



Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES
Curso de Psicologia

**Diversidade Étnico-Racial e Desigualdade Social no Contexto Escolar: a Questão do
Preconceito na Formação Continuada de Professores(as)**

Carmi Machado Cavalcante

Brasília
Março de 2014



Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES
Curso de Psicologia

**Diversidade Étnico-Racial e Desigualdade Social no Contexto Escolar: a Questão do
Preconceito na Formação Continuada de Professores(as)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília -UniCeub como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Professora-orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília
Março de 2014

Sumário

Capa.....	i
Folha de rosto.....	ii
Sumário.....	iii
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Introdução.....	1
Objetivos.....	9
1. O desenvolvimento psicológico a partir da perspectiva sociocultural.....	10
1.1 Cultura e desenvolvimento individual.....	10
1.2 Modelo de transferência cultural bidirecional.....	12
1.3 Desenvolvimento da criança no contexto familiar e escolar.....	14
2. Preconceito racial e de classe social no Brasil.....	18
2.1 Democracia racial: Será?.....	21
2.2 Estranhamento da diferença.....	25
2.3 Diversidade étnico-racial e cultural envolvendo crianças pertencentes às camadas populares.....	35
3. Fracasso escolar – um fenômeno psicossocial complexo.....	39
3.1 Formação continuada de professores(as).....	39

3.2 Criança, família e condição socioeconômica como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.....	46
3.3 Ambiente aversivo: temor da perseguição.....	56
3.4 Escola pública em Goiás.....	58
4. Metodologia.....	64
4.1 Participantes.....	66
4.2 Materiais e instrumentos.....	68
4.3 Procedimentos de construção de dados.....	69
4.4 Procedimentos de análise.....	71
5. Resultados e Discussão.....	72
5.1 Entrevistas.....	72
5.1.1 Interesse pelo magistério e os assuntos abordados nos cursos de formação continuada do(a) professor(a).....	72
5.1.2 Diversidade, preconceito e discriminação.....	81
5.1.3 Diversidade étnico-racial.....	89
5.1.4 Apoio pedagógico e o desenvolvimento de Projetos na escola sobre diversidade.....	96
5.2 Observações.....	102
5.2.1 Episódio A	102
5.2.2 Episódio B	103
5.2.3 Episódio C	104
5.2.4 Episódio D	105
5.2.5 Episódio E	107
5.2.6 Episódio F	108

5.2.7	Episódio G	108
5.2.8	Episódio H	110
5.2.9	Episódio I	112
5.2.10	Episódio J	112
6.	Conclusão.....	115
	Referências.....	119
	Anexos.....	130
	Anexo A – Roteiro de entrevistas.....	131
	Anexo B – Roteiro para observação direta em sala de aula.....	133
	Anexo C - Imagens selecionadas.....	134
	Anexo D – Modelo TCLE.....	136
	Anexo E – Termo de aprovação do CEP UniCEUB.....	138

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira, por ter acreditado na minha capacidade para desenvolver essa pesquisa, por ter me auxiliado nas minhas reflexões e pela sua competência e segurança nos momentos em que se tornava necessário a reorganização de minhas ideias, para o desenvolvimento do trabalho.

À Profa. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga, pela dedicação e pelos ensinamentos intelectuais, morais e éticos.

A minha mãe que me incentivou, desde cedo, a valorizar os estudos e ao meu pai (in memoriam) que, me mostrou a importância, o gosto e o hábito da leitura.

Às minhas irmãs e meu irmão, pelas contribuições à minha formação educacional, pessoal, moral e social.

Às minhas filhas, neta e netos pela compreensão e respeito aos períodos de ausência, para desenvolver a pesquisa e a escrita desta dissertação.

Ao meu esposo (in memoriam), que me acompanhou e incentivou durante 15 anos, em que procurei em universidades federais e particulares, um(a) orientador(a) que se dispusesse a orientar meu projeto.

Finalmente, agradeço a Deus por ter me dado, no desenvolvimento deste trabalho, coragem e determinação para enfrentar os obstáculos e vence-los, com esforço e dedicação.

Resumo

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I, localizadas no Distrito Jardim do Ingá, em Luziânia-Goiás. Para esta pesquisa, que focalizou o preconceito étnico-racial e de classe social no contexto escolar, foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas e observações diretas, em sala de aula. Apresenta como referencial teórico a psicologia sociocultural e situa-se nas fronteiras entre a psicologia escolar e a psicologia social. O objetivo foi analisar o discurso do professor e sua prática em sala de aula em relação às práticas discriminatórias, em termos étnico-raciais e de classe social. A análise das entrevistas revelou que, de alguma maneira, todas as pessoas são preconceituosas. Os resultados das observações levaram a inferir que, nas relações professor(a)-aluno(a), as representações sociais em sala de aula estão carregadas de preconceitos em nome da ordem e da disciplina. Os cursos de formação continuada são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia em forma de palestras e o tema diversidade étnico-racial e de classe social não consta como temática a ser abordada. Conclui-se que as práticas discriminatórias fomentam o desinteresse do(a) aluno(a) pelas atividades em sala de aula, distanciando o(a) aluno(a) das interações sociais com o(a) professor(a). É importante que temas relativos à diversidade sejam contemplados nos cursos de formação continuada dos(as) professores(as), a fim de promover reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, bem como de colaborar com a construção de uma escola crítica e reflexiva que valorize, efetivamente, a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial e de classe social, preconceito, formação de professores(as).

