagem mais adequada. Salientamos ainda que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que podem ser vistas como

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2007, p. 118).

As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e articuladas com o campo teórico inspirado nos Estudos Culturais. Meu desejo é entendê-las, conhecer o campo pesquisado, levar o leitor a viajar por esses espaços, pelas trilhas, deixar-se flutuar pelas palavras, frases e interpretações que fazem parte do contexto desta produção.

Partimos de alguns questionamentos, tais como os seguintes:

1. As explicações que os gestores escolares deram para as razões da existência da diversidade cultural são condizentes com a interculturalidade?
2. As formas pelas quais os gestores inserem a discussão sobre diversidade cultural na formação docente são suficientes para se perceber as identidades/diferenças e desconstruir processos de discriminação?
3. Quais as diferenças que os gestores percebem no ambiente escolar?
4. As formas que os gestores consideram adequadas para lidar com a diversidade cultural nas práticas pedagógicas abordam assuntos sobre identidades/diferenças, questionando os processos de inferiorização?

Partindo desses questionamentos, reporto-me a Corazza (2007, p. 119), ao descrever que por parte dos Estudos Culturais encontramos suficientemente explicitada a condição de que nenhuma metodologia é “a sua”, assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada como garantias sobre como responder às questões, isto é, que nenhuma metodologia antes de aplicada pode ser descartada, da mesma maneira como nenhuma traz a confiança de se obterem por parte dos entrevistados boas respostas.

Temos, nesse sentido, a intenção de mostrar, por meio desta pesquisa, que os Estudos Culturais podem efetuar importantes rupturas nos cânones da pesquisa acadêmica, uma vez que busco não somente respostas, mas também problematizações sobre o que os gestores entendem por diversidade cultural dentro do ambiente escolar, uma vez que Corazza (2007, p. 121) ainda menciona que nenhum “critério pode ser encontrado para autorizar alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa, isto é, optar por este ou aquele método, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’ no sentido de ser para nós

significativa”. Significativa, no sentido de nos levar a pensar, a sentir, a participar, a enfrentar os desafios da pesquisa, entre outras coisas, de como estamos preparados para o campo de investigação, como nos relacionaremos com os envolvidos na pesquisa, ou não.

Nesse aspecto, Corazza (2007, p. 123) considera exemplar

as práticas investigativas dos Estudos Culturais, as quais, de um lado, criadoramente subvertem a ordem e as relações de forças instituídas nas ações da pesquisa em Educação e, de outro, fornecem importantes conhecimentos, apresentados como uma forma de luta cultural e de poder, que permitem redizer a transformação social e a mudança cultural.

Poderia, então, dizer, nesse sentido, que os instrumentos utilizados para esta pesquisa podem ser analisados por novas práticas de investigação, no que remete à implicação de diferentes processos culturais de abordagem, ou seja, à prática de investigar por meio de um olhar intercultural.

Assim, a discussão do tema de investigação foi realizada de forma criteriosa, através de entrevistas, a fim de captar dados detalhados sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Levando em conta a perspectiva teórica, acredito que o procedimento de entrevista semiestruturada abriu a possibilidade de participação de vários sujeitos, ou seja, daqueles que vivem na escola cuidando da gestão, cuja análise permite vislumbrar como lidam com a diversidade cultural.

1.1.5 O caminho a seguir, pontos a trilhar: a estrutura da dissertação

Escrevi com a intenção de mostrar que a produção do conhecimento é possível, pautada em leituras e delineada pelos processos metodológicos, estes sempre articulados com autores que transitam pelo campo das identidades/diferenças, essas ancoradas no ambiente da diversidade cultural.

No primeiro capítulo desta dissertação, que termina com esse item, procurei viajar com o leitor, apresentando que as estradas são pontilhadas, mas sempre em um processo intenso de novas construções. Busquei levar o leitor a perceber que toda estrada tem seus caminhos/descaminhos; de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 40), esses caminhos/descaminhos podem ser entendidos como processos educativos que visam mostrar “como se deve entender hoje a centralidade da cultura na sociedade e na educação”.

Essa centralidade da cultura é focada na discussão das culturas da sociedade, vista como transformação do cotidiano dos sujeitos, em que estes buscam a formação das identidades sociais. Essa centralidade da cultura, segundo Hall (1997, p. 25),

refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento.

Observa-se que a cultura, aqui, é vista como uma interação entre os sujeitos, que produz identidades/diferenças. A educação faz parte desse contexto. A interação dessas discussões no espaço escolar pode modificar as práticas acadêmicas de como discutir as identidades/diferenças.

Nesse sentido, o segundo capítulo desta dissertação mostra que as estradas pontilhadas pelas identidades/diferenças começam a visualizar caminhos, conhecidos ou não, dentro do ambiente escolar, onde me proponho a discutir os significados do campo da pesquisa, desenvolvidos e articulados com o campo teórico. “O campo teórico precisa ser construído na relação direta com o contexto dos sujeitos que se deseja compreender” (BACKES, 2005, p. 75).

Um campo teórico não pode ser visto como um ponto, mas como um trilhar da pesquisa; é ele que nos apresenta conceitos, para o campo da pesquisa, o ambiente da investigação. É desse ambiente que se trata neste capítulo, pois, segundo Backes (2005, p. 76), “para compreender as negociações das identidades e das diferenças culturais, é imprescindível compreender a representação de cultura desses sujeitos e as representações que estão articuladas com ela nesse contexto”. No segundo capítulo, trato também da diversidade cultural e de suas representações dentro do ambiente escolar.

No terceiro capítulo analiso os significados presentes nas entrevistas, problematizando as formas como os sujeitos entrevistados lidam com a diversidade cultural, articulando as suas falas com os autores advindos do campo teórico da investigação, esses essenciais para o entendimento de como a diversidade cultural é percebida por esses dentro do ambiente escolar.

CAPÍTULO II – CAMINHOS CONHECIDOS OU NÃO: DIVERSIDADE CULTURAL E AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 Entendendo o campo teórico de investigação

Descrevo, de forma sucinta, o campo teórico deste estudo através de autores como Bhabha (1998), Hall (1997a; 1997b; 2000; 2003), Souza e Fleuri (2003), Bauman (2009; 2010; 2011; 2012), Candau (2008), Oliveira e Candau (2011), Vieira (2011), e Backes e Nascimento (2011).

Hall (2003, p. 200) afirma que “[...] os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado”.

O compromisso com o momento histórico, a abertura em relação ao método, ainda que sem dispensá-lo, mas permitindo que ele seja elaborado junto com o desenvolvimento da pesquisa são importantes, pois permitem que o caminho seja revisto quando se perceber um caminho mais promissor. É um campo teórico preocupado com a compreensão dos processos de construção das identidades/diferenças. As identidades/diferenças no contexto atual estão em permanente processo de transformação:

Nossas identidades culturais em qualquer forma acabada estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. [...] As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as

identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo (HALL, 2003, p. 44).

As diferenças dentro dos Estudos Culturais são vistas como diferenças produzidas histórica, social e culturalmente. Embora a exclusão racial seja justificada, muitas vezes, “em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p. 68), essas distinções genéticas e biológicas também foram produzidas histórica e culturalmente. Portanto, as identidades/diferenças são centralmente construções históricas e culturais. Nesse sentido, cabe destacar que elas são profundamente afetadas pelas transformações da cultura:

A cultura nacional promovida pelo Estado revelou-se uma proteção frágil contra a comercialização dos bens culturais e a erosão de todos os valores, exceto daqueles do poder de sedução, da lucratividade e da competitividade. [...] E há o medo e o ressentimento generalizados da experiência das identidades “desencaixadas”, “desobstruídas”, livremente flutuantes, desancoradas, frágeis e vulneráveis – experiência gestada em escala maciça numa situação em que a tarefa de construção e preservação da identidade é deixada à iniciativa individual, “desregulamentada” e “privatizada”, e a recursos individuais bastante inadequados. (BAUMAN, 2012, p. 60).

Tanto as transformações culturais quanto os efeitos delas para as identidades/diferenças afetam profundamente o espaço escolar. A escola é um “espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2008, p. 15). Dessa forma, a escola é um espaço no qual aprendemos com os diferentes. De acordo com Backes e Nascimento (2011, p. 25), “a experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é uma experiência agonística”.

Essa experiência nos leva a compreender os desafios da escola para lidar com a diversidade cultural e com a multiplicidade de valores presentes nas manifestações dos grupos sociais, constituindo-se uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento das identidades/diferenças.

Nesse sentido, o ambiente escolar, muitas vezes marcado pela exclusão, pelas identidades e/ou diferenças, segundo Vieira (2011), pode ser um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, enfim, um tempo para aprendermos a conviver com a diversidade. Para tanto, é importante termos uma concepção de identidade/diferença como resultado de negociações permanentes. Identidades/diferenças cambiantes, ambivalentes, nômades, instáveis, diaspóricas, sempre sujeitas a mudanças. (HALL, 2003). O autor argumenta ainda que o campo dos Estudos Culturais vai além do “ser límpido do significado, da textualidade e da teoria, para algo mais sujo, bem mais embaixo” (HALL, 2003, p. 202).

Para os estudos culturais, o mesmo autor considera o compromisso com o momento histórico como algo nunca acabado e absoluto, o compromisso com o conhecimento como algo que não é neutro, sempre articulado com ideias e pensamentos, em intercâmbio em constante renovação que contribui para que se percebam as identidades/diferenças como uma “celebração móvel”, ou seja, sempre em movimento.

Essa renovação, esse não acabado me faz articular as leituras realizadas com o meu campo de investigação. Trata-se de uma viagem com pequenos pontos de divergência ou, até mesmo, da busca de novos contextos, que não tende a acabar com as especificidades do tema, mas revela a minha vontade de trilhar caminhos por meio dos quais o leitor possa perceber que a articulação dessas teorias se fazem necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Bauman (2012, p. 46) descreve que “os teóricos culturais ortodoxos quase sempre se postaram ao lado dos encarregados das fronteiras, em tese, naturais e genuínas”, em que “ter uma identidade” parece ser uma das necessidades humanas mais universais, uma evidência historicamente simultânea à sua fragilidade. A identidade pessoal confere significado ao “eu” e a identidade social garante esse significado. Ou seja, os teóricos culturais ortodoxos negavam o movimento das identidades. Elas eram vistas como fixas e imutáveis.

De acordo com Bauman (2005, p. 17),

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.

Entendida no ambiente escolar, essa visão de que o “pertencimento” não é fixo, não é eterno, é sujeito a mudanças, contribui para questionar os processos de construção das identidades/diferenças.

Segundo Bauman (2005, p. 35), “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo”, sendo cheio de esperança e sensações vagas de uma experiência ainda não vivida; flutuar sem apoio num espaço pouco definido, em constantes mudanças, “em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo é livremente flutuante, desimpedido, ‘é o herói popular’, ‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa, é algo cada vez mais mal visto” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Somos vistos como somos, em relação ao que não somos sendo importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença (CANDAU, 2008). No ambiente escolar, que fundamentalmente baseia-se em princípios sociais, econômicos e culturais, é importante refletir a respeito de questões advindas de identidades/diferenças. Para Oliveira e Candau (2011, p. 79), “a problemática das relações entre a educação e as diferenças culturais tem sido objeto, nos últimos anos, de inúmeras reflexões, debates e pesquisas” preocupados em intensificar a construção de processos educativos culturais, com vistas à discussão mais intensa no âmbito das diferenças étnicas, à interculturalidade, às identidades culturais.

De acordo com o estudo de Oliveira e Candau (2011), a interculturalidade é vista, por Catherine Walsh, como um processo constante de inclusão, diálogo e aprendizagem entre culturas, demonstrando respeito e igualdade, levando-nos, também, a entendê-la como uma interação entre pessoas, estabelecida por meio de informações e técnicas culturalmente diferentes, na busca incessante do desenvolvimento de novos conhecimentos, entre eles, o de ser um ambiente de negociações e de manifestações no qual as diferenças sociais, econômicas e políticas e as inclusões e confusões de domínio da sociedade não estão mais escondidas, mas sim reveladas e confrontadas, expressando, desse modo, um trabalho social e político como alvo a ser alcançado.

Walsh destaca a interculturalidade como o núcleo da elaboração de um pensamento crítico e, para tanto, aponta três razões essenciais, conforme descritas por Oliveira e Candau (2011, p. 92-93):

Primeiro, porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

É importante observar a interculturalidade não somente no sentido de informação, conhecimento ou multiplicidade, mas também num sentido de projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico direcionado às mudanças. Nesse caminho, faz-se importante entendê-la como um modo que busca novos ambientes epistemológicos, que contempla as epistemologias subalternizadas pelo ocidente, numa relação tensa e intensa (OLIVEIRA; CANDAU, 2011).

A interculturalidade no ambiente escolar também tem a ver com a influência mútua entre as culturas. Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 73), “a perspectiva intercultural da

educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores (as)”. Ainda segundo os mesmos autores,

a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. Em suma, a educação intercultural propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73).

Com base nesses autores, podemos entender que a educação intercultural não se reduz a disciplinas. Suas relações consistem em um constante movimento articulado a múltiplas culturas e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas, passíveis de problematização em todos os movimentos educativos. Esse entendimento é central nessa dissertação para entender como os gestores escolares lidam com a diversidade cultural nas escolas.

2.2 A diversidade cultural e as identidades/diferenças

A identidade é, assim, marcada pela diferença.
(WOODWARD, 2012, p. 9).

Nesse item trago o significado da diversidade cultural na escola e alguns desafios para que seja trabalhada na perspectiva da interculturalidade, que por sua vez pressupõe uma concepção dinâmica de cultura, identidade e diferença.

Parto do princípio de que a diversidade cultural necessita ser entendida como um processo de interação e articulação entre o processo pedagógico, ancorado em Souza e Fleuri (2003, p. 54), autores que afirmam que “somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas”. Ou ainda em Semprini (1999, p. 45), quando relata que a escola é “um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e a sua integração numa comunidade de iguais”. Ou seja, a escola é importante nesse processo, uma vez que graças a ela o aluno pode fortalecer seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar uma identidade mais intercultural, capaz de dialogar com outros grupos culturais.

Lembramos, com Bhabha (1998, p. 65), que

nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro. Não é devido a alguma panaceia humanista que, acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade; tampouco é devido a um relativismo ético que sugere que, em nossa capacidade cultural de falar

sobre os outros e de julgá-los, nós necessariamente ‘nos colocamos na posição deles’, em um tipo de relativismo da distância sobre o qual Bernard Williams tanto escreveu.

Portanto, podemos compreender, nesta vertente descrita por Bhabha (1998), que cabe ter o cuidado de não querermos universalizar valores particulares e nem supor que haja culturas que possam manter suas características intactas. Dessa forma, obteríamos uma diversidade que isolaria as próprias culturas e esse procedimento não interessa à educação intercultural, que respeita, convive e dialoga com a diferença.

A diversidade cultural pode ser trabalhada e problematizada para evitarmos os processos de discriminação dentro do ambiente escolar, fazendo-se importante que educadores e gestores escolares se questionem, constantemente, sobre suas atitudes frente às questões dessas identidades/diferenças.

Woodward (2012) chama a atenção para que examinemos a forma como a identidade está inserida no “circuito da cultura”, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam nesse espaço.

Bauman (2005) também lembra isso quando menciona que as “identidades” flutuam no ar, algumas fruto de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta. Num diálogo com Veichi, Bauman, no livro intitulado *Identidade* (2005), refere-se à identidade como algo muito evasivo e escorregadio:

A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

As identidades são representações simbólicas e estas são fundamentais nas relações sociais. Sem identidade não somos ninguém, não somos vistos. As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo, resultado de fatos, de movimentos sociais, de tendências, de classes sociais, de nossas posições de gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, dentre outras.

Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 75-76) descreve que “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”. A identidade depende da diferença, e esta é a base da cultura, na qual as coisas e as pessoas ganham sentido por serem diferentes e estarem em posições diferentes, cada uma apresentando a sua identidade, sendo marcada por relações simbólicas.

Identidades são construídas; as diferenças podem ser entendidas como processos de construção cultural articulados com as identidades. Elas podem ser vistas como algo negativo, como forma de exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”, mas também podem ser vistas como uma forma de riqueza humana.

Skliar e Duschatzky (2000 apud CANDAU, 2011) distinguiram três formas como a diversidade tem sido vista. A primeira é marcada predominantemente pelas relações sociais do século XX, revestidas de diferentes formas, desde a eliminação física do outro à coação interna mediante a regulação de costumes e moralidades, sendo entendido, por muitos, que “uns” são bons e verdadeiros, enquanto “outros” são maus e falsos, dentro de um mesmo espaço, por isso precisam ser corrigidos.

A segunda forma afirma que os sujeitos plenos possuem sua marca cultural. Esse “outro” representa algo, uma comunidade, crenças, estilos de vida, suas diferenças são essencializadas. A terceira fala em tolerar o “outro”, afirmando que existe a diferença, cujas marcas são vistas pelos comportamentos, seus valores perante o outro. É importante entender que o “outro” pode estar em diversos lugares, visto de várias formas em diferentes contextos, tendo-se o cuidado de não confundir diferença com desigualdade.

Nessa perspectiva, Candau (2011 p. 25) afirma que

a igualdade entre pessoas e grupos, muitas vezes, parece negar as diferenças ou silenciá-las. Por outro lado, reconhecer as diferenças, em muitas situações, é visto como legitimar desigualdade ou enfraquecer a luta por superá-las. Esta tensão está presente na sociedade como um todo e se revela de modo especialmente agudo no campo educacional.