Abstract

This research was accomplished in two public schools in Elementary School 1, located in the District Jardim Ingá, in Luziânia – Goiás, Brazil. For this research, which focused on the ethnic-racial and social class prejudices in the school context, was used qualitative research methodology by carrying out semi-structured interviews and direct observations, in the classroom. This study presents as theoretical framework the sociocultural psychology and it is situated on the borders between educational psychology and social psychology. The objective was to analyze the teacher's discourse and his/her practice in the classroom in relation to discriminatory practices, concerning ethnic-racial and social class issues. The analyses of the interviews showed that, in some way, all people are prejudiced. The results of the observations led to infer that, in relations teacher-student, the social representations in the classroom are loaded with prejudices in behalf of order and discipline. The courses of continued formation are offered by the Municipal Secretariat of Education of Luziânia are in the format of lectures and the subject ethnic-racial diversity and social class is not reported as a subject to be addressed. It is concluded that discriminatory practices foster student disinterest by the activities in the classroom, distancing social interactions between the student and the teacher. It is important that issues that focus on diversity are addressed in courses for continuing education of teachers, in order to promote critical reflection on pedagogical practices, as well as collaborating with the construction of a critical and reflexive school that values, effectively, the diversity.

Keywords: ethnic-racial and social class diversity, prejudice, teachers training.

Introdução

As pesquisas sobre preconceito étnico-racial e de classe social vem ocupando os espaços acadêmicos e científicos com o objetivo de combater o racismo em nosso país. Por isso, o intuito desta pesquisa está relacionada à necessidade de se discutir um assunto, que se insere numa demanda crescente de desenraizção do preconceito que faz parte do imaginário social.

Assim, o contexto da minha pesquisa foi a cidade de Luziânia – no entorno da Capital Federal do Brasil, Brasília – lugar em que vivo, mais especificamente, no Distrito do Jardim do Ingá, onde a pobreza grassa sem pedir licença. A população pertencente às camadas populares que vivem nessa região convive com a discriminação de ser considerada pela mídia, um dos lugares mais violentos do mundo. Na edição do dia 29/05/2011 o site globo.com divulgou a seguinte notícia: “Cidades da periferia do DF estão entre as mais violentas do mundo: O Fantástico fez uma investigação detalhada na região que vive índices de violência de tempos de guerra. E descobriu que lá, as funerárias chegam aos locais dos crimes, antes mesmo da polícia.”¹

O interesse e escolha do Distrito do Jardim do Ingá para a realização desta pesquisa está relacionada a uma análise prévia sobre o ambiente. Nessa apreciação, levei em consideração o índice socioeconômico dos seus habitantes, pois a maioria deles são pessoas de baixa renda; o índice de violência e o nível de escolaridade dos adolescentes em conflito com a lei que passaram pela internação no Centro de atendimento sócio educativo de Luziânia, no qual trabalhei de 2006 a 2009. Nesse período, percebi que o nível de escolaridade dos adolescentes internados não estava de acordo com a idade cronológica. Isso

¹ Link para acessar a notícia em questão:< <http://sindepol.com.br/site/noticias/cidades-da-periferia-do-df-estao-entre-as-mais-violentas-do-mundo.html>>

me fez pressupor a existência de um número significativamente elevado de reprovações e evasão escolar nessa região.

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu quando participei de um projeto de reforço escolar com alunos(as) de escolas públicas, em algumas cidades do entorno de Brasília-DF, incluindo a cidade de Luziânia-GO. Como professora da disciplina *Práticas de Ensino*, acompanhei e orientei alunos(as) de licenciatura, no desenvolvimento das atividades de reforço escolar, em escolas de Ensino Fundamental. Com isso, observei e participei de situações em um ambiente cuja vulnerabilidade social dificulta o exercício da cidadania que torna-se, na prática, um exercício de defesa vital e não a conquista da autonomia, pela liberdade de ir e vir, sem medo de dialogar com as pessoas e enfrentar situações diversas, desenvolvendo a cooperação nas interações sociais.

Além do mais, as crianças com dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, não compareciam às atividades oferecidas como suporte à sua aprendizagem e as poucas que compareciam mostravam-se carentes de atenção, solicitando constantemente, respostas elogiosas às suas produções, valendo-se da disponibilidade do(a) estagiário, da disciplina *Práticas de Ensino*, que acompanhava a turma. Vale ressaltar ainda que quase a totalidade dos(as) alunos(as) atendidos(as) eram pardos(as) ou negros(as).

Por isso, esta pesquisa teve por finalidade investigar, nessa comunidade, questões relativas ao preconceito étnico-racial e de classe social no contexto escolar. Além disso, busca também, instigar os responsáveis pelas escolas públicas a reconhecerem a necessidade de incentivar e prover condições adequadas para que professores(as) e demais profissionais da educação se interessem por cursos de capacitação e discussões que visem à desconstrução dos preconceitos étnico-racial e de classe social no ambiente escolar.