Abordar as identidades/diferenças é correr o risco de deixá-las transpassar pelo nosso olhar e não enxergá-las de forma a perceber que a sua articulação é cheia de significados, abarcada de complexidades que perpassam as inter-relações sociais. Essas inter-relações nos levam a começar a entender o processo de articulação da identidades/diferenças no ambiente escolar.

Bauman (2012, p. 76) relata que

as culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um “mundo por direito próprio”, cada uma delas tem status híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas; há, a um só tempo, mélange cultural e globalidade da cultura.

A cultura acima referenciada nos faz perceber que o caminho a seguir é muito mais longo e cheio de novas articulações, uma vez que ela faz parte do entendimento da diversidade das identidades/diferenças. A cultura é um processo de interação e pode estar

sujeita a romper barreiras, não sendo perpétua, mas aberta a novas experimentações e mudanças.

Nesse sentido, Candau (2000, p. 61) menciona que

de uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc.

A relação entre educação e cultura ou culturas não pode se limitar somente ao âmbito dos conteúdos culturais ou dos currículos da escola. As relações entre diferentes sujeitos, o jogo de interações e de intercâmbios múltiplos são permanentes nos espaços educacionais, vistos como espaços em que a cultura é central. A cultura vai além do pensar e agir de cada um. A cultura pode ser vista como atividade, entendida como sistema, apoiada em valores e normas comportamentais advindas da sociedade.

E é nesse sentido que Bauman (2012, p. 69) afirma que

as identidades mantêm sua forma distinta enquanto continuam ingerindo e vomitando material cultural raras vezes produzidos por elas mesmas. As identidades não se apoiam na singularidade de suas características, mas consistem cada vez mais em formas distintas de selecionar/reciclar/rearranjar o material cultural comum a todas, ou pelo menos potencialmente disponíveis para elas. É o movimento e a capacidade de mudança, e não a habilidade de se apegar a formas e conteúdos já estabelecidos, que garante sua continuidade.

Segundo Silva (2012, p. 74), identidade e diferença têm a ver com “aquilo que é e aquilo que não é”. “Sou mulher”, “sou negra”, “sou homossexual”! Quando somos vistos por nossa identidade, ela pode ser positiva, mas pode também ser construída de forma negativa.

A diferença é vista sobre o olhar de como o outro é, “ele é negro”, “ela é mulher”, “ela é brasileira”, como uma identidade diferente, sendo que tanto a identidade quanto a diferença dependem uma da outra. É importante entender que quando marcamos o que somos e o que os outros são, afirmamos nossa identidade e marcamos as diferenças, excluímos e incluímos ao mesmo tempo. Discutir a diversidade e as identidades/diferenças num contexto de política das identidades e das diferenças tende a nos perturbar, levando-nos, na maioria das vezes, a não entender as relações entre culturas, deixamos de valorizar as manifestações culturais dos outros, o seu modo de ser e de viver.

Silva (2012, p. 76) pontua que

em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como

resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas.

Quando marcamos o que somos e o que os outros são, estamos sempre num processo de classificação, estamos dando nome a algo sob o nosso ponto de vista. Numa sociedade como a nossa somos prontos a rotular, a classificar, a pontuar a identidade dos outros, esquecendo-nos de considerar a nossa própria identidade, ou seja, estamos normalizando-a. Geralmente atribuímos à nossa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, sendo a nossa identidade vista de maneira “natural”, desejável, única (SILVA, 2012).

Dessa forma, a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas entre si, estamos sempre classificando o que somos e que os outros são, sob o nosso olhar ou sob o olhar do outro. Estamos constantemente envolvidos nos sistemas de representação.

Hall (2003, p. 285) observa sobre

o uso de diferentes “sistemas de representação”. Existe o discurso do “mercado”, o discurso da “produção”, o discurso dos “circuitos”: cada um produz uma definição distinta do sistema. Cada um nos localiza distintamente — como trabalhador, capitalista, trabalhador assalariado, os escravos do salário, produtor, consumidor etc. Assim, cada um *nos situa* como atores sociais e como membros de um grupo social em urna relação particular com o processo e prescreve para nos certas identidades sociais.

Essas identidades sociais estão presentes nas escolas. Ela é “[...] um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” (CANDAUI, 2008, p. 34). Podem ser vistas de diferentes formas e várias são as possibilidades de lidar com elas.

2.3 O espaço da diversidade cultural no ambiente escolar: construção/desconstrução das identidades/diferenças

A escola é vista, por muitos, como um espaço em constante interação. Na perspectiva intercultural adotada nessa dissertação ela pode ser concebida como espaço da construção/desconstrução das identidades/diferenças.

Em linhas gerais, a temática da diversidade cultural tem assumido seu papel dentro desse ambiente, uma vez que a escola nos dias atuais está tentando construir uma democracia multiétnica, uma educação multi/intercultural, está procurando fazer com que os diferentes sejam respeitados.

De acordo com Freitas (2011, p. 83), “a educação é multicultural porque abriga em seus espaços múltiplas culturas, e pode ser intercultural se houver diálogo, troca e aprendizado entre elas”. A diversidade se faz presente no exercício do ensinar e do aprender, em que uma educação intercultural é vista como um processo de construção do respeito e da convivência com as diferenças.

Cabe destacar que somente ter o diferente, nesse espaço, não é sinal de aceitá-lo, de perceber que ele faz parte desse lugar. É preciso entender que a diversidade não pode ser tratada como um problema, mas como algo precioso, que pode e vai contribuir para a boa convivência e a maior aprendizagem de todos.

A aprendizagem, nesse espaço da diversidade que se chama escola, não pode continuar com as mesmas práticas educacionais, ou seja, continuar a seguir um padrão único, de currículo e de estratégias pedagógicas, uma vez que ela pode ser reconhecida, cada vez mais, como um local que valoriza e reconhece as diferenças, as identidades culturais das pessoas, os modos de vida e os modos de aprender.

Desse aspecto decorre que a escola ainda vive conflitos permanentes. Se sua cultura se sustenta pela racionalidade ocidental, com padrões rígidos, ela acaba por negar essa diversidade de modos de pensar e de viver das pessoas.

Nesse sentido, incorre a atuação do gestor que, numa direção prospectiva sob diversidade cultural, deverá ser capaz de promover a construção de espaços de constituição de um professor como sujeito envolvido no processo educativo, pronto a discutir as identidades/diferenças, promovendo, assim, estratégias e práticas educativas de qualidade, uma educação multi/intercultural.

Conforme Faustino (2006, p. 104),

a política do multiculturalismo e da interculturalidade foi adotada pelas concepções de educação que imputam à escola o caráter de promotora da igualdade omitindo as questões reais de exclusão social e, ideologicamente, quer fazer acreditar que, frequentando a escola, dialogando e aprendendo a conviver com a diversidade, os pobres terão suas vidas transformadas na medida em que esta lhe abrir a porta de acesso ao mundo de produção de rendas.

Portanto, quando se defende uma educação multi/intercultural é importante reconhecer que a simples inclusão das diferentes culturas e sujeitos, na escola, não é garantia de transformação da realidade dos alunos. É preciso questionar como as diferenças culturais são produzidas e muitas vezes utilizadas para justificar as desigualdades.

Na perspectiva multi/intercultural adotada nessa dissertação, a educação segundo Faustino (2006) pode ser vista como promotora da igualdade entre todos, entre os diferentes, um local de convivência. A diversidade cultural nos traz constantes desafios de como

podemos trabalhá-la no currículo da escola. Trazemos alguns questionamentos feitos por Moreira e Candau (2007, p. 29):

1. Como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais, como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto?
2. Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade?
3. Como articular currículo e multiculturalismo?
4. Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?
5. Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas?
6. Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações?
7. Como temos atendido ao que determina a Lei n. 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira?
8. De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos?

Observa-se, aqui, que os questionamentos de como trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar não é algo novo, é algo que já vem sendo discutido e cada vez mais pesquisado nesse ambiente. Uma preocupação central é a de como os professores, (e para nós, como os gestores) abordam esses assuntos, quais suas preocupações ao inseri-los no processo pedagógico. Sua formação acadêmica os prepara para essas discussões?

Pautados em Moreira e Candau (2007), apresentamos algumas observações relacionadas à diversidade cultural nas escolas. A primeira delas diz respeito à necessidade de uma nova postura dos professores (o que inclui os gestores). Moreira e Candau (2007, p. 31) descrevem que “elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar”. O professor e o gestor precisam estar abertos a novas manifestações culturais, sendo importante romper com o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas.

O professor e o gestor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com o qual precisa trabalhar. Ele não tira proveito da riqueza que marca sua sala. Enxerga somente a sua forma de ver as coisas, não abre seu olhar para novas perspectivas.

A segunda observação dos autores relaciona-se à escola. O *conhecimento escolar* usual pode estar presente tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. Seus interesses envolvem pesquisa e produção do conhecimento. O conhecimento escolar tem que deixar de ser “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou “sabor”. Ele tem que ser “identificado”, “evidenciado” e “subvertido”, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos.

Esses conhecimentos podem ser reescritos de forma a serem entendidos como processos de interação das culturas, um processo contínuo de aprendizagem, que não para, que vive em constante construção, sempre pronto a novas considerações, a novas buscas.

A terceira observação de Moreira e Candau (2007) aborda o currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos. Pretende-se que propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social e cultural um dado conhecimento surge e se difunde, observando que o reconhecimento e a valorização da diversidade relaciona-se com as necessidades e diferenças dos alunos, bem como com a participação das comunidades.

Segundo esses autores, é importante que

se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente 'esquecidas', o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter a-histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 36).

É nesse cenário que podemos problematizar as identidades/diferenças, abandonando o nosso olhar excludente, abrindo-nos ao acesso igualitário a todos dentro das instituições escolares, em prol de uma educação mais justa, mais igualitária, isto é, multi/intercultural.

Sabemos que as relações entre educação e diversidade cultural transcendem a instituição escolar. A educação pode abrir-se cada vez mais para os conhecimentos e culturas, valorizando os sujeitos, vistos por sua história e não pela história do outro.

Nesse sentido, a diversidade cultural pode ser trabalhada e problematizada para evitarmos os processos de discriminação dentro do ambiente escolar, fazendo com que educadores, educadoras e gestores se questionem constantemente sobre suas atitudes frente às questões dessas identidades/diferenças dentro do ambiente escolar. Diante do exposto, torna-se preponderante refletirmos cada vez mais a respeito da formação de professores, pois muitos profissionais da educação não possuem formação intercultural. Ainda encontramos um ciclo em que os docentes reproduzem, com seus alunos, o mesmo tipo de ensino e a mesma visão de ensino monocultural que receberam na sua formação. É urgente que repensemos esse processo, que superemos a educação monocultural.

2.4 O papel dos gestores para a diversidade cultural

Como já apontamos, a sociedade brasileira é constituída por um tecido multicultural em que se registra a presença de diversas culturas, que refletem atualmente a dificuldade de estabelecer relações sociais de igualdade com as diferenças. Essa dificuldade se mostra na classificação hierárquica das culturas, na qual alguns sujeitos são considerados modelos sociais e outros, invisíveis ou silenciados, o que impede olhar o outro como igual na condição humana. Diante dessa concepção, Bhabha (1998, p. 64) menciona que “o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação”.

Seguindo essa concepção, podemos ver a amplitude da diversidade cultural em diversos contextos sociais, estes atrelados à interculturalidade, que propõe trocas e interações no contexto educacional.

Para que possamos compreender como os gestores lidam com a diversidade cultural nas escolas, cabe, para este estudo, observar que o gestor aqui analisado requer uma dimensão educativa valorizada. Isso porque ele tem importância estratégica frente à comunidade educativa na qual propicia um campo aberto para experiências interculturais no ambiente escolar.

Diante disso, pauto-me em Antunes (2002, p. 134), quando afirma que a “gestão da escola não visa apenas à melhoria do gerenciamento da escola, visa também à melhoria da qualidade de ensino”. Mais especificamente em Canen e Canen (2005, p. 44), que, ao se referirem ao papel do gestor num contexto multicultural, escrevem que “o papel do gestor diante da diversidade cultural dentro da escola é trabalhar a tolerância, o respeito e reconhecimento da diversidade, em toda a comunidade escolar, quebrar as barreiras impostas pela sociedade a qual muitas vezes é escassa e excludente”.

Trata-se de um trabalho cotidiano, pois o que se percebe na realidade da educação, nas escolas no Brasil, é que nos deparamos ainda com diversos problemas sociais, com uma diversidade cultural muito grande, a qual ao longo dos anos foi silenciada e negada, tanto no campo das políticas educacionais como nas práticas educativas, principalmente aquelas relacionadas com a construção do currículo das escolas.

Nesse sentido, é relevante entender como os gestores percebem a importância da diversidade cultural no ambiente escolar, pois é através dessa percepção que será possível

observar como estes podem contribuir para uma proposta intercultural, uma vez que é importante considerar a diversidade cultural no contexto das interações socioculturais.

Desse aspecto decorre o papel dos gestores de implementar políticas pedagógicas, prevendo, a cada momento, a articulação necessária para a promoção do fazer coletivo, apropriando-se dos ideais de atendimento à diversidade cultural no ambiente escolar, adotando metodologias de trabalho que venham compartilhar a ação educativa, possibilitando reflexões que promovam a complexidade da comunidade educativa em relação a esta diversidade.

Descrever sobre diversidade cultural no âmbito da gestão escolar é entendê-la como um processo de aprendizagem voltada para um conjunto de entendimentos que visem, em primeiro momento, à percepção do gestor sobre a aplicação da diversidade cultural como instrumento pedagógico de relevância no contexto do ambiente educacional.

A diversidade cultural, em qualquer ambiente, torna-se algo a ser analisado de forma mais contextual, atentando para o fato de a cultura, como vimos anteriormente, não mais estar vinculada a uma concepção elitista, possuindo um caráter mais democrático e socializado: “Não consiste mais na soma de o ‘melhor que foi pensado e dito’, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição ao qual, num sentido antigo, todos aspiravam” (HALL, 2003, p. 135).

A escola não é o único espaço de discussão a respeito da diversidade cultural, mas ela não pode ficar alheia a essa discussão, nem limitar-se a uma única cultura; ela não pode ficar restrita à análise de um único comportamento ou de uma resposta etnocêntrica: precisa ir além desse espaço; ela necessita ser introduzida em um contexto social mais amplo, pois a diversidade cultural diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos sociais, aos padrões e aos valores que regulam essas relações.

As diferenças vêm ocupando outro lugar no discurso pedagógico; com isso a escola é conduzida a reescrever e a reestruturar sua prática pedagógica de acordo com as mudanças que vêm ocorrendo no currículo nos últimos anos. Percebe-se que o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba por contribuir muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática e de qualidade.

Isso não quer dizer que é só a partir dessas mudanças que a escola começou a conviver com a diversidade cultural; as diferenças sempre estiveram presentes no ambiente escolar e social. Essa diversidade sempre esteve relacionada com a luta de grupos e movimentos, que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder,

de compreensão do que é ser diferente. Todavia, quando refletimos sobre a escola e a diversidade cultural, seu significado nos leva a respeitá-la, aceitá-la e colocá-la no centro do processo educativo.

O que pretendemos até aqui foi mostrar que nem sempre o diferente nos encanta; muitas vezes ele nos assusta, desafia-nos, faz-nos olhar para a nossa própria existência, pois reconhecer as diferenças implica romper preconceitos, superar tabus, superar nossos medos de entender que o contato com o outro não nos fará inferior, mas diferentes.

A aproximação com o outro nos levará a entender que os diferentes grupos culturais não conduzem a uma interpretação da experiência humana como algo alterável. O acontecer humano se faz múltiplo, incerto, aleatório, fragmentado. Essa é uma discussão sobre a diversidade cultural que convém estar presente na escola.

Por esse caminho, podemos entender que a escola tem a prerrogativa de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferenças. Nela, a questão da diversidade cultural poderia ser vista como a mais importante das relações humanas, pois somos diferentes em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classe.

Tudo isso mostra que a característica de cada cultura reside na maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas, ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns a todos. De modo algum os gestores podem silenciar-se em relação às diferenças existentes no ambiente escolar.

De acordo com Silva (2008), silenciar as diferenças é apenas produzir uma máscara que, aparentemente, elimina o outro; mas esse outro colonizado, estereotipado, encontra o espaço deslizante da fronteira para ressignificar e negociar sua cultura (BHABHA, 1998). Desse modo, a proposta de eliminar as diferenças se constitui numa proposta que procura ocultar as manifestações culturais, mas não as elimina, tampouco impede sua efervescência e reestruturação.

Portanto, o grande desafio à prática dos gestores atuais é encontrar o modo de trabalhar com as diferenças que permaneceram, durante muito tempo, silenciadas, promovendo novos debates que visem ressaltar a importância de discutir e analisar a diversidade cultural no espaço escolar.

O gestor educacional, nesse contexto, precisa envolver-se com a comunidade escolar para a tomada de decisões que garantam uma formação de qualidade, compreendendo a necessária participação de todos, visando, dentro desse ambiente, à compreensão das diferenças como construções culturais erigidas historicamente nos relacionamentos dos

sujeitos entre si e de grupos sociais, proporcionando a cada um perceber a importância da diversidade cultural dentro do ambiente escolar.

De acordo com Candau (2011, p. 241),

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Percebemos, então, que, quando se trata de entender a cultura como algo a ser considerado no ambiente escolar, deparamo-nos com diversas conceituações, que abarcam a problemática de interpretar a diversidade cultural como um processo de negociação, como algo a ser estudado de maneira mais ampla no espaço da compreensão das relações que existem entre educação e cultura (s).

Candau (2008, p. 13) relata o seguinte:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s).

Observa-se que essa relação também pode ser vista como ponto importante de articulação entre a educação e a cultura, sabendo-se que a escola pode ser entendida como um espaço de intersecção de culturas, ou seja, responsável pela socialização das diferentes culturas que estão presentes nela.