O Jardim do Ingá, no Distrito de Luziânia-Goiás, localizado às margens da BR 040, sentido saída sul da Capital Federal conta com uma população em torno de 100.000 habitantes². Segundo informações extra oficiais, os dados sobre a violência e drogas são alarmantes. A comunidade vê-se ameaçada e as sensações de medo são traduzidas pelas grades que limitam o espaço comercial das lojas.

Amigos e conhecidos que possuem comércio na região dizem contar com algum funcionário que mantém amizade com adolescentes e adultos pertencentes a grupos marginais, que cometem infrações e delitos, para manter a segurança do estabelecimento contra os inúmeros e constantes assaltos, pois um dos membros do grupo, por trabalhar no estabelecimento comercial, e ser “amigo” do dono(a) ou do gerente, protege o local contra a ação de outros grupos.

As pessoas, na verdade, sentem-se coagidas pelo medo do “inesperado conhecido”. Ou seja, assustam-se, apesar do conhecimento da violência espalhada pela região, quando são constantemente surpreendidos pelas famosas frases: “mãos ao alto”, “passa o celular”, “passa a bolsa”, “se mexer, morre”. As cidades do entorno não contam com a cultura da paz na comunidade.

Numa condição diferenciada, a violência manifesta-se, também, no meio escolar, pois permanece, ainda hoje, a falsa concepção de que não existe preconceito racial no Brasil, mas sabemos que tal concepção não corresponde à realidade. Não só em relação aos negros, mas em relação à homossexualidade, à pobreza, ao estrangeiro, às mulheres, à obesidade, aos deficientes, etc. São experiências de não aceitação dos semelhantes, principalmente nos espaços em que o imaginário desperta a sede de superar o outro pelas vias do preconceito, ou seja, pelo menosprezo.

² Retirado de:< <http://jardimdoinga.webnode.com.br/>>

Em razão da complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, atos inapropriados devem ser evitados, pois incontáveis são as situações em que muitos(as) professores(as) não avaliam o efeito que causa a discriminação que praticam em sala de aula. “Nós construímos significados para muitos eventos pequenos, aparentemente inconsequentes, de nossas vidas. Entretanto, são esses eventos inconsequentes que têm enorme consequência: nós *vivemos* por meio destas construções subjetivas episódicas.” (Valsiner, 2012, p. 250, grifo do autor).

Portanto, os(as) professores(as) não devem reduzir suas atividades e compromissos, apenas a atividade de ensinar, mas também aprimorar sua prática pedagógica, para além de conteúdos programáticos, de maneira a contribuir com o outro na sua formação para a vida.

Logo, é de fundamental importância que professores, professoras, funcionários(as) da escola tenham uma formação continuada que faça aliança com a natureza da diversidade, levando em consideração as diferentes formas de aprender e as diferentes necessidades presentes na sala de aula. Mas, lamentavelmente, os(as) professores(as) que participaram da pesquisa disseram não participar de cursos de formação continuada, voltados para a diversidade. Isso foi constatado quando visitei o site da Prefeitura Municipal de Luziânia, e não encontrei nenhum curso de formação continuada, no ano de 2013, que abordasse esse tema. Procurei pessoalmente a Secretaria Municipal de Educação de Luziânia para me informar sobre a oferta de cursos para os(as) professores(as). Entretanto, não foi possível ter acesso aos cursos oferecidos, pois uma das funcionárias me disse que não dispunham desse material, ou seja, da lista de cursos oferecidos pela Secretaria em questão.

A falta de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia, sobre a diversidade, deixa uma lacuna nos estudos e troca de experiências entre profissionais da educação sobre temas relevantes, como, por exemplo, a

desigualdade étnico-racial, de classe social, questões de gênero, diversidade sexual, dentre outros temas relevantes.

Os(As) profissionais da educação, direta ou indiretamente, precisam dialogar com os vários campos do saber, como também considerar as particularidades do ser, como, por exemplo, ser negro, ser pobre, ser “feio”³, ser gordo, para conseguirem reconhecer em si fraquezas e competências para uma boa condução de seus compromissos como educadores(as).

Como o professor desenvolve suas atividades formativas ao longo de sua carreira docente, de modo a acompanhar um universo de diferenças individuais, culturais e étnico-raciais? Apesar de não existirem respostas prontas para esta questão, pode-se arriscar alguns critérios norteadores de uma boa prática docente. Em primeiro lugar, acompanhar as mudanças do seu tempo; enfrentar os desafios de uma educação cidadã; analisar o que a escola está realizando para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 a qual requer em um dos seus princípios que: “(...) a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Ainda, praticar a democracia, não praticando a discriminação. Como afirma Paulo Freire (2000, pp. 39-40) “(...) A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” Além disso, participar dos debates sobre etnia, pobreza, sobre a diversidade presente na escola.

Por isso, é necessário acompanhar a prática do(a) professor(a), por ser uma pessoa importante na formação dos alunos, e suas ações relevantes para o desenvolvimento da

³ Designação preconceituosa para menosprezar o outro.

comunidade em que atua. Dentro dessa perspectiva, acolher as necessidades individuais é primordial. Conhecer a história de vida dos(as) alunos(as), promover a integração família-escola, são atitudes que contribuem para a melhoria, não só dos processos de ensino-aprendizagem, como também, torna possível a reflexão sobre a valorização do ser humano por meio da prática pedagógica.

O ambiente escolar apresenta riscos, com marginais dentro e fora dele. Em um sentido mais amplo, marginais não são apenas os que roubam, furtam e matam, mas também, aqueles que estão à margem dos processos de ensino-aprendizagem.

Foi pensando no discurso envolvendo preconceitos étnico-racial e de classe social, que surgiu e foi amadurecido o desejo em realizar uma pesquisa sobre a formação continuada de professores(as) em relação aos processos discriminatórios em sala de aula, no que se refere à diversidade étnico-racial e de classe social. Pretende-se, com esta pesquisa, incentivar os(as) professores(as) a participar de cursos de formação continuada, para conhecerem as atualizações pedagógicas; para serem mais receptivos(as) às mudanças e sensibiliza-los(as) a fazerem uma releitura de suas concepções e valores.

Assim, poderão estar mais atentos aos direitos e deveres do(a) cidadão(ã), seja ele(a) criança ou adulto, como preconiza a Constituição Federal de 1988 no Capítulo III, artigos 205 p. 137: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e Art. 206 p. 137/138:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade.

As ações envolvidas no aprender e ensinar, a valorização do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), a qualidade do ensino não estão apenas na Constituição Federal, também fazem parte do Relatório para a Unesco sobre Educação para o século XXI (Delors, 2000) que apresenta os quatro pilares para a educação, ou seja quatro formas de pensar os processos de ensino aprendizagem, considerando sua ampla função no âmbito do saber. “Aprender a conhecer” seus direitos e deveres como cidadão que participa de uma democracia, dentro e fora da escola; sua capacidade de raciocinar; sua competência para pensar um mundo melhor, refletindo sobre suas ações e seus saberes. “Aprender a fazer”, colocando em prática o que foi aprendido. “Aprender a conviver”, evitando a violência e relacionando-se com a diversidade de forma pacífica. Por fim, “aprender a ser” sensível no desenvolvimento da imaginação e da criatividade; sensível e consciente na convivência consigo e com o Outro.

Os pilares que servem de sustentáculos à educação, mencionados anteriormente são princípios que se debruçam respeitosamente sobre as idiossincrasias e as subjetividades humanas, para provocar transformações no campo educacional, onde se encontram professores(as) e alunos(as), no microcosmo sociocultural da sala de aula.

Importante é que cada um possa atuar para construir uma educação mais digna e ética, pois se está diante de um mundo cada vez mais competitivo, no qual a diversidade dos contextos culturais e sociais deve estimular professores e professoras, além de outros profissionais da educação, a reformular conceitos, reorganizar ideias, preparar-se para novos desafios e enfrentar as mudanças como parte de um mundo relacional, onde se poderá construir novos significados, novas formas de aprender e ensinar.

Objetivos

Objetivo geral

- Analisar o discurso do professor e sua prática em sala de aula em relação às práticas discriminatórias, em termos étnico-raciais e de classe social, com o intuito de produzir conhecimentos que possam contribuir com as transformações necessárias nas práticas pedagógicas, na direção da construção de uma cultura democrática nas escolas.

Objetivos específicos

- Identificar os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia no que se refere às questões étnico-raciais e de classe social;
- Analisar as relações entre formação continuada e as práticas pedagógicas em sala de aula.

1. O desenvolvimento psicológico a partir da perspectiva sociocultural

1.1 Cultura e desenvolvimento individual

Partindo da premissa de que o ser humano é um ser cultural, pode-se inferir que é um ser que tem como base, para o seu desenvolvimento individual, a interação com o meio social. A história do ser humano é uma história de vida em sociedade. Sendo assim, a biologia por si só, não dá conta da complexidade do fenômeno do desenvolvimento humano, porque esse desenvolvimento depende essencialmente das relações que o sujeito estabelece com o meio, sendo essas relações marcadas pela afetividade que ocupa um importante lugar nas interações sociais.

O fenômeno cultural inclui comportamentos, atitudes, interpretações, o eu, o outro, o nós, interdependência, valores. Esse fenômeno se apoia na mediação semiótica, ou seja, nas interações sociais mediadas por signos. As experiências mediadas semioticamente regulam as funções psíquicas de um sujeito que participa do meio ambiente e constrói novos conceitos e novos significados, reestruturando as atividades que desenvolve no seu contexto e na sua vida. A cada construção transforma-se e modifica seu pensamento, suas atitudes, mediante os processos da internalização e externalização. (Valsiner, 2012)

O desenvolvimento se faz pela troca de significados entre os sujeitos que interagem em contextos culturais estruturados. Valsiner (2012, p. 28) afirma que: “O termo cultura pode referir-se à mediação semiótica (por signos), que é parte dos sistemas das funções psicológicas organizadas”.

As interações com os outros sociais são qualitativamente mediadas por signos. Esse é um fenômeno complexo envolvendo os sujeitos em diálogos carregados de significados vivos

e atuantes que interpretados e reinterpretados pelos protagonistas da sala de aula, que promovem ou desestimulam o desenvolvimento dos saberes necessários à vida intelectual, afetiva e moral. Valsiner (2012, p. 127) afirma que “A característica crucial de qualquer diálogo é, portanto, uma relação entre mensagens comunicativas – cada mensagem evoca algum modo de estar no outro, e assim por diante”.