As relações entre educação e cultura (s) nos levam a perceber que a escola, como espaço de intersecção da diversidade cultural, tende a romper as tendências das questões culturais que não podem e não precisam ser ignoradas pelos gestores no ambiente escolar.

Para Moreira e Candau (2007, p. 45),

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta é chamada a enfrentar.

Estamos diante de situações que nos levam a refletir sobre as questões culturais introduzidas apenas como questões folclóricas e a vê-las como fruto de relações de movimentos sociais de grupos étnicos, sociais e culturais. Isso porque vivemos em uma sociedade multicultural cercada de diferenças, histórica, política e socioculturalmente construídas.

As questões multiculturais questionam o universalismo e mostram a forma como podemos lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral. Segundo Castro

(2009, p. 139), esse conhecimento “nos obriga a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos”.

Reconhecer nossas identidades culturais, entender a nossa diversidade cultural, tem a ver com o fato de que as relações interculturais nos levam a considerar que a gestão escolar constitui-se como promotora de práticas pedagógicas as quais, por sua vez, propiciam espaços favoráveis à tomada de consciência da construção da nossa própria identidade, orientando e salientando a importância da cultura escolar e da cultura na escola.

Forquim (2000, p. 61) descreve que

um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes.

A escola, mais do que formadora, tem a função de promotora da igualdade dos direitos sociais, pois, nesse sentido, a busca do respeito à diversidade passa a ser considerado um dever do ser humano. No ambiente escolar não pode ser diferente, já que, com a inserção de novas crianças neste ambiente, cresce a diversidade na sala de aula, presente entre os sujeitos, o que é uma condição humana que nos marca.

Quanto à escola, inserida nessa perspectiva de respeito e valorização das diferenças, os gestores podem ou não se perguntar: De que forma é possível mudar a prática escolar para darmos conta da discussão das identidades/diferenças?

Diante desse questionamento, ressalto que uma das formas para que essa discussão aconteça no cotidiano escolar encontra-se no rompimento de velhos paradigmas e na formação de novos conceitos referentes à prática pedagógica aplicada nesse ambiente.

Entendemos que não há como discutir identidades/diferenças sem repensar a compreensão destas no ambiente escolar, um ambiente ainda monocultural, no qual essas discussões se mantêm cristalizadas no contexto educacional brasileiro, já que, segundo Forquim (1993, p. 10),

incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Nesse sentido, é importante que a escola identifique as necessidades dos alunos, podendo desenvolver de forma flexível, sem desvio de rumos, dentro de um padrão metodológico que vise valorizar a diversidade cultural, projetos cujos princípios sejam interculturais e incentivem, entre os alunos, o entusiasmo para melhorar e valorizar as diversas culturas existentes.

A escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e para o compromisso com a interculturalidade, pode, através de seus gestores, analisar as relações, as práticas, informações e os valores que veicula, posicionando-se de forma crítica e responsável entre a educação escolar e as questões culturais, atenta às relações éticas. Ao tentarmos compreender todo esse processo da escola, da forma como ela direciona a sua postura, podemos nos pautar em Candau (2008, p. 53), quando descreve que tem

procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença.

Na perspectiva da educação intercultural, um dos papéis dos gestores é articular a diversidade cultural, garantindo às minorias o direito de igualdade, o respeito às suas diferenças. O olhar sobre a diversidade cultural expõe peculiaridades da existência humana, ou seja, as diferentes formas de elas serem vistas ao longo do tempo e do espaço em que estão inseridas.

Considerar as diferenças e relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos configura-se no desafio não só das práticas pedagógicas escolares, mas também das possíveis maneiras de convivência que se queira construir, para humanizar as relações em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar.

Esse ambiente é um dos espaços em que se percebe, de forma mais clara, a diversidade cultural, as diferenças entre os sujeitos.

“A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (SILVA, 2012, p. 19).

Nesse caso, é possível falar que a diversidade cultural não pertence somente a um grupo; portanto, questiona-se a universalidade. Quanto à expressão “universalidade”, Candau (2008, p. 33) nos convida a entendê-la de forma mais ampla:

A escola, como instituição, está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade. No entanto, as questões

multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral.

Candau (2008) nos leva a entender que tais questões colocadas aqui hoje supõe perguntarmos-nos e discutirmos que universalidade é essa, isto é, o que ela nos propõe dentro do contexto da diversidade cultural, sendo que não devemos cair num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria a negar até a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes.

Nessa perspectiva, a escola precisa desenvolver uma educação que procure atender à diversidade cultural de seus educandos, não deixando que as diferenças se tornem problemas e, sim, que constituam oportunidades produtoras de saberes em diferentes níveis de aprendizagens. Para tanto, o gestor deve mostrar que a escola é o lugar em que todos os alunos têm as mesmas oportunidades, sendo mediador, juntamente com os docentes, da construção de relações interculturais positivas, o que não elimina, segundo Candau (2008), a existência de conflitos.

Na vertente crítica, a diversidade pode ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social; a identidade e a diferença podem ser entendidas como construções discursivas que se deslocam e se conflitam.

Dentro dessa abordagem, os gestores possuem um papel relevante, se preparados para refletir e trabalhar com a diversidade cultural no contexto escolar, podendo abrir espaços para a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades e as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Afinal, pensar na prática gestora em uma perspectiva multi/intercultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença; a conversa, a interação apresentam-se como instrumentos indispensáveis a partir dos quais gestores possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que todos sejam ouvidos, onde percebam a integração de uma possível construção e reconstrução das identidades culturais, emergidas do contexto atual. Os gestores necessitam considerá-las como parte da centralidade da educação no pensamento multicultural.

Canen e Xavier (2011, p. 645) mencionam que “é relevante que sensibilizemos os gestores para o caráter híbrido, sempre inacabado das identidades, evitando o congelamento de visões que acabam por essencializá-las e a dicotomizar suas relações em termos de branco ou negro, masculino ou feminino e assim por diante.” Por seu turno, Canclini (2008, p. 34)

considera “atraente tratar hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares.”

De acordo com Silva (2012, p. 73),

em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Considerando a fundamentação acima, que pontua que o respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença são insuficientes, é possível perceber que a diversidade deve ser vista como um fenômeno histórico e multidimensional, prevalecendo atitudes que contribuam para o desenvolvimento da interculturalidade em que se problematizem as diferenças, sem naturalizá-las ou essencializá-las.

Portanto, não se trata de naturalizar as pessoas em suas diferenças, mas de proporcionar as trocas, o reconhecimento, a curiosidade e o desejo de escutar o outro, de discutir as relações no cotidiano escolar.

Para Knoff (2006, p. 147), é

evidente a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural, como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender, cada vez mais, como esta relação acontece no cotidiano escolar, ou seja, como se expressam as diferentes dimensões desta problemática no dia a dia das escolas. Em outras palavras, fica evidente a necessidade de analisarmos, em profundidade, como acontecem as aproximações, os diálogos e as trocas, mas também os distanciamentos, e as rupturas entre a cultura escolar, a cultura da escola e a (s) cultura (s) de referência, que configuram a população escolar.

Compreender as realidades culturais de diferentes grupos requer que a escola comece a organizar currículos interculturais, construídos de forma a valorizar as diferentes manifestações, por assim dizer, culturais e reconhecer a possibilidade de articulação de seus educandos no cenário da cultura na escola, pois nos deparamos cotidianamente com a enorme diversidade de alunos, inseridos em um ambiente marcado por práticas monoculturais.

Sabat (2004, p. 104) menciona que

falar de identidade implica sempre falar de diferença. Toda e qualquer identidade é sempre construída pelo olhar minucioso sobre o outro, é constituída pelo que o outro não é. Assim, a identidade não implica somente positividade, mas está repleta de negatividade, pois é sempre a negação de marcas culturais que estão presentes por sua ausência. Nessa política da diferença, frequentemente concretizada de maneira dicotômica, há sempre um termo dominante, a partir do qual se produzem as

diferenças relacionadas a termos subalternos. O termo é sempre constitutivo do termo dominante e necessário para ele.

É importante que sejam criadas condições para que discussões referentes à construção das identidades/diferenças façam parte constante do cotidiano escolar, o que significa aumentar nossas possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença seja vista com respeito e não como um problema a ser resolvido.

É nesse ambiente que os gestores podem atuar para uma educação multi/intercultural, tentar estabelecer processos que contemplem, cada vez mais, o discurso da cultura escolar focada no processo de interação social, em que a diferença é entendida como qualidade do que é diferente, não sendo uma marca negativa do sujeito, mas uma marca que o constitui socialmente. É reconhecendo nossas diferenças que podemos aprender uns com os outros.

Vimos que falar sobre diversidade cultural implica colocar-nos contra os processos de dominação, sejam eles quais forem: educacionais, políticos, econômicos e/ou religiosos. Ela nos leva a uma visão de educação que compreenda a diversidade cultural como um amplo diálogo da variedade dos espaços sociais em que estamos inseridos.

Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural, necessitamos entender que ela não pode ser omitida no ambiente escolar. Ela permeia e orienta as decisões coletivas e os encaminhamentos do processo didático de ensino. Isso devido ao fato de que, ao admitirmos que discutir diversidade cultural no ambiente escolar nos leva a aceitarmos as diferenças, só nos faz entender que, quando reconhecemos essas diferenças, percebemos os efeitos positivos e enriquecedores que essa discussão proporciona ao desenvolvimento do processo dos educandos.

Nesse sentido, Candau (2008, p.35) afirma que

os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

Faz-se, assim, conveniente compreendermos que a diversidade cultural na educação é ambivalente e desafiadora, um processo dinâmico; também pode ser percebida como uma negociação cultural que enfrenta os conflitos, as contradições provocadas pela regularização de poder existentes cada vez mais entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades.

Abordar a diversidade cultural não significa contribuir para o isolamento de grupos e, sim, articular com eles a promoção de trocas e estratégias de diálogo que venham produzir uma cultura de iguais, mesmo que diferentes entre si.

Abordá-la é compreender que ela precisa ser pensada na escola, como aprendizado, como estratégia de conhecimento humano, pronta a se posicionar frente às diferenças e a desigualdade, cada vez mais observadas e percebidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a diversidade cultural precisa ser vista pelos gestores como uma diversificação de grupos sociais. Como já vimos, a diversidade cultural inclui não somente a raça e o sexo, mas também grupos étnicos, região de origem, idade etc., sendo definida como um *mix* de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social.

No próximo capítulo, com base nas reflexões aqui apresentadas, passamos a analisar as falas dos (as) gestores (as) entrevistados (as), procurando caracterizar como lidam com a diversidade cultural.

CAPÍTULO III – IDENTIDADES/DIFERENÇAS, GESTÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Toda viagem tem obstáculos ou surpresas, que podem nos alegrar ou não. Nesta minha viagem, trilhada passo a passo, deparei-me, agora, chegando nesta estação, o capítulo três. Estou surpreendida com o que encontrei nas respostas que obtive dos entrevistados e que passarei a compartilhar com os leitores desta dissertação.

Nesta fase de análise da coleta de dados, com as categorias estabelecidas, reporto-me às etapas anteriores da viagem e vejo que as temáticas identidades/diferenças, gestão e diversidade cultural estiveram presentes em cada trecho percorrido, trazendo contribuições para a reflexão dos aspectos investigados.

Muitas vezes, professores e gestores ainda trabalham uma educação monocultural, fecham os olhos para a diversidade. O discurso de uma escola igual para todos contribui para que todos que são diferentes sejam, via de regra, discriminados. Segundo Bauman (2003, p. 83), as diferenças,

Não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites. A natureza da “sociedade maior” deixa sua marca indelével em cada uma de suas partes. Pode-se argumentar que a mais crucial das diferenças que separam os fenômenos reunidos sob o nome genérico de “minorias étnicas” se correlaciona com a passagem do estágio moderno de construção da nação para o estágio pós-Estado-nação. A construção da nação significava a busca do princípio “um Estado, uma Nação”, e, portanto, em última análise, a negação da diversificação étnica entre os súditos. Da perspectiva da “Nação Estado” culturalmente unificada e homogênea, as diferenças de língua ou

costume encontradas no território da jurisdição do Estado não passavam de relíquias quase extintas do passado.

O reconhecimento é de que as diferenças não derivam simplesmente dos atributos da minoria, mas também da imposição da cultura hegemônica. Quando se discute diferença, na escola, ela é vista como sendo daqueles que são pobres, negros e deficientes; as outras diferenças são vistas, muitas vezes, como distúrbio de conduta social e indisciplina.

As diferenças de raça, de sexualidade, de gênero e de etnia costumam serem vistas como características de sujeitos que precisam passar por algum tipo de normalização.

3.1 Formação docente na visão dos gestores (as)¹ para a discussão das identidades/diferenças

A temática da diversidade cultural tem, cada vez mais, assumido seu papel dentro do ambiente escolar, pois há escolas que vêm tentando construir uma educação multi/intercultural, defendendo que a aprendizagem não pode continuar da mesma forma, ou seja, continuando a seguir um padrão único de currículo e de práticas pedagógicas advindas, ainda, de uma formação pedagógica monocultural. Assim, esse item busca mostrar como essa formação, na percepção dos gestores pode preparar ou não os professores para uma prática pedagógica voltada para as identidades/diferenças presentes no espaço escolar. É na escola que o aluno pode refletir sobre seus laços familiares, étnicos e culturais e criar uma vivência mais intercultural, capaz de dialogar com outros grupos culturais.

Os gestores se veem às voltas com a busca da formação continuada, visando à melhoria da prática docente. Nesse movimento, o destaque, aqui, vai para a formação multi/intercultural. Discutir a formação docente que contemple identidades/diferenças dentro do ambiente da escola é algo a ser repensado, a cada instante, a fim de que sejam derrubados os tabus e questionados os conteúdos aplicados nas práticas pedagógicas.

Segundo Knoff, Valentim e Candau (2011, p. 175),

a questão da diferença na educação não se constitui um problema inédito, diferentes abordagens teóricas já se debruçaram sobre o tema, quer através de aproximações a partir de correntes da psicologia, em que o tema das diferenças individuais é privilegiado, quer a partir da ótica sociológica, em que as diferenças de classe social e outros determinantes socioeconômicos e seu impacto nos processos escolares são analisados.

¹ Todos os nomes relacionados aos participantes da pesquisa, utilizados neste capítulo, são nomes fictícios com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes.

Além dessa abordagem, está em construção a formação multi/intercultural, em que “os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural”. Entretanto, “as relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada na escola” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 35).

Com o objetivo de conhecer a forma como os gestores, (que não deixam de ser professores) veem a questão da formação dos professores para trabalharem as identidades/diferenças no ambiente escolar, fiz a seguinte pergunta nas entrevistas aos gestores participantes desta pesquisa: “A formação acadêmica tem preparado ou não o docente para a discussão das identidades/diferenças no ambiente escolar”?

A gestora Rebeca respondeu: *“Depende do corpo docente da universidade, vai depender muito do olhar e da leitura e da formação que esse professor tem. Se eu estou trabalhando, formando futuros professores eu tenho que ter uma opinião e um olhar sobre isso, eu tenho que ter leitura, ter subsídio para discutir isso em sala de aula. Tenho que ter o pé atrás, com a diferença, o diferente sempre vai ser o diferente, o que esse diferente pode contribuir né, com a formação docente, com a minha diferença, só que os discentes ainda não têm esse olhar”*.

A gestora demonstra uma preocupação com o diferente, mostrando que a academia pode ou não formar professores para essa discussão, dependendo, nesse caso, de o corpo docente ter recebido formação para discutir as diferenças. Muitas vezes, parte do corpo docente de algumas Instituições de Educação Superior não tem formação na área da diversidade cultural, tampouco a formação continuada contempla essa dimensão.

Para o gestor Salomão, *“A universidade não prepara para a discussão da diversidade escolar, o que ela faz é apresentar uma forma de não se deparar com essa discussão, não temos professores nem dentro da universidade prontos a discutir essa problemática, e quando saímos da universidade não queremos problema, pois discutir as diferenças na escola, nos leva a romper com barreiras, com tabus, construídos pela sociedade, e é em cima dessa construção que nos pautamos, dizendo sempre que não estamos prontos a discutir diferenças no espaço da escola. E mesmo nos cursos de formação continuada, discutimos esses assuntos, mais ainda continuamos a dizer que não estamos prontos para essa discussão em nossas escolas, mesmo sabendo que as diferenças estão ali presentes e precisam ser discutidas”*.

O que o gestor Salomão aponta é algo que deve ser pensado, pois nos leva a perceber que a academia não discute diferença ou pelo menos, não de modo que o professor e

gestor possam sentir qualificados para essa discussão, mesmo sendo um espaço de diferenças, pois o rompimento de barreiras ainda é visto como algo a ser alcançado. A academia ao não preparar para essas discussões, dificulta para que possamos enxergar que esse assunto é necessário dentro do espaço escolar, para que haja a interação entre as diferentes culturas.

Discutir temas relacionados a essa temática é algo difícil, uma vez que algumas rupturas de conceitos são necessárias e importantes para que essa discussão ocorra dentro do ambiente acadêmico. O tema precisa ser repensado e falado, dentro das escolas, de forma a que a diversidade cultural seja entendida como prática, na educação, uma construção de um novo olhar para e sobre o “diferente”, de um novo discurso sobre as formas como organizar as nossas propostas pedagógicas para essa discussão.

Candau (2009, p. 203) considera que as discussões sobre identidades/diferenças têm tido espaço no ambiente escolar, porém com ressalvas:

Esta constatação não supõe que as consequências destas perspectivas nas práticas pedagógicas tenham sido cada vez mais levadas em consideração. Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas.