O estudo das interações sociais é essencial nessa pesquisa, para se compreender os fenômenos socioculturais, na análise dos processos interativos professor-aluno. Tem-se que a sociedade brasileira é, essencialmente, multicultural e multirracial, como também, diversas são as condições socio-econômico-financeiras do povo que a compõe. Por isso, a perspectiva sociocultural é importante para o entendimento desses fenômenos.

A abordagem sociocultural é uma perspectiva teórica importante para o entendimento das interações sociais e, no caso desta pesquisa, nas interações que a criança estabelece, de maneira geral, no contexto escolar, e, especialmente na sala de aula. Isso implica diferentes formas de significar e resignificar o processo ensino-aprendizagem, pois emergem das interações, professor-aluno e aluno-aluno, conteúdos próprios de cada um que movimentam a criação e recriação de significados na construção do conhecimento

Se os modos de criar conhecimento não são iguais, então, os sujeitos são ativos na construção da própria subjetividade e de significados que servem de referenciais carregados de sentido, que, internalizados e interpretados pelo outro modificam as maneiras de ser e agir. Segundo Valsiner (2012, p. 34), no modelo de transferência cultural bidirecional “(...) baseado na premissa de que na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais”.

Madureira (2007, p. 30) afirma que: “Desenvolvimento humano e cultura são sistemas mutuamente constitutivos, em que estabilidade e transformação estão em permanente tensão.”

No decorrer da vida, o sujeito cria e recria situações novas alterando o ambiente e a cultura pela mediação semiótica. A utilização de signos nas interações humanas marca de forma profunda as ações pessoais e coletivas, resignificando histórias de vida, gerando conhecimento e experiências pelos processos de internalização e externalização. Assim, segundo Madureira e Branco (2012, p. 127) “Se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro, ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos e dos grupos sociais”.

1.2 Modelo de transferência cultural bidirecional

A comunicação bidirecional é um conceito utilizado em física e se refere à facilitação na troca de informações, é também, utilizada em Psicologia para enfatizar as estratégias comunicativas nas interações sociais. As influências mútuas são bastante intensas e promovem a criação de novos significados. As interações entre os sujeitos têm múltiplos sentidos para ambos. Um modifica o outro nas suas experiências, nos seus conceitos e pré-conceitos, como também na sua configuração psíquica.

O desenvolvimento humano está intimamente ligado a esse processo. Embora esse modelo sociocultural bidirecional se aplique às possibilidades de desenvolvimento ao longo da vida do sujeito, aqui, tratar-se-á com maior ênfase o desenvolvimento infantil, quando as relações com o ambiente são estabelecidas. A interação social pressupõe uma atividade intensa com envolvimento participativo, no qual o pensamento, as emoções, a cultura, as construções, reelaborações, reconstruções e coconstruções estão presentes. Vigotski (2004, p. 278) destaca que:

A relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Por isso a adaptabilidade ao meio pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio.

O ambiente social do sujeito interfere na sua aprendizagem nos seus conceitos, no seu estilo de vida, nas suas concepções sobre ser e estar no mundo. Por isso, a aprendizagem, a fala e as ações são experiências sociais que, mediadas por signos criam novas experiências, novos planos de ação para a vida, novos conhecimentos. Valsiner (2012) propõe um modelo bidirecional no qual todas as relações interpessoais implicam envolvimento de todos os sujeitos numa estrutura sistêmica aberta, que possibilita um processo de transformação contínua de mensagens. O autor salienta que: “O modelo bidirecional é baseado na premissa de que, na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais”. (Valsiner, 2012, p. 34)

Tacca e Branco (2008) afirmam que, nessa perspectiva bidirecional, a criança, no seu papel de sujeito ativo e participativo vai re-significando o conhecimento, somando e dividindo novas experiências, por meio dos processos de internalização e externalização, de acordo com seus interesses pessoais.

Portanto, as trocas bidirecionais se fazem de forma compartilhada, onde todos constroem novos significados de acordo com a relevância das mensagens culturais para cada um dos participantes. Essas mensagens culturais são decodificadas e se transformam “no discurso social, por seus participantes.” (Valsiner, 2012, p. 35).

A sociedade brasileira é essencialmente multicultural e multirracial, como, também, diversas são as condições socioeconômicas do povo que a compõe. Por isso, o estudo das

interações sociais, é de grande importância nessa pesquisa, para se compreender os fenômenos socioculturais, na análise das interações professor-aluno.

1.3 Desenvolvimento da criança no contexto familiar e escolar

O desenvolvimento infantil acontece em vários contextos, sendo o primeiro e mais imediato deles o contexto familiar. A criança tem na família o seu primeiro núcleo social. Com sua convivência no meio familiar ela desenvolve hábitos, costumes, valores, normas sociais; segue as tradições familiares, comunitárias e sociais. Portanto, a criança é influenciada diretamente pela mãe, pai ou cuidadores e família extensa, da mesma forma que sua chegada no ambiente doméstico provoca alterações significativas para todos.

Segundo Dessen (2007, p.15),

Além de constituir o contexto promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, ela é um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações. Nesse espaço, tanto a criança quanto os membros familiares são participantes ativos.

Nessas relações com a família, a criança se reconhece como sendo um sujeito que faz parte de um grupo específico que realiza trocas na construção da sua subjetividade e, tem na subjetividade do outro, os modelos que, norteiam seu desenvolvimento, numa construção ativa e dinâmica da personalidade. Tacca e Branco (2008, p. 41) afirmam que: “Os pais e as demais pessoas que participam do universo da criança exercem diferentes papéis, mas é a

participação ativa da criança que lhe permite ir além do que lhe é sugerido (ou imposto) culturalmente”.

As interações realizadas no âmbito familiar são intensas. Os sujeitos que estão envolvidos nessas relações sócio familiares dão significado a todos os acontecimentos nos quais estão envolvidos. São rápidas as mudanças e as transformações provocadas pelo acelerado desenvolvimento infantil. Essas alterações são afetadas pelos sentimentos que cada um(a) carrega em si, de acordo com suas histórias de vida. Os afetos, portanto, estão presentes nos cuidados com a criança e no acolhimento que fazem quando o bebê nasce e começa a participar ativamente da vida em família.

A criança, na configuração familiar como seu primeiro núcleo social, está diretamente ligada às atitudes daqueles(as) que a cerca. Valsiner (2012, p. 251) afirma que:

(...) a vida psicológica humana em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza. Nós criamos sentido para nossas relações com o mundo, e para o próprio mundo, pelos nossos sentimentos que são eles próprios, culturalmente organizados pela via da criação e uso de signos.

Não apenas a família é um lugar de trocas afetivas estabelecidas pela comunicação verbal, não-verbal e gestual; que se responsabiliza pelo desenvolvimento da criança e serve de suporte para seu crescimento físico e psicológico. A escola é também, um espaço significativo no desenvolvimento da criança. No convívio com os(as) professores(as) circula também o afeto, principalmente no ambiente circunscrito da sala de aula.

A escola é um espaço no qual os(as) profissionais que nela atuam devem se esforçar para promover a expansão do saber em todos os sentidos: saber ser, saber agir, saber

conviver, saber conhecer (Delors, 2000). As influências são mútuas e existe uma ação de uns sobre os outros, numa dinâmica em que não cabe a idealização de um espaço neutro. Um espaço sociocultural, no qual as experiências promovem não só a aprendizagem formal como o desenvolvimento global do(a) aluno(a). De acordo com Branco, Freire & González (2012, p.34) “Os processos de significação, coconstruídos na escola entre professores e alunos e entre os alunos, têm um papel fundamental para o desenvolvimento ético-moral de cada um”.

A importância das interações em sala de aula vai além de um programa de estudos, da didática, da metodologia, porque “No decurso da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão entre um e outra que se modifica e desenvolve.” (Vygotsky, 1991, p. 83)

Como a relação professor(a)-aluno(a) se faz de maneira dinâmica, plena de energia e movimento, o(a) professor(a) deixa de ser a figura estática do(a) transmissor(a) do conhecimento, para ser um sujeito ativo na relação interpessoal com o(a) aluno(a) na preparação deste(a) para a vida. A educação sem ações conjuntas não promove a problematização e a reflexão, pois a educação bancária é marcada por “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.” (Freire, 1987, p. 57)

Os personagens da sala de aula estão ativamente interagindo uns com os outros e esse movimento intenso de trocas dinâmicas tem suas atividades mediadas pelos laços afetivos, iniciados na família e com desdobramentos no contexto escolar. Em ações coletivas permeadas pela cultura, pelos conflitos, pelas vivências familiares e sociais, interagem professores(as) e alunos(as) buscando novos conhecimentos.

O afeto é próprio da condição humana, envolve sentimentos e emoções. As relações sociais são permeadas por ele e promovem a qualidade e a intensidade de sensações agradáveis ou desagradáveis colocando o ser frente ao stress ou à tranquilidade, que por sua vez pode contribuir para aumentar ou diminuir o nível de atenção, facilitando ou dificultando

o processo de ensino-aprendizagem. Nessa relação de familiaridade com o ato de ensinar e aprender o devir se estrutura também na autonomia, independência, compromisso e incentivos para o crescimento. Assim, segundo Tacca e Branco (2008, p.42):

(...) fica claro que a aprendizagem acontece na troca entre os atores envolvidos em um processo intersubjetivo permeado de simbolismos e significações. O aluno é ativo na elaboração dos conteúdos escolares, cabendo ao professor identificar e analisar os significados que cada um (professor e alunos) atribui aos procedimentos e conteúdos que circulam na sala de aula, nas atividades programadas e no dia-a-dia da convivência entre eles.

O desenvolvimento implica em uma relação de confiança no saber do outro, por isso, professor(a) e aluno(a) deverão estar livres dos tradicionalismos, para que haja a aprendizagem, deixando que o pensamento flua permeado pela fala de um e de outro, nas interações sociais em sala de aula. A fala de um e outro não é mecânica, ao contrário, está carregada de significados e interfere no processo ensino-aprendizagem.

2. Preconceito racial e de classe social no Brasil

Não sou descendente de escravos.
Eu descendo de seres humanos que
foram escravizados.

Mokota Valdina ⁴

O preconceito pode ser definido como: “Ideia, opinião ou sentimento desfavorável, formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão; atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio (...).” (Houaiss e Villar, 2001, p. 2282).