É possível perceber a existência de barreiras para discussão das diferenças em sala de aula. É provável que isso aconteça em função de nossa própria cultura, bem como do processo de formação, tal como pontuado pela gestora Isabel: *“Eu falo assim que dentro da formação inicial nós não temos disciplinas no currículo que trabalham a questão de conflito e diversidade em si, tem assunto como língua portuguesa e tudo mais, inclusive quando eu fiz a dissertação, eu discuti exatamente essa questão. Como esse professor não tem essa formação para trabalhar, assim lidar com os conflitos que acontecem em sala de aula e do mesmo jeito a questão da diversidade que ele enquanto professor tem que ter. Por exemplo, na maioria das nossas conversas em sala de aula coloco os exemplos que eu já vivenciei para dar uma noção para eles do que eles vão encontrar dentro da sala de aula, exemplos das experiências vivenciadas por mim enquanto professora, enquanto gestora eu sempre passo para eles, porque às vezes eles perguntam, até mesmo situações que eu vivencio durante o período de estágio, que eles ficam falando para mim. Eu falo: é assim mesmo, é isso que vocês vão verificar, desse jeito que vocês vão ter que fazer, mas dizer que saem totalmente preparados para trabalhar a questão da diversidade em si, não”*.

A reflexão de Isabel, em resposta à pergunta, leva-nos a entender que a academia muitas vezes forma para a docência sem considerar os diferentes, sem quebrar o paradigma da homogeneização. Continua vigente um currículo monocultural, com metodologias pensadas

para alunos “iguais”, advindas de uma educação monocultural, uma educação edificada sobre a ideia de uma cultura universal, para todos. Mas todos, quem, se ainda temos medo de discutir as diferenças pelo preconceito, se ainda não damos conta de explicar como se produzem as diferenças, as identidades no ambiente escolar?

Quando não discutimos o processo de produção das identidades/diferenças elas são naturalizadas, o que implica a manutenção de uma forma hegemônica e dominante de apreensão da sociedade, que é refletida na maneira de conceber educação. É como se as identidades/diferenças acontecessem naturalmente, como se não fossem parte ou produto de relações historicamente construídas. Isso explica, em parte, a fala da Gestora Dalila que diz que a *“academia deixa a desejar, ela deixa porque só dá a base, a teoria, ela não te dá a fundamentação prática, ela te dá só aquela base tradicionalista, porque a prática você só vai adquirir depois no seu cotidiano”*.

Com isso observa-se que a educação monocultural está presente, também, na academia, que não se preocupa com a diversidade; pelo contrário, continua privilegiando o processo de homogeneização.

Mesmo que ocorra a formação acadêmica, muitos professores ainda não conseguem romper essas barreiras, ainda se veem despreparados para essas discussões, não se encontram frente às novas propostas, às novas reflexões, muitas vezes advindas de leituras realizadas e discutidas dentro e fora da academia e nos cursos de formação continuada. Nesse sentido, é pertinente a resposta da gestora Marta: *“Olha, eu penso que tem que estabilizar, o último curso que tivemos a polêmica foi esta, quem prepara quem, com que está, é responsabilidade de quem prepara esse professor, é dos cursos de formação, de formação continuada ou ele próprio deve buscar sua formação, romper seus preconceitos”*.

Lembramos que a academia também é um espaço de educação, de socialização de sujeitos. É ali que os alunos também desenvolvem formas de lidar com as diferenças sem inferiorizá-las, ou formas de manter a discriminação.

Assim, a academia também tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas de seus acadêmicos para uma perspectiva multicultural. Ela é a continuidade da escola, da qual já fomos alunos, onde podemos aprender a conviver com as diferenças, bem como a agir, pensar e nos relacionar com a diversidade.

Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 72), “a cultura da escola consiste, portanto, em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas”.

Mesmo que o autor esteja se referindo à escola, o mesmo pode-se dizer em relação à universidade. Diante dessas relações ainda se percebem os tabus, os preconceitos, as indiferenças dentro do ambiente em que estamos. Perguntei às gestoras: “por que pensam que a academia, a universidade não consegue romper com esses tabus, pois forma professores e, mesmo assim, eles não estão prontos para trabalhar essas questões?”. A resposta de uma das gestoras foi: *“Ainda não, mas não é culpa da academia, e sim de nós mesmos não queremos romper com certos preconceitos, falta de interesse, dizemos que não somos preconceituosos. Por exemplo, quando discuto com alunos temas sobre sexualidade, onde Louro² fala dessa questão do sexismo, de como devemos olhar para a questão de gênero, dizemos que entendemos, mas quando nos deparamos com a realidade, vendo duas meninas se beijando, achamos isso absurdo, quando estamos na escola e vemos menina jogando bola, ou menino brincando de boneca achamos isso fora do padrão, menino é menino, menina é menina, menino brinca de bola, luta, menina dança, brinca de boneca, até hoje não conseguimos romper com esses paradigmas do que é ser menino e ser menina, isto está enraizado no ambiente da escola”* (Gestora Dalila).

Para Souza e Fleuri (2003, p. 72),

é dentro desse universo complexo, na busca de formas possíveis para que o saber escolar interaja criativamente com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do processo educacional, que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores (as).

Formar educadores para a interculturalidade não significa apenas levar à identificação das diferenças, é, antes, perceber que são necessárias a interação e a troca entre as partes, respeitando suas bases culturais e as diferenças, uma vez que a perspectiva intercultural é aquela que tem como princípio a interação entre as culturas e o convívio entre as diferentes culturas, considerando o que o “outro” tem para contribuir, e quem é esse “outro” em nosso meio.

Segundo Skliar (2003, p. 41),

há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo – outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós.

² Guaraci Lopes Louro é uma autora que discute, em suas obras, a questão de Gênero, Sexualidade e Educação.

Diante dessa discussão, reporto-me à fala da Gestora Raquel: *“Em primeiro lugar eu tenho que me moldar, me informar, quebrar meus paradigmas, construir uma pessoa nova, para ter segurança de falar, hoje nós trabalhamos a questão da formação em ciências, a formação humana no terceiro ano, eu tenho professor que pula o conteúdo, ele teria que informar o aluno, professor tem dificuldade em trabalhar as diferenças o homem e a mulher, é uma coisa de criação, de geração, eu fui criada numa geração que isso não era discutido, que era coisa feia, não era falado, mas agora, hoje, eu tenho que trabalhar, falar é complicado, não está pronto para essa realidade”*.

É importante que se construa uma proposta de formação docente para a diversidade cultural, para desencadear processos de reflexões, discussões que levem os professores a perceberem a importância de uma nova abordagem no que diz respeito à presença das identidades/diferenças nos espaços educativos.

Reiteramos a importância de, nas universidades, ser levada em consideração a discussão das identidades/diferenças nos cursos de formação docente. É importante construir pressupostos teóricos que reconheçam e dialoguem com a diversidade cultural presente na sociedade e nos espaços educativos.

Mas, de acordo com Backes e Pavan (2008, p. 228),

a inclusão de algumas disciplinas sobre multiculturalismo nos cursos de formação de professores e professoras não é garantia de uma futura prática multicultural. Apesar da importância destas disciplinas, é fundamental que a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras.

Os autores ainda pontuam que “mudar as representações não é uma tarefa fácil. Elas carregam as marcas de um processo histórico de colonização que, para ser subvertido e ressignificado, requer um processo de formação pautado na interculturalidade” (BACKES e PAVAN, 2011, p. 116). Essa formação deve instrumentalizar os professores para que juntos desenvolvam uma prática pedagógica que contemple as discussões das identidades/diferenças no espaço escolar. Nesse sentido, Candau (2011, p. 246-247),

propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Vale ressaltar que a discussão da identidades/diferenças no espaço acadêmico deve ser referenciada pela maneira de como essa discussão é realizada, reconhecendo que a educação se constitui em um grande desafio, sempre preocupada em atender seus interesses

educacionais, esquecendo, muitas vezes, o seu processo articulador, que se trata de um espaço pronto e aberto a novas discussões, a novas reflexões, uma escola em constante construção.

Ainda segundo Backes e Pavan (2011, p. 117),

urge fazer do processo de formação dos educadores um tempo/espaço de debate sobre a diferença, ajudando-nos, formadores/formadoras e formandos e formandas, a perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliar diálogos, inter-relações, ou seja, construindo o processo educativo democrático, proporcionando a inclusão digna de todos os grupos sociais, sem discriminação.

Com base nesses apontamentos, esta análise mostrou um aspecto fundamental, que é o fato de os gestores entrevistados admitirem que a academia não forma para a diversidade. Os gestores apresentaram, nessas respostas, as suas inquietações em relação ao assunto: a diferença ainda é vista como tabu, sendo pouco problematizada. Diante disso, reafirmamos o espaço acadêmico da formação como espaço de diálogo, de formação de professores que tenham como um dos princípios o respeito às diferenças dos alunos.

3.2 O papel dos gestores no ambiente escolar

No intuito de perceber como os gestores lidam com a temática da diversidade, num primeiro momento optei em verificar neste item a questão de sua função dentro do ambiente escolar, onde tive a intenção de ver se os mesmos em suas respostas pontuavam a temática da diversidade cultural. Ou seja, a opção de perguntar “Qual é o seu papel na escola, como vê esse papel, hoje, no ambiente escolar?” sem mencionar a diversidade cultural, foi intencional, para que dessa forma fosse mais fácil perceber se ela é ou não uma preocupação central no trabalho dos gestores. Provavelmente, se a pergunta tivesse sido: “Qual é o seu papel para que a diversidade cultural seja trabalhada nas escolas?”, outras seriam as respostas, mas o objetivo era justamente perceber se esse papel apareceria ou não de forma mais espontânea em suas respostas.

Nesse sentido a função, nesse caso o papel dos gestores dentro do ambiente escolar para lidar com a diferença, é algo a ser pensado e refletido. Isso se deve ao fato de que, nesse processo de interação da diferença, é importante que se perceba se os gestores enxergam que sua função é importante para a discussão das diferenças, que pode contribuir para o processo de formação profissional de educadores, em que não é fácil romper com velhas formas de enxergar as diferenças no contexto educacional. “É possível que, ao pensar nas diferenças, seja necessário, ao mesmo tempo, afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações de um sujeito” (SKLIAR, 2003, p. 43). Essas valorações são importantes para

o processo de formação do sujeito, e muitas vezes passam despercebidas dentro do ambiente escolar.

Segundo Silva (2004, p. 87),

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”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que o opõe ao “diferente”.

Nesse aspecto, a educação deve estar pronta para o enfrentamento, para discutir as diferenças; precisando continuar a realizar o diálogo entre as nossas diferentes formas de ser, por meio do qual se aprenda a discutir essas relações a partir dos próprios desafios da diversidade. Só assim poderemos realizar a tarefa da educação intercultural, focada nas interações de uma educação pronta a discutir as diferenças no ambiente escolar, mesmo que vivamos em uma sociedade com situações inesperadas e, às vezes, difíceis de serem incorporadas e compreendidas por nós.

Candau e Anhron (2000, p. 7) pontuam que

na visão de Banks (1999, p. 2), a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural, favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem.

Para que essa educação ocorra, é importante que os gestores estejam comprometidos com ela. Perguntamos aos gestores: “Qual é o seu papel na escola, como vê esse papel, hoje, no ambiente escolar? A gestora Raquel respondeu da seguinte forma: *“Eu o vejo assim: ele é um cenário só, é um casamento, é um conjunto, é um todo na escola, a escola é formada por um todo, por alunos, professores”*. *O gestor seria como se fosse uma engrenagem; é ele que faz esse casamento, entre o pedagógico, o administrativo, a sociedade a escola, o aluno o professor, [é] ele que dá essa engrenagem, e se não tem esse gestor que esteja preocupado com o processo ensino-aprendizagem, ele não vai cobrar desse professor, ele não vai ter esse olhar para mostrar o caminho que o professor tem que dar para essa aprendizagem”*.

O que se percebe, pela resposta da gestora Raquel, é a sua preocupação com a articulação entre a comunidade interna e externa, preocupação também importante dentro do

ambiente escolar, porque, se não ocorrer essa engrenagem, essa articulação, o processo pedagógico da escola não dará conta de discutir as diferenças, uma vez que não estarão preparados para essa discussão.

Mas, refletindo sobre essas pontuações, devemos perceber que a escola é, além dessa engrenagem, um processo de articulação de aprendizagem, de interação dos envolvidos nesse espaço do conhecimento, do saber; ela não é só um local pronto a atender às dificuldades da comunidade interna e externa. Nessa engrenagem, segundo nossa discussão teórica, é fundamental que se reflita sobre as posturas dentro e fora dos muros da escola, sobre as diferenças, procurando educar para que um sujeito respeite a diferença do outro e também para que seja respeitado por suas diferenças.

Nesse sentido, para que a sua função seja vista como articulação do processo pedagógico, é importante verificar, nesta análise, as posturas, as atitudes e as falas que buscam explicitar a dinâmica escolar e o papel do gestor nessa dinâmica, uma vez que, conforme já mencionado, a formação docente para se trabalhar com as diferenças é considerada insatisfatória.

Para o gestor Davi, *“a função do gestor na escola é [...] algo muito importante, tenho que ter uma visão de tudo o que acontece na escola, sempre em contato com professores e alunos. Mas a minha função pode ir além dessas conversas. Sendo que o diretor não tem tempo muitas vezes para conversas, temos muitos serviços burocráticos a serem resolvidos. Então deixamos que a parte pedagógica, os problemas educativos, de aprendizagem sejam mais da responsabilidade das coordenadoras; elas têm autonomia para resolver. Então só interfiro quando elas precisam”*.

A partir dessa fala, percebemos que os problemas da escola, antes de chegarem até o gestor, podem ser resolvidos pelas coordenadoras. O papel do gestor qualificado para atender a proposta de Diversidade Cultural engendra uma postura de ressignificação do papel dos docentes, contribuindo para sua formação cotidiana por meio de variados instrumentos e discussões realizadas no cotidiano escolar. Por falta de tempo, segundo o gestor Davi, essa dimensão pedagógica (intercultural) acaba não sendo contemplada. Segundo a gestora Rebeca, *“o gestor é multiuso. Como gestora posso afirmar que o espaço escolar, por ser tão conflitante, leva o gestor a trabalhar mais a parte administrativo-burocrática do que propriamente as questões do ensino-aprendizagem do aluno; na verdade a gestão não é isso. A gestão escolar tem que ter esses olhares, vários olhares, mas, por conta de todo processo burocrático, o gestor acaba é trabalhando mais nessa vertente dos problemas administrativos”*.

A fala da gestora Rebeca nos leva a perceber que o gestor não cuida muito do aspecto pedagógico, deixando de lado a discussão das diferenças; o seu tempo não proporciona que ele tenha esse olhar para fora do seu espaço burocrático; e, mesmo que ele queira, o tempo que tem não lhe proporciona enxergar além.

Estamos falando, aqui, de uma postura que enfatiza a compreensão dessa gestora no espaço escolar, que vai oportunizar entendimentos de como o atendimento educacional ocorre, qual a contribuição desse atendimento para a discussão das diferenças, observando que, para ela e os outros, o tempo é um impedimento para se preocupar com a diversidade cultural.

A falta de tempo é um grande problema, pois escutamos de muitos gestores frases tais como: “não temos tempo, temos que programar, terminar o conteúdo dentro do prazo”; “não vai dar tempo de aplicar as atividades, nosso tempo é curto”; “temos muitas atividades dentro do projeto pedagógico, muito conteúdo a ser aplicado, mas o tempo é mínimo para tudo que nos é colocado pela secretaria.”

Diante dessas pontuações, reporto-me a Candau (2011, p. 241) quando escreve que

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Esse problema, muitas vezes calcado na falta de tempo para olhar, para enxergar o que está acontecendo no espaço escolar, não é algo novo, não é um problema de hoje: “parto da afirmação de que as questões relacionadas à diferença na educação não constituem um problema inédito, nem tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas a esse respeito” (CANDAUI, 2011, p. 242).

Aquilo para o qual a autora chama a atenção está relacionado ao processo de discussão sobre esse assunto, no âmbito da educação escolar, assunto que já faz parte do nosso cotidiano, mas muitas vezes fica escondido, não é visto como relevante para o processo educativo.

Vejamos, nesse sentido, o posicionamento da gestora Eunice: “*O gestor é pai do aluno, do professor, do pai, da mãe, ele é advogado, ele é tudo, é uma espécie de apoio, tudo eles buscam no gestor, onde o coordenador pedagógico, por ele ter sido professor, todos confiam nele, pois ele sabe das dificuldades de cada um. Eles acham que o coordenador pode*

encurtar a distância deles em relação à direção. O olhar dele é mais pontual, ele enxerga as dificuldades de todos, ele pode interferir”.

É importante destacar essa articulação que existe entre o coordenador pedagógico e o corpo docente e discente da escola, pois o que se observa é que esse profissional é mais compreensivo em relação a discutir assuntos neste espaço, sendo ele o articulador entre estes e a direção da escola.

Não podemos, dentro do ambiente da escola, enxergar como diferente apenas o homossexual, o negro, o pobre; as diferenças muitas vezes vão além desses aspectos. Ser diferente não pode ser motivo para excluir o outro. É importante pensar formas, discussões e reflexões que podem favorecer a ajuda mútua, a troca, as interações entre os diferentes.

Por isso, a função do gestor não se limita ao administrativo e à resolução de problemas. Ele é parte integrante do apoio pedagógico dos sujeitos envolvidos no contexto da escola, para a discussão das diferenças.

De acordo com Candau (2011, p. 253), a diferença muitas vezes ainda está associada ao déficit, à inferioridade. Nessa perspectiva,

cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças.