Essa definição retrata bem a insensatez do preconceito, porque viver em um país multicultural e multirracial como o Brasil e alimentar ideias de rejeição e desqualificação em relação ao negro, ao pardo, às pessoas pertencentes à classe popular, é uma demonstração clara de preconceito.

A realidade brasileira evidencia, na sua formação, a herança do Brasil colonial. As relações sociais entre negros e brancos são expressões de uma sociedade de opressores e oprimidos. O senhor de escravos, na história da sociedade brasileira, era o detentor do poder e pertencente à elite dominante. O negro, por sua vez era a força de trabalho utilizada na mineração, nas atividades agropastoris, nos trabalhos domésticos, no transporte de liteiras e carruagens. Eram tratados e comercializados como mercadoria. Myers (2000, p. 190) afirma que: “(...) a diferença de *status* gera preconceito. Os senhores viam os escravos como preguiçosos, irresponsáveis, sem ambição (...)” (Grifo do autor).

⁴ Principal ativista do movimento negro na Bahia. Retirado de:< <http://www.filosofiahoje.com/2012/11/nao-sou-descendente-de-escravos-eu.html>>

Essas desigualdades econômicas, sociais e étnicas são responsáveis por uma exclusão perversa perpassada pela dominação e exploração do outro. O preconceito é uma arma destrutiva contra a existência de alguém que tem as mesmas potencialidades para se desenvolver e produzir, mas que, no imaginário social é considerado inferior, cabendo-lhe, limitar-se à ocupação de um lugar aquém da sua competência. Isso devido às desigualdades étnicas e de condições socioeconômicas. De acordo com Ribeiro (2013, p. 202), "A luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi – e ainda é – a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional."

Nas práticas discriminatórias, que correspondem aos preconceitos postos em ação, as diferenças são transformadas em desigualdades, socialmente percebidas como barreiras culturais (Madureira, 2007) que dificultam a comunicação e a prática do respeito mútuo nas relações estabelecidas entre indivíduos e grupos sociais. Assim no tempo da escravidão no Brasil, assim na atualidade.

Em termos teóricos mais amplos, os preconceitos como fenômenos sociais e psicológicos podem ser definidos como: “(...) *fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos*” (Madureira, 2007, p. 42, grifo da autora). Portanto, é fundamental considerarmos – seja no âmbito da pesquisa ou no âmbito das intervenções em diferentes contextos sociais – tanto a dimensão histórico-cultural como as bases afetivas dos preconceitos.

De forma mais específica, os dados a respeito do preconceito étnico racial e de classe social na sociedade brasileira são demonstrações de que a escravidão foi abolida de acordo com a lei, mas permanece ainda nas atitudes do povo brasileiro. As desigualdades são evidenciadas pelas expressões que discriminam, algumas vezes de maneira sutil e outras de

forma explícita, tais como: “Negro de alma branca”; “cabelo ruim”; “quando negro corre na frente é porque a polícia está atrás”; “é preguiçoso? Só pode ser negro”.

A desvalorização da cor negra e suas várias nuances – pretos, mulatos, pardos entre outros é a herança que o ex-escravo(a) herdou por servir aos senhores do poder instituído. A desvalorização está tão impregnada no pensamento do povo brasileiro, que a língua materna dos colonizados é aprendida para que o negro pudesse, além de compreender o que se passava à sua volta, ainda poder participar do mundo administrativo dos seus senhores. “Quando pode fugir do analfabetismo, o negro aprende a língua do colonizador, porque a materna, considerada inferior, não lhe permite interferir na vida social, nos guichês da administração, na burocracia, na magistratura, na tecnologia, etc.” (Munanga 2012, p. 35).

Os negros não tiveram dificuldades apenas com a necessidade de serem bilíngues, tiveram que lidar também com uma terceira língua que foi a língua tupy amplamente utilizada no Brasil colônia. O seu uso diminuiu por um decreto do marquês de Pombal que obrigava a todos os habitantes utilizarem o português para se comunicarem (Munanga, 2012).

Munanga (2012, p. 35) esclarece que a urgência em dominar outro idioma e relegar ao segundo plano a língua materna criava “(...) novos problemas, pois a posse de duas línguas não é somente a de dois instrumentos. Participa-se de dois reinos psíquicos e culturais distintos e conflitantes”. As desigualdades estavam fundadas em vários pilares: desigualdade étnico-racial, de classe social, de gênero, de raça, entre outras. São marcadores sociais que dão espaço à discriminação e a construção de valores distorcidos que afetam enormemente o contexto escolar, por ser nesse lugar um ambiente fértil às manifestações do preconceito, ou seja, às práticas discriminatórias.

Voltando à importância que se dá àquilo que pertence ao mundo dos brancos, muitos brasileiros, no final do século XVIII e no século XIX enviavam seus filhos à Europa para

estudar. Filho educado na Europa era filho de rico. “Esta situação ainda hoje persiste dentro do quadro das sequelas da colonização.” (Munanga, 2012, p. 38).

Ser negro, pardo, moreno, mulato ou outra denominação que não seja branca, é sinônimo de pobreza econômico-financeira, moral e intelectual. Pobre e negro é, também, visto como marginal e preguiçoso.