Entretanto, na perspectiva da educação intercultural, as diferenças não precisam ser superadas. Elas precisam ser problematizadas. Para a gestora Dalila, por exemplo, a função do gestor implica em *“você sempre estar auxiliando o professor, você estar ampliando o horizonte dele, sempre estar ao lado dele, para que ele não fique igual quando eu era professor, com aquele olhar só dentro da sala, para teu mundinho interno. Fazer ele enxergar além da sua sala de aula, ter o olhar interno e externo”.*

Esse horizonte deve ser ampliado, sim, levando o professor a perceber que pode ir além, fazer com que esse professor enxergue a escola como produtora do sujeito, sendo a escola um mundo de diferenças, que muitas vezes pode ser visto sob dois ângulos: o de gestor e o de professor.

Confirmamos a resposta fornecida pela gestora Isabel: *“Antes de ser gestora eu tinha uma visão do diretor totalmente diferente, que fugiu dos padrões que eu imaginava, que eu imaginei e que ela assim se concretizou de uma forma muito diferente de quando eu tive na prática. Quando professora você vê o gestor como uma pessoa que acompanha tudo, mas você não vê a amplitude que é ser gestor. A função na verdade enquanto gestor você não tem*

uma função, são funções, você tem que ter o olhar muito aberto, você trabalha com pessoas, com aluno, com professores, com funcionários e, além disso, você tem que trabalhar com que é mais importante a aprendizagem dos alunos. Tem que contornar toda situação pedagógica e administrativa, coordenar para que tudo isso se case, que tenha um bom resultado, então as funções são múltiplas, você tem que ter um olhar muito além, você não pode ficar na sala somente assinando papel. Enquanto gestor você tem que ficar atento a tudo, a gente tem que lidar com muita coisa para que dê certo.”

O que Isabel aponta é que deve existir entre os pares a articulação por meio da qual é possível perceber que o gestor quer enxergar além, como algo a ser trabalhado em conjunto, uma vez que enxergamos as diferenças sempre através da existência de algo que não se mistura em que um não interfere no mundo do outro.

Assim, como espaço de interação a escola deve questionar a homogeneização, estimulando, sobretudo, a aceitação, o respeito pelo diferente. Entretanto, essa escola, até hoje, segundo Moreira e Candau (2003, p. 163) é ainda considerada como palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, mesmo que tenhamos uma política educacional cujo discurso é o de que na escola “todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira”, não existe diferença, mas a marca do monoculturalismo é presente, preconceitos e diferentes formas de discriminação ainda estão presentes nesses espaços.

Nascimento, Backes e Pavan (2011, p. 102) relatam que suas

pesquisas vêm indicando que, em diferentes espaços educativos, há práticas que carregam as marcas dos significados construídos no contexto monocultural/colonizador, contribuindo para posicionar os sujeitos das culturas não hegemônicas como anormais. Apostamos que essas práticas não são fixas, não carregam uma verdade em si, mas são práticas que foram inventadas e, portanto, podem ser desconstruídas – e estão sendo desconstruídas, principalmente pela infiltração dos saberes/poderes dos grupos subalternizados, dentre os quais, destacamos os negros, os indígenas, as mulheres, os homossexuais.

Com relação a esse aspecto, o gestor Salomão pontuou que “*o gestor tem que ter domínio de tudo, tem que articular com a comunidade interna e externa, tem que dar suporte tanto para professores quanto para alunos, fazendo com que o professor trabalhe com dedicação, que os alunos venham para a escola para aprender. A escola tem que ser um lugar onde todos participem, mesmo que não seja fácil trazer os pais para este espaço, mas os poucos que veem conseguimos manter um diálogo que considero satisfatório pelo tamanho da escola e pelo desempenho dos alunos”*.

Desse modo, ressalto que as respostas dos gestores, nesse item, referentes à sua função em relação à diferença me proporcionaram novas inquietações. Senti, na fala de cada um, após a entrevistas que a diferença é algo presente na escola, não porque alguns pontuam

que trabalham com diferentes pessoas, mas porque se encontram imersos em funções burocráticas e, por falta de tempo, acabam não se ocupando com ela.

Algumas falas mostraram-se atreladas à ideia de que os gestores são os profissionais que devem solucionar todos os problemas da escola, sabendo-se que é ele que gerencia, administra o fazer escolar. Entretanto, nem todos incluem a diferença como algo atual, que requer um trabalho compartilhado com cada um que faz parte da escola. São observações feitas a partir da pergunta inicial desse item. Percebe-se então que essa discussão das diferenças atreladas à sua função de gestão não é pontuada, deixando em aberto novos questionamentos em relação ao seu papel dentro da unidade escolar.

3.3 Diferença e indisciplina: o olhar do gestor

Trazemos a questão da indisciplina porque essa temática foi recorrente nas entrevistas, ainda que não tivéssemos feito perguntas relacionadas a ela. Muitas vezes, a indisciplina é associada a características de certos alunos, mais especificamente a sua diferença.

Segundo o gestor Davi, *“o professor procura o gestor na hora de resolver um problema na sala de aula, a questão de convívio entre professor/aluno. Ele não sabe muitas vezes resolver o problema antes de trazer para a direção, principalmente problemas de indisciplina. Aqui na direção o professor busca uma ajuda quando ele não consegue resolver esse problema. A gente chama o aluno, os pais, vai conversando, e a gente sabe que a indisciplina é um problema que a escola tem, só que na nossa escola não é tão relevante a indisciplina; o maior problema é com aqueles alunos que, além da dificuldade de aprendizagem, são alunos realmente que não querem aprender, não têm compromisso, não querem participar da aula, não têm interesse no que o professor está ensinando”*.

Observamos na fala do gestor Davi que a não participação nas aulas é vista, pelos professores e pelo gestor, como não cumprimento ou não acatamento das regras e normas estabelecidas pela escola e pelo professor em sala de aula. A indisciplina, para eles, está associada ao mau comportamento dos alunos em sala de aula, mesmo que dentro desse espaço ela não é vista como um obstáculo de aprendizagem, sendo que os maiores problemas pontuando por esse gestor é a falta de interesse dos alunos.

É uma falta de interesse que pode estar atrelada à forma como esse aluno tem sido visto nesse ambiente, se ele está sendo visto como alguém que possui uma cultura própria, ou apenas como um sujeito a mais que precisa se adequar à cultura hegemônica, sendo o “outro”, “o diferente” a ser corrigido e normalizado.

Assim, percebemos que essa classificação de mau ou bom comportamento só se dá por causa do pensamento que têm sobre uma disciplina que é referenciada nos padrões e normas consideradas ideais para o bom andamento das atividades escolares. Assim sendo, tais comportamentos inadequados na maioria dos ambientes escolares classificam o aluno como bom aluno ou não. Se ele é bom, não é indisciplinado, não faz bagunça, não dá trabalho para o professor.

Então teremos uma escola “normal” sem problemas, sem diferenças, sabendo-se que nas últimas décadas os problemas de indisciplina nas escolas tornaram-se um dos principais desafios aos objetivos educacionais. Entre os educadores essa questão se apresenta como obstáculo complicador do trabalho pedagógico.

De acordo com Louro (2004, p. 58),

a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Entretanto, a indisciplina é um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais (etnia, credo, orientação sexual) e econômicas. Ela não é um fenômeno exclusivo de países subdesenvolvidos, uma vez que muitos países, independentemente de sua força econômica, de sua estrutura educacional, vivem os problemas de indisciplina em suas salas de aula, indistintamente do tipo de estrutura que elas tenham se públicas ou privadas, podendo, essa indisciplina, ocorrer em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Nesse aspecto, uma forma de avançar na compreensão das questões que envolvem a indisciplina na escola seria por meio do conhecimento sobre o que ocorre em toda a realidade escolar, ou seja, entendê-la no contexto das práticas que “fazem” o dia a dia das escolas. Sabemos que a escola é um universo simbólico de culturas (de valores, crenças, representações) que dão sentido a suas atitudes e comportamentos e que, quando não cumpridos se transforma em indisciplina.

Embora minha pesquisa não tenha previsto a observação, registro que durante minha presença nas escolas para realizar as entrevistas observei, muitas vezes, dentro das

salas de aula, conversas paralelas, alunos jogando papel no outro, professores sentados apenas olhando o que está acontecendo; na hora do intervalo é um corre-corre; quando bate o sino para voltar para a sala, muitas vezes o aluno fica indo de sala em sala, chamando o colega, ou até mesmo implicando com os colegas de sala; negam-se quando chamados pelos professores ou pelo diretor a participar da aula; alguns alunos saem da sala sem ao menos dar explicação.

Esses comportamentos são vistos por muitos gestores como incapacidade de o aluno se ajustar às normas e padrões esperados pela escola e pela sociedade. Esta questão pode ser percebida a partir da resposta da gestora Rebeca: *“A gente percebe a diferença e a indisciplina muitas e, muitas vezes, vamos assim da questão social, da questão do negro, do homossexual e daquele professor que é visto como bom professor e daquele que é visto como o professor que fecha a porta senta e não dá aula, entre os outros por si só fazem comentários. Não gosto de entrar depois da aula do professor X, porque a sala fica insuportável não há disciplina, ele deixa seus alunos fazer o que querem, a gente entra lá e sai do jeito que entrou sem conseguir dar aula. E têm os estagiários, que também perguntam qual professor que vou estagiar, dependendo ele não quer estagiar. Esse aluno já conhece o perfil desse professor, e quando acontece isso eu digo: ‘Ele tem que mudar se associar e você vem com gás novo, ajude a mudar essa postura’, e o aluno diz: ‘Porque eu mudar se ele é diferente, é a maneira dele ser, quem tem que mudar ele é a direção da escola e não eu, que só estou estagiando’. Então fica uma situação complicada, as diferenças são expostas de diversas maneiras”*.

A educação escolar pressupõe a criação e o cumprimento de regras, de normas capazes de nortear as relações, possibilitando diálogos, cooperação e convivência. Nesse sentido, a escola precisa entender o seu papel de orientar e articular o seu modo de promover a disciplina entre os diferentes elementos que nela atuam. Assim, as normas deixariam de ser vistas apenas como prescrições forçadas, e passariam a ser vistas como condição necessária ao convívio social.

Segundo a gestora Isabel, *“a indisciplina só acontece quando você não estabelece regras para as crianças. A criança vai até onde você deixa ela ir, porque num ambiente de trabalho o professor deve entrar e estabelecer as regras. Mas na escola como trabalhamos com crianças do 1º ao 9º ano, usamos a palavra “combinados”, e esse combinado é tratado com o aluno desde o primeiro dia de aula não só pelo professor que está lá dentro, mas pela gestão em si. Porque, quando se fala em indisciplina, por mais que o professor trabalhe em sala de aula, acaba sempre sobrando no final para o diretor resolver”*.

Na busca sobre o que os gestores identificam como indisciplina, detectamos que este conceito não tem uma definição única para eles, isto é, os gestores conceituam indisciplina fazendo menção a alguns atos indisciplinados, evidenciando que não existe uma definição exata do que seja esse fenômeno, quando essa indisciplina é questão de desordem, ou quando ela faz parte do ser diferente, aquele que sempre será problema, sempre apresenta uma dificuldade de aprendizagem, porque possui diferenças.

Candau e Leite (2006, p. 121) relatam, citando a fala da professora Ana: “[...] a diferença está no chão da escola”. Essa afirmação fez parte de uma pesquisa realizada por elas. Assim como na pesquisa das autoras que mostra que os professores percebem as diferenças, nós observamos que os gestores também enxergam a diferença na escola, mas a veem como problema. Isso acontece porque, para alguns dos gestores entrevistados, a indisciplina é a falta de compromisso dos alunos com a escola, com as tarefas, ou seja, a falta de interesse em realizar as atividades propostas pela escola.

Ou será que a escola não tem despertado o interesse do aluno em enxergá-la como um espaço de novos conhecimentos? O aluno será sempre o culpado por não aprender? Conforme as gestoras Rebeca e Isabel, indisciplina, no conceito delas, é a falta de conscientização por parte dos alunos em não se concentrarem no estudo e somente fazer o oposto, e é quando o aluno não realiza as atividades propostas pelos professores por qualquer motivo como, por exemplo, “falta de interesse”.

Outras gestoras disseram que indisciplina são atitudes que não contribuem para o andamento das atividades no ambiente escolar, que não seguem regras e afirmam: “*É não cumprir com suas obrigações e só atrapalhar as aulas*” (Gestora Marta); é “*Desrespeito a regras pré-estabelecidas*” (Gestor Davi).

Os entrevistados fizeram menção à indisciplina, em suas respostas, quando foram perguntados sobre a diferença que acontece dentro da escola. Essa questão desencadeou a abordagem em relação à indisciplina.

A maioria dos entrevistados disse que o grande problema da escola, ainda hoje, é a indisciplina, ela ainda é visível no ambiente escolar: “*Olha, a indisciplina ainda é o que a gente percebe assim muito visivelmente, mas a questão do ensino-aprendizagem é uma coisa, assim, que a gente não pode desconsiderar, porque esse problema também existe. Tem professor que vai na nossa sala, como o caderno do aluno e fala, olha professora o caderno desse aluno, nesse bimestre, só copiou três linhas, então se ele copiou só isso, o professor vê que ele sabe só aquilo, então não tem como estudar para a prova, ele não sabe nada. Então*

essa é uma situação também gritante na escola, e a indisciplina também, isso é falta de interesse, de compromisso do aluno de escrever, de não cumprir com suas obrigações”

Como podemos observar, a maior diversidade de atos, citados como indisciplinados por essa gestora referem-se à falta de interesse do aluno nas atividades escolares, ao desrespeito e não cumprimento das regras. Mas não se percebe na fala se esse problema é relacionado à forma como esse aluno está sendo estimulado a estudar, à existência de uma boa relação pedagógica entre professor e aluno. Percebe-se uma reação de docente que foi diretamente à direção, levando o problema para ser resolvido pela gestora.

Muitas vezes a indisciplina do aluno, a falta de interesse é uma forma de chamar atenção para algo que está errado com ele, de dizer que algo não vai bem. Assim, por trás desses comportamentos, podem existir questões de identidades/diferenças do cotidiano da escola, como está sendo o processo ensino-aprendizagem, o que está chamando ou não a atenção desse aluno, para que não ocorra mais a indisciplina na sala de aula.

Segundo a gestora Dalila, *“o professor não está conseguindo acompanhar o que o aluno pede, o aluno pede demais hoje, e o professor não consegue acompanhar. O desenvolvimento de nosso aluno hoje está muito rápido, está num ritmo muito acelerado e a escola não está conseguindo, nós educadores não estamos conseguindo acompanhar esse ritmo da criança. Ela vai para a escola e ela não quer só aquilo que nós temos para oferecer para ela, ela quer mais do que isso, e nós infelizmente ainda estamos muito presos a essa concepção conteudista em sala de aula, cumprir o conteúdo. O aluno hoje não consegue ficar só sentado, só olhando para uma lousa, e o professor passando lá sua atividade, dando um ditado, então ele quer mais, ele precisa de mais e nosso professor não tem esse mais, ele ainda está no processo de ensinar usando o quadro negro, ele não consegue acompanhar o desenvolvimento do aluno. A informática..., ele não [a] usa para agregar conhecimento, ele [a] usa como escape, uma válvula de escape, vai lá liga o computador e o aluno faz o que quer com o computador, e o professor finge que dá aula, e a indisciplina acontece, e ele diz que é culpa do aluno e não do seu processo de ensino”*.

Por vezes, o processo de ensino não desperta a atenção dos alunos; não existe o diálogo, a colaboração entre esses pares. Esses alunos, muitas vezes, estão reivindicando mudanças necessárias, desejando uma educação de qualidade, e os professores desejando alunos mais interessados, esses sempre rotulados de desinteressados, apáticos aos conteúdos escolares.

Alguns gestores também apontaram a questão pedagógica como fato que leva à indisciplina, como é possível observar na fala da gestora Raquel: *“Essa indisciplina acontece*

por uma falta de compreensão de tudo, é um novo, estamos lidando com o novo, vamos dizer assim, o coordenador está dentro da escola que era uma exigência de todo mundo, uma necessidade que todo mundo achava que era importante, aí o coordenador chegou e agora, qual a sua função neste espaço? É o de ajudar o professor? É auxiliá-lo no processo ensino-aprendizagem? Porque a preocupação do professor é a indisciplina, como esse coordenador vai resolver esse problema... O professor fala ele vai me ajudar, então qualquer coisa nos chama, o aluno respondeu, chama o coordenador, o aluno não está copiando a matéria, chama o coordenador, o aluno levantou da carteira chama o coordenador, ele é que resolve tudo, mas ao mesmo tempo não faz nada, porque o professor quer que a indisciplina não aconteça, que ela não é culpa dele, é do aluno que não quer aprender”.

Também em relação a esse mesmo aspecto, a gestora Eunice pontua que *“hoje temos uma escola tecnológica, uma escola totalmente informatizada e um professor leigo, leigo de formação continuada, de compreender o seu papel nesta nova escola, onde nossos alunos tem notebook, celular, fazem parte de redes sociais, aí ele chega na escola e está, lousa, pode até ter lousa digital e tudo, mas o comando ainda é totalmente antigo, um comando onde ele tem que entrar calado, ser um bom aluno, você não pode levantar, questionar, ele tem que aceitar, se ele questiona é sinal de falta de respeito, falta de pai e mãe de ensinar eles a respeitarem o professor, falta da família em acompanhar esse aluno. Se o aluno é desinteressado, é porque o pai é desinteressado também, ele quer que a escola resolva tudo. E diante disso o professor não consegue compreender todo esse contexto, e fazer o seu papel de ensinar, então ele não ensina, ele quer educar, ele quer ser psicólogo, e sem dizer que nós muitas vezes rotulamos nosso aluno: ele é assim indisciplinado porque é depressivo, porque tem problemas emocionais”.*

Diante dessas colocações, alguns gestores lamentam que a cada ano decresça o número de pais que acompanham seus filhos na escola e enfatizam a importância da família. Para esses gestores, essa parceria da família com a escola é importante a fim de que aconteça o bom andamento das atividades na escola uma vez que: *“O papel da família é tudo para o fim da indisciplina do aluno, ela é à base de tudo”* (Gestor Salomão) ou *“Se os pais estivessem presentes e acompanhassem o desenvolvimento de seus filhos, acredito que muitas fatalidades não aconteceriam”* (Gestora Marta).

A gestora Eunice relata que é necessário *“acompanhar o aluno nas suas dificuldades pedagógicas e orientá-lo quanto às condutas indevidas”*, as condutas de desrespeito com os colegas e com os próprios professores. Dessa forma, podemos nos reportar à educação intercultural, compreendida por Candau (2008, p. 23) como

uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Esses conflitos são vistos na escola, quando se trata da questão da indisciplina, quando os gestores pontuam a não presença da família, e mostram que alguns professores não aceitam que essa indisciplina também possa estar ocorrendo pelo que a escola oferece ao aluno. Segundo nosso campo teórico, a educação voltada para a valorização das identidades/diferenças pode contribuir para aumentar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, diminuir a indisciplina.

Dessa forma, é fundamental que se estudem os fatores que desencadeiam as situações de indisciplina, com destaque para a diversidade cultural. Não é a diversidade cultural a responsável pela indisciplina, mas o fato de ela ser negligenciada faz com que muitos alunos não vejam sentido no que a escola tem a oferecer.

Importante será ressaltar que sejam adotadas medidas para que essas situações de indisciplina comecem a ser minimizadas. Para isso, é fundamental que a escola deixe de ser monocultural e privilegie a interculturalidade, interagindo diretamente com a sua comunidade, passando a estimular reflexões sobre os processos de produção das identidades/diferenças.

A escola tem que deixar de ser o lugar da mesmice, pois, segundo Skliar (2003, p. 45),

a educação institucional, a instituição educativa, a escola é uma invenção e um produto daquilo que denominamos como modernidade. As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc.

Cabe ressaltar, ainda, que a indisciplina, à medida que a escola se torne capaz de acolher o aluno, oferecendo um ambiente desafiador e interessante, garantindo a expressão de ideias, estimulando o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade e tendo como objetivo formar pessoas capazes de se inter-relacionar com as diferenças, não será mais vista como um problema de alunos “indisciplinados”, mas como uma forma de avaliar se ela está sendo intercultural ou não.

3.4 Escola e diferença: o olhar dos gestores

Na seção anterior analisamos a indisciplina e como essa pode estar associada a uma compreensão que associa a diferença com indisciplina, não percebendo que ela pode também ser um efeito de uma escola monocultural. Nesta quarta categoria analisamos o olhar dos gestores para a diferença, como percebem o diálogo das diferenças na educação.

Esses diálogos deveriam fazer parte do cotidiano da escola, onde todos os membros deveriam estar entrelaçados a olhar a diferença como algo importante dentro do espaço escolar, sabendo-se que a escola é um espaço de diferenças.

Segundo Moreira e Câmara (2008, p. 44),

convém admitir que há *diferenças e diferenças*. Algumas são “mais diferentes que outras”. Se dissermos que sou diferente de Camila por usar óculos, estaremos no plano de uma diferença de pouca relevância social. Não há maiores problemas em usarmos ou não óculos. Não se cria uma hierarquia entre nós. Porém, se dissermos: sou diferente de *Paulo porque sou branco e Paulo é negro*, já nos situamos no terreno de uma diferença bastante significativa, que tem sido, inclusive, objeto de preconceitos, discriminações e opressão.

Observa-se, na descrição dos autores, que as diferenças podem ser utilizadas para discriminar e oprimir alguns sujeitos. Além disso, as diferenças definem pertencimentos e produzem grupos hegemônicos e grupos “inferiores” e “estranhos”. Reporto-me, neste ponto, a Moreira e Câmara (2008, p. 44), com a seguinte descrição:

Associamos diferença ao conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes (McCARTHY, 1998). Com base nessas diferenças, formam-se grupos distintos, “nós”, e “eles”, dos quais o primeiro usualmente corresponde ao hegemônico, ao “normal”, ao “superior”, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido. Já o grupo dos “eles” é integrado pelos excluídos – os “anormais”, “inferiores”, “estranhos”, “impuros”, que precisam ser mantidos à distância, em seus “devidos” lugares (apud BAUMAN, 1998).

Questionar essas hierarquias e as formas de exclusão produzidas em torno de uma compreensão de diferença associada a déficit é papel urgente, segundo a educação intercultural.

Podemos destacar a fala da gestora Dalila, que relata que, certo dia, um aluno quis entrar para o grupo de balé da escola. Diante da situação, ela e a professora de balé chamaram o pai para conversar, explicaram que a escola tem um grupo de balé e que o filho dele queria dançar. Referiram-se a excelentes bailarinos homens, diante do que o pai aceitou que seu filho fizesse parte do grupo, solicitando que a professora de balé comprasse a sapatilha.

Diante dessa aceitação e solicitação, a professora de balé entrou em choque: como assim, comprar a sapatilha? A situação não dependia apenas da aceitação do pai, mas da

aceitação até do profissional responsável pela atividade, na escola. A professora deveria ter encarado isso sem discriminação, mas ela, mesmo sendo formada, encarou a situação como algo anormal.

Trata-se muitas vezes da aceitação do próprio professor em enxergar essa diferença, mesmo que a discussão faça parte do ambiente escolar, mesmo que a escola ofereça forma de integrar as suas crianças, deixando que escolham o que é melhor para elas: dançar, brincar de boneca, jogar bola, independentemente de seu sexo, de sua maneira de ser. Perguntei aos gestores: Quais as diferenças que vocês enxergam que existem dentro do espaço escolar?

Destaco a resposta oferecida pela gestora Dalila, que disse: *“Vou puxar a sardinha para o meu lado, [já que] minha dissertação foi em cima da sexualidade, de gêneros. A diversidade de gênero é gritante, porque você vê assim, é marcante. A escola determina o tipo de atividade para menino e menina, o tipo de comportamento que a escola praticamente prevê o que é para menino o que é para menina. É marcante isso dentro da instituição, e o próprio professor delimita isso”*.

Assim, no trabalho com as diferenças, como a sexualidade e gênero, que estão presentes na escola, no projeto político pedagógico da escola, segundo Louro (1997), percebe-se que assuntos como estes ainda são muito pouco abordados no ambiente escolar; quando aparece algo que enfatiza a sexualidade e o gênero, os debates ainda se pautam nas concepções advindas do passado “menino é menino, menina é menina”, e não se misturam, cada um tem suas brincadeiras; o menino é forte, não chora, a menina é meiga, tem letra bonita. São concepções como estas que a escola necessita romper e passar a enxergar meninos e meninas com os mesmos direitos e desejos.

Segundo a gestora Raquel, *“têm crianças do 1º ano com problemas seríssimos de aceitação do outro, por questão social, por questão de cor e de gênero. Nas questões de gênero é uma loucura, dar cor rosa para a menina e azul para o menino, e menina brinca de casinha e menino brinca de carrinho; e se você der copo rosa para menino e vice-versa o bicho pega, é uma loucura. O menino não brinca de casinha, só brinca de carrinho, se você fizer alguma troca do que é de menino para menina e de menina para menino vira uma confusão. Porque se o menino pega a boneca ele é marica e a menina é sapatão, eles já têm essas concepções, estas afirmações”*.

Diante dessas realidades devemos perceber que o perfil da gestão escolar deve fundamentar-se no envolvimento de toda a comunidade escolar para a tomada de decisões que garantam uma educação intercultural. É necessária a participação de todos, compreendendo

que as diferenças são construções culturais erigidas historicamente nos relacionamentos dos indivíduos entre si e de grupos sociais, proporcionando a percepção da importância da diversidade cultural dentro do ambiente escolar.

Nesse processo, deve-se perceber que a prática pedagógica no ambiente escolar compreende uma organização de relações, na qual muitas questões precisam ser levantadas e investigadas, pois delas depende a melhoria da importância do trabalho pedagógico dos educadores.

É importante ressaltar que a sociedade, como um todo, principalmente a escola, acaba reproduzindo o processo de discriminação sexista, estabelecendo pontos de vista que são enxergados como corretos, naturais, e que existe toda uma composição social na qual a família, a religião, a escola, os meios de comunicação estão envolvidos, determinando ações e conceitos que atuam como fatos absolutos e que reproduzem os estereótipos sexistas.

Segundo o gestor Salomão, *“existe diferença na escola, mas a maior diferença que percebemos é o da sexualidade, esta é evidente na escola. Muitos alunos se soltam mais no recreio quando estão conversando com os colegas, principalmente quando tem menino na rodinha das meninas. Outros meninos passam e começam a falar, olha o bichinha lá, já rotulam o colega que está conversando com as meninas, pela forma de ele se portar em relação a elas”*.

Louro (1998, p. 41) afirma que *“a escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”*.

Observa-se, portanto, que os comportamentos dos gêneros vão se afirmando com maior ou menor evidência na situação escolar; o efeito dessas formas hegemônicas vai conceber uma atitude dos educadores no sentido de socializar nos padrões de comportamento que a cultura hegemônica considera apropriado para cada sexo, discriminando as outras identidades de gênero.

Muitos educadores também criam tabus em cima da questão de gênero. Tal fato pode ser observado na fala da gestora Dalila: *“Os professores criam tabus em cima do gênero. É na sala dos professores principalmente que você vê esse discurso, o meu aluno nem parece que é menina, tem atitude de menino. E você vê professores corrigindo cadernos, dizendo: ‘veja se isso aqui é caderno de menina, parece caderno de moleque’, ou tem comportamento de menino e é uma menina. Então assim a sexualidade, o gênero, a discriminação de gênero é gritante dentro da escola”*.

Nessa ótica, Louro (1997) pontua que os antigos manuais já traziam como ensinamentos aos mestres os cuidados que estes deveriam ter com os corpos e as almas de seus alunos. Preocupavam-se em mostrar qual o modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passaram pelos bancos escolares.

Ainda hoje podemos observar que, no âmbito escolar, temos atitudes e condutas que geram essa rotulação de comportamentos discriminatórios, conduzindo os meninos e meninas a uma constante rivalidade, além de “distinguir-se os corpos e as mentes.” (LOURO, 1997, p. 62).

Ainda dentro dessa visão, recorreremos a Meyer e Soares (2004), quando afirmam que a escola contemporânea, desde a sua constituição, é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Mesmo que não seja possível atribuir-lhe toda a responsabilidade pela construção das identidades de gênero e outras identidades, a escola continua sendo, para seus alunos, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais.

Também é importante frisar que muitos educadores, quando abordam os assuntos sexualidade e gênero (o que é raro), encontram dificuldades para dialogarem com seus alunos, ainda imbuídos por tabus vindos de sua própria criação, ou práticas de algumas escolas que não aceitam discutir sobre o assunto, esses muitas vezes nem discutidos pela gestão escolar.

Louro (1998, p. 42) menciona que

a escola lida com verdades que são discutíveis e contraditórias: em primeiro lugar, a ideia de que a heterossexualidade é a única forma normal e natural de sexualidade; a seguir, a preocupação em controlar os indivíduos para que dela não se desviem. Subjacente a tudo isso está o pressuposto de que, em algum momento da vida, os sujeitos se definem e fixam uma determinada identidade sexual que ira acompanhá-los daí em diante.

Contrariando essas proposições da escola, segundo Louro (1998) é possível compreender todas as identidades como socialmente construídas e negociadas. A heterossexualidade não é natural, “automática”, ou “facilmente assumida”, como lembra Britzmann (2001, p. 74), como também não o são a homossexualidade ou a bissexualidade. Essas diversas formas de sexualidade fazem-se no contexto das relações sociais.

Mesmo discutidas em um ambiente que costuma enxergar identidades anormais e desviantes, tais assuntos devem ser abordados, a fim de que se perceba que as diversas formas de sexualidade fazem parte do contexto social, no qual as identidades sexuais não são precisas, constantes, ou seja, nunca são concluídas, estão continuamente sendo construídas e constituídas.

Diante disso, é essencial que se articulem práticas pedagógicas que permitam ao professor começar compreender e superar as dificuldades existentes relativas ao assunto gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Segundo o gestor Davi, *“na escola existem alunos homossexuais, existem meninas com jeito de meninos, mas essas ficam no canto delas, não são de se expor, mas os meninos já se destacam mais pelo seu jeito de andar, de falar. Temos um professor homossexual, professoras lésbicas, então é difícil você não enxergar as diferenças nesse ambiente. Mas eles ficam na deles. [Porém] os alunos comentam, os colegas comentam... O que fazemos é deixar que esses comentários se tornem constantes, não podemos proibir de comentarem, mas podemos fazer com esses assuntos fiquem mais amenos, que não prejudiquem o ambiente escolar”*.

A preocupação do gestor quando pontua o assunto do gênero, é tentar amenizar a discussão, ou seja, que essa discussão não acontece de maneira discriminatória, mas sim como um primeiro passo para a reflexão das identidades/diferenças nesse espaço, uma vez que mesmo com docentes com suas escolas sexuais, estes também muitas vezes também não conseguem discutir com seus alunos essas temáticas em sala de aula, não por não quererem, mas talvez para não se sentirem constrangidos com perguntas, ou até mesmo com as respostas que podem pontuar, tornando essa temática uma discussão mais preconceituosa do que reflexiva.

Vejamos o que a gestora Marta traz como posicionamento: *“Há muita diferença. Num todo, a diferença mais gritante que eu percebo no entendimento da modificação da sociedade é de compreender que essa mesma sociedade se modificou, nós não somos estáticos, nós não paramos no tempo, ele [se] modifica a cada segundo. Hoje aqueles mesmos interesses do passado não correspondem à nossa atualidade. Naquela época eu devia saber X para ser inserida na sociedade; hoje eu preciso saber XY. E é esse o entendimento que a escola não entende, que o professor precisa saber como trabalhar com o aluno, respeitar o seu tempo, a sua maneira de ler e escrever. Muitas vezes esse aluno precisa de um acompanhamento, ele precisa de um todo, ele precisa de uma orientação sexual, diferente daquela que aprendi e apliquei na minha juventude. Eu não posso mais esperar isso. Hoje eu preciso mudar, aceitar as diferenças na escola. Preciso ser um professor, um gestor que enxergue além do que quero ver. Tenho que aceitar a diferença, seja ela qual for. Pode ser de meu aluno, do professor e até a minha própria diferença pelo olhar dos outros. Pontuo isso, porque já presenciei isso, de ter aluno que queria beijar, mas como era negro, ou pobre, ou cheirava mal, a gente nem chegava perto, se estiver limpinho eu*

beijo, eu abraço, é querido. E quando é negro nós rotulamos também, nem chamamos pelo nome: 'Ah, aquele moreninho, o de cabelo cachiadinho'; ou 'aquela menina a, moreninha, com jeito de pobre, meio menino'. Então, há diferença é gritante. É uma dificuldade enorme de lidar com essas diferenças”.

A gestora Marta mostra que a sociedade mudou e que a escola também precisa acompanhar essa mudança. Relata ainda que alguns alunos, por serem diferentes do padrão desejado, são discriminados pelos próprios professores.

A escola desenvolve, no seu cotidiano, padrões vistos e ditados pela sociedade, o que se espera que meninos e meninas façam, tornando-os, desse modo, passíveis, não incorporando novas formas de entendimento e comunicação.

Para autores como Louro (1997, p. 60), a escola é a parte mais importante nesse processo, pois seus estudos apontam para a forma como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase *naturais*, isto é, a normalização de algumas identidades, como a identidade heterossexual, tem como efeito a sua naturalização, jogando para o campo da anormalidade outras identidades que se constituem de formas diferentes das hegemônicas.

Para a gestora Rebeca há discriminação entre os alunos: *“Percebi a diferença no 8º e 9º ano sobre a questão da homossexualidade. Eles, os alunos, discriminam, porque [há] alunos que já têm seus trejeitos, suas opções, ou o fato de estarem se descobrindo, esses sim sofrem uma pressão maior do que os outros”.*

Na escola assuntos como gênero e sexualidade têm que ser discutidos, seja através de brincadeiras, relatos, leituras direcionadas, ou de teatro, entre outras práticas; a escola não pode ser um mero reflexo ou reprodutora da cultura hegemônica que, cotidianamente, instaura, com seus alunos e alunas, uma educação sexista, repleta de discriminações.

A gestora Marta relatou o seguinte: *“Muitas vezes os alunos e até mesmo os professores fazem algum tipo de brincadeira que, na verdade, ofende o outro, falam as coisas que não precisam, aí vem a questão da homossexualidade; não respeitam a opção do outro, a opção sexual é dele. Mas todos se acham no direito de discriminar, de fazer distinção entre um e o outro, fazendo brincadeiras que constroem, falando coisas que chateiam”.*

Louro (1997, p. 57) nos lembra que “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso.” A escola delimita espaços, impõe o que pode e o que não pode, utilizando-se, para isso, de meios para estabelecer o que os gêneros podem ou não fazer no ambiente escolar, criando, já no interior desse local, distinções

de agrupamentos nos mais diferentes contextos: no pátio, no refeitório, na sala de aula, nas brincadeiras, legitimando desde cedo uma educação sexista geradora de futuras desigualdades.

Meyer (2005, p.24-25) enfatiza que

os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela.

A escola, ainda hoje, a partir do olhar homogeneizador exclui, vigia, com atitudes, linguagens, critérios que acabam por reproduzir identidades voltadas a apenas um tipo de comportamento sexual, o “normal”. Nesse contexto, reporto-me a Felipe (2004, p. 33), que relata que a escola, na maioria das vezes,

não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência (menino e menina / homem e mulher), sendo que tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretado como algo atípico, desviante.

A escola, em vez de propiciar condições e atividades que não discriminem os gêneros, acaba por criar condições adversas: professores despreparados, discussões estereotipadas sobre o assunto, sobretudo reafirmando o papel que a cultura hegemônica reserva para cada um. Por esse motivo, faz-se necessário que a gestão escolar comece, juntamente com seu corpo docente, a se questionar constantemente sobre suas atitudes na construção do gênero dentro do ambiente escolar.

Por esse prisma, no ambiente escolar, a questão de gênero precisa ser priorizada, pois a identidade sexual é construída. Quer dizer, os sujeitos vão se construindo como femininos, masculinos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, e a linguagem utilizada pelos educadores pode contribuir para que nenhuma dessas construções seja discriminada.

A partir do que foi exposto até aqui, pelos gestores, sobre gênero e sexualidade, poderemos abordar como esses aspectos são tratados especificamente dentro do ambiente escolar. Isso porque a escola, como um ambiente no qual circulam muitas diferenças, tem a função de informar e discutir sobre todas as diferenças existentes e passar a enxergar essas diferenças como legítimas, com especificidades, deixando assim de fazer das diferenças meios para justificar desigualdades.

Segundo a gestora Eunice, “os professores não estão preparados para trabalhar essa questão da sexualidade e do gênero na escola, tanto que está lá nas competências a parte de sexualidade, e essa é pulada. [Quanto a isso] eu posso falar que. Eu acompanhei [as aulas]; eles pulavam [esta matéria] e quando eu cobrava eles falavam para mim: ‘Então vai você na sala e dê essa aula’, olhando nos meus olhos. Eles falavam assim: ‘Na hora que o pai vier falar que meu filho está falando pênis, vagina, eu vou falar que foi a coordenadora’. Então, você vai lá na sala e fala, mesmo que isso [faça] parte das competências, do conteúdo programático, eles pulam”.

Assim, percebe-se que ainda há preconceitos em relação à sexualidade e ao gênero. Esses temas deveriam ser trabalhados de forma a proporcionar às crianças, adolescentes e jovens a concepção intercultural em relação a esses assuntos. Entretanto, o que vemos é que os professores nem os discutem. Mesmo sabendo que o ambiente escolar é um dos lugares onde os alunos têm possibilidade de discutir esses temas, nas questões de sexualidade, as informações que circulam costumam reproduzir silêncios ou formas estereotipadas.

Nesse sentido, Louro (1997, p. 131) afirma que

as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Podemos perceber que a escola proporciona um papel importante no processo de socialização dos alunos e professores, pois é nesse ambiente que nossas crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do seu tempo e apreendem muito de seus valores sociais. Entretanto, o que vemos é que muitos de seus profissionais ainda não conseguem lidar com tais questões, ou seja, olhar a sexualidade e o gênero de maneira diferente, uma vez que esse ambiente é frequentado por uma vasta diversidade de pessoas, com suas ações, pensamentos e valores voltados para os conceitos que a cultura hegemônica instituiu.

Diante disso, é necessário que professores, diretores, coordenadores e demais membros do ambiente escolar reflitam a respeito de tabus e convicções que possam existir sobre a sexualidade e gênero, para que não sejam simplesmente divulgadores de discursos pensados sob a ótica da forma e estrutura heterossexual e sexista.

A gestora Dalila posiciona-se da seguinte forma: “Eu acho que isso é devido ao convívio de muito tempo, da nossa geração, da forma que fomos criados, educados, alfabetizados, entende. Até esses dias, meus alunos estavam indo para o refeitório, e é

automático, formarem duas filas. Eu falo sempre: 'Não precisa formar duas filas, podem ir'; e eles formam duas filas, uma de menino e outra de menina, e eu falo não precisa formar duas filas, e eles falam: 'Olha sempre foi assim, uma fila de menino e uma de menina'. Eles têm 9 anos, então assim, ele com 9 já tem essa questão do gênero enraizado, imagina nós com mais de 40, ainda somos preconceituosos, imagina quase 31 anos depois, continua sendo do mesmo jeito: fila para menino e fila para menina. Então, é difícil mudar esse paradigma, não é fácil''.

Para Louro (1997), é preciso problematizar as representações sociais de gênero e sexualidade, incluindo as que são apresentadas no contexto escolar, por meio de um processo desconstrutivo que supõe o questionamento da identidade dos sujeitos no que diz respeito a valores e normas tidos como universais, que na verdade são de grupos específicos.

Louro (2005, p. 43) relata ainda que

uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

É importante criar condições para que discussões referentes aos assuntos abordados acima façam parte constante do cotidiano escolar, o que significa, portanto, aumentar nossas possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença seja vista com respeito e não como um problema a ser resolvido.

Louro (1997) deixa claro que, se admitirmos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos, como pessoas, começar a compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres vivem de vários modos seus prazeres e desejos.

Nesse sentido, quando educadores e gestores se omitem, fingem que nada aconteceu nas salas de aula, estão reforçando uma educação sexista; reforçam, a todo momento, o lugar do homem e da mulher, da menina e do menino. Nessa vertente, essa perspectiva nos obriga a encarar nossas próprias concepções, histórias e preconceitos, assumindo criticamente que estamos envolvidos/inseridos em jogos e relações de poder que separam, classificam e discriminam sujeitos pelo seu modo de ser ou agir.

Além desse aspecto, da sexualidade e do gênero, segundo os gestores entrevistados ocorrem outros tipos de diferenças no ambiente escolar que são ligadas ao fator

social, entre eles a questão da raça, religião, etnia, fatores que fazem parte de toda uma sociedade.

Segundo a gestora Dalila, *“os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural não são trabalhados. Finge-se que são, porque, por exemplo, dia 5 de junho é dia do meio ambiente, pinta-se uma folha escrita meio ambiente, dá uma sequência de atividades que fala sobre o meio ambiente, pronto e é arquivado. No dia 20 de novembro, se trabalha consciência negra e pronto, você não consegue internalizar que esses temas você pode trabalhar o ano todo”*.

Em relação a esses contextos, afirma Louro (1997, p. 64):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teoria, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação, são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Segundo a gestora Rebeca, *“existem muitas e muitas diferenças na escola, em todos os sentidos. Elas são tão gritantes e se você não tiver uma postura diferente diante dessas diferenças, elas te engolem, porque você diz que eu faço, quem sou eu diante disso, que posição eu tomo diante desse fato e do outro... Do lado social, emocional, a questão de discriminação com o negro ainda é explícita; acontece principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, negrinha, ou cabelo de Bombril, e assim o professor ainda não consegue ter o momento de reflexão em relação a fatos que acontecem de discriminação em sala de aula, ele não tem ainda isso. Saber discutir essas situações, ele não está preparado para parar e conversar sobre esse assunto. Ele diz: ‘Não vou expor a criança’. Outro dia falo dessa questão da discriminação do negro, quem é o negro, mas isso realmente não acontece”*.

Constata-se, mais uma vez, que a escola ainda tem que mudar muito a sua forma de inserir esses temas em suas aulas, romper barreiras da discriminação, ainda presentes no ambiente da escola, onde o outro continua visto como anormal, nunca compreendido, sempre deixado de lado, conforme relata Skliar (2003, p. 39):

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma.

Discutir essas questões nos levam à reflexão de que essas diferenças partem de nossas identidades. Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 55), *“nossas identidades que surgem de*

nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidade”.

Esses deslocamentos referem-se a lugares, de onde estamos e como somos vistos dentro do ambiente de nossas relações sociais, nesse aspecto, o ambiente escolar, ou descontinuidade de enxergarmos que as relações sociais produzem identidades/diferenças.

A gestora Isabel aponta: *“Tivemos que atender uma sala de aula, que estava com problemas da questão regional, dialeto, essa diferença também é hoje muito grande na escola. Nos últimos três anos recebemos muitos alunos de outros estados, principalmente alagoanos, maranhenses e cearenses. Aí, sabe que o dialeto deles, os sotaques são bem diferentes. Então, os vocábulos que utilizam para eles não são diferentes, mas são diferentes para nós porque não [fazem] parte do nosso cotidiano. [Assim] as variantes regionais que eles utilizam aqui quando chegam, utilizam também em sala de aula porque é a forma que eles utilizam para falar, para se expressar. Então, sempre tem um aluno querendo fazer piadinha com relação ao sotaque do colega, uma coisa que tivemos que trabalhar muito. Tivemos muitas diferenças, são as diferenças tanto nos aspectos linguísticos como nos aspectos físicos. Tínhamos um aluno que mancava e os alunos chamava-o de manquinho; ele tem uma perna mais curta que a outra. Tivemos que trabalhar a aceitação de ter um colega com uma deficiência física. Foi difícil discutir estas diferenças, mas conseguimos com que os alunos entendessem que ter essa diferença não torna as pessoas excluídas, e sim parte de todo a escola”.*

Observa-se, aqui, que a escola é um local formado por várias diferenças. Sejam essas físicas, culturais, étnicas, religiosas e outras. Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 57),

na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária, que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Nessa perspectiva, é importante que a escola, através de sua gestão escolar, com seus professores e professoras, reavaliem suas práticas pedagógicas, suas condutas e principalmente seus conceitos e preconceitos sobre o que é tido como normal ou anormal, sexualidade, gênero, raça, etnia, religiosidade e outras, pois o fato de professores e professoras não se questionarem sobre as produções dessas diferenças na escola acaba reafirmando o processo de discriminação e homogeneização.

3.5 A função do gestor na desconstrução dos preconceitos

Neste último item de minha pesquisa, busco mostrar a necessidade de os gestores desconstruírem preconceitos, que pontuam as identidades/diferenças dentro do ambiente escolar. O interesse em refletir acerca da função dos gestores entrevistados, das duas redes de ensino de Costa Rica-MS, na desconstrução de preconceitos sobre a diversidade de culturas, ocorreu devido à percepção de que muitas vezes essa desconstrução não é fácil de ser rompida dentro do espaço escolar.

Vale ressaltar que os gestores entrevistados relataram, em suas entrevistas, que muitos professores ainda sentem dificuldades perante certas situações de preconceito, fato devido ao processo de assimilação da cultura hegemônica, imposta no âmbito escolar, já que, quando eram educados, foram ensinados a perceber a vida dos diferentes a partir da ótica da mesmidade. (SKLIAR, 2003).

Além de analisar a desconstrução dos tabus, preconceitos e discriminação, esta pesquisa também teve como finalidade detectar a *práxis* de como os gestores, no que diz respeito à situação de preconceito, lidam ao abordar esse assunto, já que o enfrentamento de tais discussões se torna um grande desafio decorrente da maneira como esses gestores enxergam as relações entre os diferentes grupos sociais que estão dentro da escola.

Para Hall (2003, p. 53),

o multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.

Esse multiculturalismo liberal, diferentemente do multiculturalismo crítico e da interculturalidade que defendemos, não questiona os preconceitos na escola, onde, na maioria das vezes, ainda escutamos professores que tentam mascarar seu preconceito em relação à raça, dizendo: “O que é isso menino? Respeite o seu colega, vocês são iguais”!

Mas discutir esses “iguais” é o que constitui o maior problema, porque essa discussão não faz parte do cotidiano da escola, existe um dia específico para apresentar a etnia, mas não para discuti-la. Mesmo sabendo que os temas transversais abordam temáticas voltadas à pluralidade cultural, as discussões sobre diferenças só ocorrem em datas específicas.

A gestora Rebeca, por exemplo, relata o seguinte: “*Tem professor que me procura só no dia que antecede a comemoração de uma data específica, por exemplo, dia do índio, ou dia da consciência negra. Nesse dia ele vem falar comigo que precisa de algo para realizar a*

atividade de comemoração, ele não discute isso em seu cotidiano. Faço reuniões pedagógicas com todos os professores, e eu sempre incentivo a lerem artigos que abordam esses temas, incentivando-os a ler e discutir com seus alunos. Mas o que acontece é que, no momento da reunião, todos concordam, mas quando vão para a sua prática do dia a dia se esquecem, ou fazem que se esquecem, de colocar esses assuntos em discussão, continuam deixando para comemorar somente no dia, e com um agravante: vestem seus alunos de índio e [os colocam a] fazer ‘Uh!, Uh!’. Pintam seus alunos de tinta preta, vestem perucas crespas, fazendo teatro ou apresentações afrodescendentes, como se essa forma fosse conscientizar os alunos de que todos que ali se representam devem ser respeitados, independentemente de uma data de comemoração”.

Esse tipo de prática acaba deixando o aluno negro, o aluno indígena, triste, discriminado. Nesse caso, o professor deve conversar com os alunos e mostrar que existem diferenças entre as pessoas, mas que seu colega não precisa ser atingido preconceituosamente, pois todos somos diferentes. Segundo Hall (2003, p. 76), “em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”.

Hifenizadas, porque temos em nossas escolas alunos descendentes de várias etnias, filhos de italianos, alemães, japoneses e afrodescendentes. Diante disso, nota-se que a escola ainda não tem a sensibilidade para acolher a diferença. Há preconceitos que, na maioria das vezes, foram postulados em nossa memória e nos levam a excluir a identidade de uma determinada etnia.

Pautada nas respostas dos gestores, percebi que as maiores desconstruções a serem realizadas são as que envolvem o preconceito racial e de gênero, nitidamente notados nos ambientes escolares que fizeram parte desta pesquisa.

Segundo Nogueira (2006, p. 296),

no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negroides, e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negroides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico.

Observamos que o preconceito de um determinado grupo está interligado com a lógica monocultural. Essa lógica tende a evitar a discussão sobre o processo de construção das identidades/diferenças.

Relativamente a esse aspecto, notemos esta resposta da gestora Isabel: “Era comum na hora do recreio, nos momentos em que todos os professores estavam juntos, eles se

questionarem sobre o que iam fazer para discutir sobre o negro. Tinha professor que falava lá em novembro tem uma data específica [na qual] vai ser trabalhado isso mais a fundo; então não [que não se] trabalhe esse assunto agora, só porque o colega o chamou de negro, tem que parar a aula para discutir isso, não dá, temos conteúdo para passar. Mas sempre é falado para eles que existem outras coisas para serem discutidas. A diversidade em si e não só a questão do negro, a diferença em si de sua cor, mas outras diferenças, a diferença social, a diferença sexual”.

De acordo com Hall (2003, 193-194),

O termo “negro” pode ser contestado, transformado e investido de um valor ideológico positivo. O conceito de “negro” não é propriedade exclusiva de qualquer grupo social específico ou discurso isolado. Usando a terminologia de Laclau (1977) e de Laclau e Mouffe (1984), o termo, apesar de suas poderosas ressonâncias, não possui um “pertencimento de classe” obrigatório.

Segundo a gestora Eunice, *“tive que propor aos professores algo diferente para trabalhar a questão de raça; propus a eles que fizéssemos junto com nossos alunos um painel e que o pintássemos de todas as cores, não só o preto. Desenhamos uma mão bem grande para simbolizar a diversidade em todos os seus aspectos. Dessa maneira consegui com que esses professores começassem a perceber que discutir esse assunto é preciso, faz parte do processo pedagógico da escola. Mas, mesmo com essa atividade, muitos professores até hoje não mudaram a sua maneira de ser, não se sentem preparados para discutir essas diferenças”.*

Mesmo que o poder público ofereça a oportunidade de os professores terem uma formação continuada, mesmo que ofereçam cursos de qualificação, sabemos que as condições de trabalho do professor dificultam uma discussão mais aprofundada.

Dessa forma, fica difícil para esses profissionais abordarem a temática sobre a relação étnico-racial ou sobre outras diferenças como gênero, algumas vezes pela falta de preparo e outras por preconceitos enraizados em nossa cultura, da qual os professores também são um produto.

Para a gestora Dalila, *“trabalhar a questão do negro é difícil, porque, quando o professor vai trabalhar o dia da consciência negra, ele acaba ridicularizando, mas ele acha que está trabalhando a concepção de negro. O professor vai lá e pinta uma criança toda de negro, faz lá uma peruquinha de Bombril, coloca na cabeça da criança, canta uma música, e acha que trabalha a consciência negra. O que ele está fazendo é [ridicularizar] o aluno pintado como o próprio aluno afrodescendente”.*

Para Marta, “o tema faz parte do currículo no papel, mas agora do planejamento do professor, do seu entendimento de trabalhar o índio num contexto social é diferente. Ele ainda quer trabalhar o índio de cocar, flecha na mão e fazendo ‘Uh!, Uh!’. Ele ainda está nesse entendimento, de que vai trabalhar a consciência negra só na data e vai falar pouco porque senão vão dizer que ele está fazendo preconceito e ele não está”.

O gestor Salomão oferece a seguinte resposta: “Temos aquele professor que diz que o aluno é burro, que ele não aprende, que ele não está praticando bullying com esse aluno, ele não tem esse entendimento, ele diz que é autoridade dentro da sala: ‘Eu posso fazer isso’. E olha estamos numa sociedade totalmente moderna, mais só foi tirado da mão a palmatória, a compreensão, na cabeça, o entendimento ainda está lá, ainda existe, ele diz que tem o poder, e o aluno tem que aceitar; se ele falou, está acabado; se ele escreveu errado e o aluno corrigir, ele diz que foi para ver se o aluno estava prestando atenção, não porque ele tem dificuldade de língua portuguesa; ele não erra, ele diz não estou errado”.

Nas duas primeiras colocações dos gestores, vimos que os professores lidam com os temas da questão racial e etnia de modo estereotipado. Eles não se sentem preparados para discuti-las. Segundo Backes (2013, p. 18),

os estudos recentes (2005 a 2011) realizados na ótica dos estudos étnico-raciais apontam que o currículo da educação básica continua sendo um espaço seletivo, isto é, os conteúdos e a cultura valorizada tendem a ser os do grupo hegemônico (branco, masculino, ocidental, heterossexual, cristão), ignorando a diversidade cultural.

A terceira colocação se refere a um assunto que tem sido discutido cada vez mais no ambiente escolar: o *bullying* praticado entre alunos e entre professores/alunos e vice-versa, tema que tem ido além dos muros da escola. Esse bullying, como vimos, pode ter conotações sociais e sexistas. Segundo Saramago (2003, p. 1),

tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

Assim, devemos estar prontos a enfrentar esses problemas no ambiente escolar. Precisamos de professores que saibam aproveitar o momento, as situações vivenciadas em suas aulas, para discutir o assunto, que, naquele momento, tornou-se importante na sala.

Observemos a colocação do gestor Davi: “Quando não conseguimos discutir a questão racial, convidamos pessoas preparadas para discutir esse assunto com os alunos. Chamamos psicólogos para ministrarem palestras que abordam o assunto da discriminação racial, para que este assunto seja entendido, que não ocorra mais discriminação no ambiente da escola. Que exista respeito, onde as pessoas devem ter o seu valor”.

A escola deve romper com a barreira que dificulta a discussão das diferenças. É nesse espaço que os preconceitos e práticas discriminatórias devem ser desconstruídos. Nela os momentos pedagógicos devem incluir a discussão do tema sobre a diversidade e oportunizar a reflexão dos alunos a respeito de sua importância e valor. Enfim, é na escola que se pode desenvolver uma educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa me inquietou desde o momento da escolha do tema, pois estaria entrando num espaço nunca antes estudado por mim. Foi essa inquietação que me levou a apontá-la como estrada e caminho a serem seguidos, porque eu tinha a convicção de que precisaria da ajuda de muitos autores para a construção do estudo. Muitas foram as traduções, as angústias, o sofrimento por pensar em não conseguir chegar até aqui. A insegurança, o distanciamento da família, para que ao fim pudesse, junto comigo, compartilhar deste momento.

As inquietações foram muitas; as mudanças muitas vezes acontecem através delas, que mudam o nosso jeito de enxergar o outro e de nos enxergarmos. O resultado da minha pesquisa poderia ter sido diferente, mas foi essa a viagem que realizei e que se torna presente. Esta é a minha chegada, mas ainda não é o fim da viagem, é apenas uma parada para novas reflexões.

Nessa viagem aprendi a entender que não somos detentores do conhecimento, somos, sim, pessoas prontas a aprender com os outros, a trocar ideias e a ouvir a voz daqueles que nos querem dizer mais do que queremos ouvir.

Aprendi que falar sobre diversidade cultural não é fácil, porque temos que romper barreiras, tabus e preconceitos, nos quais o diferente também somos nós, pois adentramos no espaço do outro, na escola.

No capítulo I procurei mostrar a construção da pesquisa, os caminhos que queria trilhar, mapeando, num primeiro momento, o que me levou a pesquisar sobre esse tema, quais autores iriam começar a trilhar esse caminho comigo, quais contribuições fariam com que eu

enxergasse que os Estudos Culturais possibilitam a articulação das identidades/diferenças no ambiente escolar, o entendimento de que a identificação do sujeito pode passar por transformações, ela não é só construída a partir de um reconhecimento de origem, mas é vista, também, como uma construção, “[...] ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela poder ser, sempre, alicerçada ou deixada. Uma vez garantida, ela não anulará a diferença” (HALL, 2012, p. 106).

A questão da diversidade cultural das identidades/diferenças no ambiente escolar, discutida no capítulo II, apontou para a necessidade de uma reflexão crítica de como o professor de hoje está sendo formado para essas discussões em sala de aula.

Quais os processos metodológicos, as práticas educativas que estão sendo usadas para que eles se sintam preparados a discutir essa temática na escola. E quais os procedimentos que estão sendo tomados para que os professores que já estão em sala mudem suas práticas, rompam barreiras, quebrem paradigmas, tabus e preconceitos para que a discussão da identidades/diferenças seja enxergada na perspectiva da educação intercultural.

Como a gestão escolar tem abordado esse assunto na escola, quais os olhares que os gestores têm dado a essa temática, se continuam ainda marcados pela educação monocultural, foi outra discussão importante nesse caminho. Todavia, o que vimos vai, além disso: vimos gestores ainda indecisos quanto à postura pedagógica dentro desse ambiente, aparentando algumas vezes não estarem preparados para busca de soluções, de mudanças, e na maioria das vezes preocupados em mudar as posturas dos professores, não percebendo que a sua postura também deve ser mudada.

Segundo Silva (2008, p. 123),

aos educadores cabe a responsabilidade de discutir a questão das diferenças na escola, considerando a exclusão como resultado da não consideração dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Observamos que a questão racial é discutida com maior ênfase, coletivamente, com projeto elaborado apenas por ocasião da Semana da Consciência Negra. A escola não incorpora a cultura negra. Os sujeitos negros ficam dispersos a partir da prática monocultural hegemônica.

Os gestores observam que os professores não se sentem preparados para discutir a diferença na escola. Então, torna-se viável que se tenham o entendimento e uma formação intercultural: “a construção de uma formação e de currículos interculturais se dá por meio da aproximação/diálogo da academia com os outros grupos culturais, sem a tradicional distinção entre sujeito epistemológico e sujeito da pesquisa” (NASCIMENTO; BACKES; PAVAN, 2012, p. 110).

Entretanto, é pontual lembrar que uma formação intercultural reconhece que cada um é formado por diferenças que precisam ser discutidas e problematizadas; discutidas pelas relações sociais e problematizadas para que sejam entendidas dentro do contexto cultural dos diferentes grupos que compõem o universo escolar.

A escola deve ser enxergada muito além de um local do conhecimento universal, que na verdade é apenas a expressão da cultura hegemônica. Ela deve ser o local de reflexões, de discussões, de desconstruções e construções das diferenças articuladas com a participação de todos, respeitando a cultura de todos, um local de diálogos culturais construídos a partir de uma proposta pedagógica intercultural, pronta a discutir todas as identidades/diferenças, sem discriminar e inferiorizar alguns grupos e sujeitos.

Chego ao último capítulo da minha pesquisa com uma articulação entre as teorias estudadas e os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos selecionados para a pesquisa.

A primeira observação resultante dessa análise mostra que, segundo as explicações dadas pelos gestores escolares, a diversidade cultural é somente discutida nos dias de datas comemorativas, mesmo sabendo que a sua discussão deveria ser realizada cotidianamente, já que este assunto faz parte dos temas transversais, os quais deveriam ser trabalhos de forma contínua e interdisciplinar, e não esporadicamente.

A segunda observação feita é em relação às formas por meio das quais os gestores inserem a discussão sobre diversidade cultural na formação docente. Percebi que essa discussão leva a maioria dos (as) gestores (as) afirmar que a academia não forma para a discussão das identidades/diferenças, mas que isso não é somente culpa da universidade, porque quando temos um assunto a ser abordado precisamos buscar conhecê-lo.

Segundo os gestores, os professores, mesmo diante de assuntos que nunca foram discutidos no ambiente acadêmico, devem ler se inteirar sobre o assunto, qualificar-se, participar da formação continuada, não esperando apenas que a academia dê conta da formação.

Os gestores igualmente pontuaram que não foram formados para a discussão da diversidade; muitos professores, na ótica dos gestores, buscam maneiras de não discutir esses assuntos em sala de aula, usam a desculpa de não se sentirem preparados, não se sentirem prontos a discutir assuntos relacionados com a diversidade cultural em sala, seguindo um currículo monocultural. Para nós a fuga dessa discussão tem a ver com as condições do trabalho docente. É nesse sentido que Pavan (2010, p. 132) escreve:

estes/as profissionais se veem repletos de atividades que, na sua maioria, se apresentam de forma “tarefeira”, levando-os/as a trabalharem incessantemente com atribuições que, geralmente, os mantêm longe de momentos de reflexão sobre suas teorias, metodologias e práticas. Tudo indica que este tempo tarefeiro impede-os/as de exercerem um trabalho reconhecidamente reflexivo, intelectualizado, aqui compreendido como a não divisão entre planejamento e execução.

Assim, falar sobre identidades/diferenças deve ser um processo contínuo no ambiente escolar questionando a associação da diferença com algo negativo: “A diferença vista como algo negativo lembra as representações produzidas no contexto colonial. O diferente, o outro, é cuidadosamente pronunciado, mas é apenas o retorno da mesmidade/normalidade” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 115).

Os professores, ao saírem da academia, deveriam estar preparados para essas discussões, deveriam ter uma formação intercultural que, segundo Backes e Pavan (2011, p. 117) contribua para “desconstruir as representações negativas” dos alunos tidos como diferentes, que “continuam sendo, no contexto brasileiro, crianças que sofrem discriminação devido à nossa incapacidade de ver a heterogeneidade e a diferença como possibilidade de diálogo.”

A pesquisa pontuou um aspecto que considero importante: esses gestores admitiram que nem eles foram formados na academia para a discussão da diversidade cultural das identidades/diferenças, alguns só a tiveram ao adentrarem a formação continuada nos cursos de especialização ou nos cursos *stricto sensu*.

A terceira observação que faço é em relação às diferenças que os gestores percebem no ambiente escolar, dentre elas, as mais citadas foram: diferença racial, sexual e de gênero, acompanhada por diferença regional.

As diferenças sexuais e de gênero foram mais citadas por serem aspectos vistos como anormais, mesmo nos dias atuais, em que ainda não se aceita totalmente a homossexualidade. Em nossa cultura, ainda se vê com maus olhos que menino use rosa e menina use azul; desse modo, esses sujeitos são tratados de forma discriminatória.

O menino que dança balé foi excluído pela maioria da escola. Ele sofreu durante o ano todo discriminação por parte de quase toda a comunidade escolar, do pessoal administrativo, da limpeza, do guarda da escola, das merendeiras, ninguém se conformava com o fato de ele dançar balé, somente o seu grupo de dança, no qual ele era um no meio de quinze meninas; era chamado pelos demais alunos de bailarinhinha. Esse tipo de discriminação não é saudável, a escola precisa desconstruí-la.

As diferenças têm que ser tratadas de forma a socializar os sujeitos e não como forma de excluí-los do espaço escolar. De acordo com Backes (2006, p. 4), “para nos

identificarmos e nomearmos a diferença utilizamos as representações construídas socialmente por meio de relações de poder e assim construímos e reconstruímos as representações de nós e dos outros.”

Essas representações nos levam a entender que os diálogos das identidades/diferenças são importantes de serem discutidos e refletidos dentro do ambiente escolar.

A outra diferença pontuada foi a da questão regional, o uso dos dialetos, a forma de falar das pessoas, que é vista por muitos como algo anormal. Dessa forma, muitos sujeitos são ridicularizados pelo fato de possuírem sotaques, maneiras diferentes de se expressarem, uma questão de regionalidade.

Para Backes (2006, p. 9), “as identidades estão num permanente processo de mudança e transformação. Nesse sentido, a questão não é perguntar ‘quem nós somos’ ou ‘de onde viemos’, mas perguntar ‘o que nós podemos nos tornar’, ‘como somos representados’ e ‘como os outros são representados’”.

Vale ressaltar que as diferenças aqui pontuadas pelos gestores fazem parte da representação dos alunos, como estes são vistos dentro do ambiente escolar, o que as suas representações significam dentro desse espaço. Uma vez que a escola é um local de diversas culturas, é um local multicultural, mas que, apesar disso, tende a ter como centralidade apenas uma cultura: ela ainda é sistematicamente monocultural.

A quarta observação feita tem a ver com quais são as formas que os gestores consideram adequadas para lidar com a diversidade cultural nas práticas pedagógicas, e se essas práticas são importantes para se abordar assuntos sobre identidades/diferenças dentro do ambiente escolar.

Percebi, na fala das gestoras, que os professores as procuram mais para abordar o assunto de indisciplina, fator que tem prejudicado o desenvolvimento de suas aulas, de suas práticas pedagógicas. Também notei existir uma dificuldade imensa observada pelos gestores, de os professores discutirem a questão sexual, de gênero e de etnia.

Em relação à abordagem sobre raça, alguns profissionais desenvolvem estratégias que ridicularizam seus alunos, tornam o Dia do Índio e da Consciência Negra em uma atividade estereotipada, em que o aluno tem que se pintar de índio ou de negro, vestir peruca de Bombril, deixando transparecer, mais uma vez, um sentimento de discriminação social e racial das pessoas.

Entretanto, existe hoje uma importância e necessidade de que essa barreira seja rompida; estamos em um outro tempo, há uma outra geração que exige preparo, da parte dos professores, para lidar com a discussão desses temas relevantes.

Segundo Silva (2008, p. 121),

o professor de hoje precisa se moldar a proposta da interculturalidade, onde a interculturalidade propõe não apenas reconhecer as diferenças culturais, mas construir espaços para que elas possam interagir, se construir-se e ser ressignificadas, no sentido de fortalecer as diferentes identidades raciais que existem no interior da escola.

Nesse sentido, é importante que esses professores participem de formações que mudem a sua forma de ver a diferença, que tenha acesso à formação continuada que os faça refletir sobre a temática da diversidade cultural no ambiente escolar, na perspectiva da interculturalidade.

Nascimento, Backes e Pavan (2011, p. 102-103) afirmam que, como formadores de educadores, acreditam ser possível

potenciar as transgressões e subversões, mudando os processos de formação, isto é, priorizando uma formação intercultural. Não uma formação pautada numa interculturalidade funcional, folclorizada, comercial, administrada, que serve aos interesses dos grupos hegemônicos. Não uma interculturalidade a serviço da acomodação, do apaziguamento dos conflitos, da integração subordinada das diferenças.

Por fim, salientamos que a pesquisa efetuada mostra que a diversidade cultural ainda é algo que deve ser repensado dentro da escola, uma vez que muitos entrevistados apresentaram visões folclorizadas e superficiais a respeito desse assunto. Muitos gestores e professores, mesmo com sua formação, também não se encontram preparados para a abordagem dessa temática dentro da escola, pois em algumas situações não conseguiam enxergar o seu papel dentro desse ambiente, uma vez que, ao discutirmos sobre a diversidade cultural, percebemos que esse assunto – na maioria das vezes – fora discutido somente quando surgiu algum problema que envolvia a diversidade ou em outros momentos, como em datas comemorativas, mesmo sabendo que esta temática deva fazer parte da proposta pedagógica da escola e ser discutida cotidianamente, para que uma educação intercultural torne-se uma realidade nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar**. Instituto Paulo Freire. Guia Escolar Cidadã. Vol. 8. São Paulo: Cortez, 2002.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2005.

_____. Algumas marcas que ainda marcam as identidades/diferenças culturais. **UNirevista**, Vol. 1, n. 2: (abril 2006).

_____. Os estudos étnico-raciais e a resignificação do currículo da educação básica. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Vol. 13 - n. 1 - p. 15-23 / jan-abr 2013.

_____; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB/Campo Grande-MS**, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

_____; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto. (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber, 2008, p. 215-232.

_____. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

_____. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Trabalho de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CANAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. **Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED.** Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF>>. Acesso em: 10 set. 2013.

CANAU, Vera M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm>>. Acesso em: 10 de set. 2013.

_____; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: &Letras, 2006, p. 121-139.

CANAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros. In: CANAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 13-37.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, já./abr. 2009.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, Jul/Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/240>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 22, p. 40-49, Jul/Dez, 2005.

- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.48, pp. 641-661.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CASTRO, Guilherme Williamson. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.
- CORAZZA, Sandra Maria. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. pp. 103-128.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n. 23, pp. 33-61. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp054260.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade & cultura**, n. 16, 2001, 45-62. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1993.
- _____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, vol. XXI, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- FREITAS, Fátima e Silva de. A cultura com forma de ver o mundo, viver a vida e olhar o “outro”. In: FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação.** Curitiba: Ibpex, 2011. pp. 19-38.
- HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n° 22, p. 15-46. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=381>. Acesso em: 18 de out. 2012.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KNOFF, Adélia Maria Nehme Simão E. Cotidiano escolar e cultura(s): dialogando com os resultados de uma pesquisa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp. 145-159.

KNOFF, Adélia Maria Nehme Simão e; VALENTIM, Daniela Frida Drelich; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Igualdade e diferença: representações de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. pp. 175-186.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** São Paulo: Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A infiltração dos saberes/poderes dos grupos sulbaternizados no currículo e a subversão do colonialismo e da heteronormatividade. **Interacções**, n. 21, pp. 95-112 (2012).

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, pp. 287-308. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. pp. 79-109.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Revista Lusófona de Educação**, 2010,15, 125-135. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SARAMAGO, José de Sousa. Tolerância não é igualdade. **Frases**, 2003. Disponível em: <<http://www.citador.pt/textos/tolerancia-nao-e-igualdade-jose-de-sousa-saramago>>. Acesso em: 8 out. 2013.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Maria Ivone da. **Discussão racial na escola e grupo afro-rica: uma articulação possível?** Dissertação. Mestrado em Educação. Campo Grande-MS: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 85-90.

_____. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

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

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf>. Acesso em: 09 de set. 2013.

VIEIRA, Ricardo. A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB/Campo Grande-MS, n. 31, p. 35-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/9005-edicao-31-jan-jun-2011.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 07-72.