No Brasil, durante e após a escravidão, a sociedade estruturada no suposto direito de um grupo hegemônico, ou seja, a elite dirigente tinha e tem como modelo hegemônico de cultura, a europeia, desconsiderando por completo a cultura dos povos africanos. Estava, assim, legitimado o não pertencimento a um meio social do qual foi, e permaneceu excluído.

2.1 Democracia racial: Será?

No censo de 2000, dos 191 milhões de habitantes do Brasil, 91 milhões se declararam brancos (47,7%) e 97 milhões (50,7%) se declararam pretos ou pardos. Em Goiás, os que se declararam brancos ficou em 41,7% e pretos e pardos em 56,5%.

Por essas estatísticas, percebe-se que a população brasileira está assumindo sua etnicidade com uma diferença de 3% a mais de brasileiros e brasileiras que se declararam pardos(as) e pretos(as). Esse é um resultado animador, mas em contrapartida existem outros que provocam reflexões quanto à necessidade de se fomentar mudanças. A Agência Brasil de Notícias divulgou em 27 de abril de 2011 que “Negras com baixa escolaridade são maioria das trabalhadoras domésticas”⁵. Enquanto o site Terra divulgou no mesmo ano um levantamento feito em 2009, sobre crianças negras de 7 a 14 anos atrasadas na escola:

⁵Retirado de: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-04-27/negras-e-com-baixa-escolaridade-sao-maioria-das-trabalhadoras-domesticas>>

O percentual de crianças negras de 7 a 14 anos que estão mais de dois anos atrasadas na escola é o dobro do registrado entre as brancas. Enquanto 16,7% dos alunos negros estão nessa situação, entre os brancos, o índice é de apenas 8%. Os dados compilados pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets) são referentes a 2009 e reforçam a tese de que as desigualdades entre negros e brancos se repetem no ambiente escolar.⁶

Ao se tratar do fenômeno complexo da evasão e da reprovação escolar é importante analisar nos motivos pelos quais esse fato está aparecendo na mídia e faz parte do cenário escolar como uma situação relevante, evidenciada pelos números e pelos sub-empregos. Sabe-se que as oportunidades são mínimas para os negros e pardos ascenderem a cargos de maior importância no cenário nacional, até porque o nível de escolaridade não permite. E, ainda, muitas pessoas no Brasil acreditam que não existe desigualdade racial.

Infelizmente, no imaginário social constam registros ilusórios de que o preconceito não está presente na sociedade e muito menos na sala de aula. Esses mitos sociais levam à desconsideração desta temática importante dentro da realidade brasileira. Nesse sentido, Madureira (2007, p. 43) afirma que:

Analisar a questão do preconceito e da discriminação pode parecer, para muitas pessoas, uma discussão desnecessária na medida em que vivemos em um país marcado pela ‘cordialidade’ de seu povo e por uma forte tradição ‘conciliatória’. (...) Enfim, viveríamos em uma ‘ilha de tolerância’ em um mundo intolerante. Será?

⁶Retirado de: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/criancas-negras-atrasadas-na-escola-sao-o-dobro-das-brancas,8feb42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>

O que será que está sendo feito para mudar esse panorama deplorável, que se alastra pelas escolas brasileiras? Nessas circunstâncias, me vem à tona um questionamento: a formação continuada dos(as) professores(as) contempla as questões étnico-raciais e de classe social, como componentes significativos para problematizações críticas em sala de aula, de modo a transformar essa entristecedora realidade em esperança de garantia dos direitos de ser, como é?

Não se constitui tarefa fácil promover transformações em ideias consubstanciadas sobre racismo, pois as raízes históricas deste fenômeno social vêm de longa data. A desconstrução de mitos sobre a inferioridade de um povo e a superioridade dos colonizadores implica em um trabalho de conscientização sobre a pluralidade existente, porquanto mesmo tendo a cor semelhante, as pessoas não são iguais.

Até mesmo gêmeos univitelinos, que são bem parecidos à primeira vista, têm características diferentes, que permite aos mais próximos diferencia-los um do outro. Isso se fala, mas, na prática, percebe-se as dificuldades que tem os(as) brasileiros(as) de lidar com a diversidade, rotulando os semelhantes com denominações pouco lisonjeiras, deixando claro que existe uma intolerância com a “diferença”, de acordo com o padrão social instituído pelo tradicionalismo e pela ilusão da superioridade racial, de classe social, de orientação sexual, padrão de beleza, etc. A desconstrução desses “(...) padrões que pautaram a experiência escravista no Brasil: a pobreza tem cor – os *negros*, *pardos* e *mestiços* de toda ordem compõe a grande parcela da população pobre brasileira”. (Coelho & Cabral 2010, p. 19-20).

Autores(as), como Pinto (1999), Silva (2011), Canen e Xavier (2011) e Caputo (2011), consideram a importância de cada um na desconstrução dos preconceitos, por isso, têm o propósito de esclarecer que não procede a crença na suposta “supremacia da raça branca” em nosso país e que a formação de professores, abordando de forma crítica essa

temática, seja por meio de cursos, de palestras, de reuniões pedagógicas pode contribuir efetivamente na promoção do respeito às diversidades.

Para auxiliar os professores(as) a refletirem criticamente sobre as culturas diversas, assim como sobre as diferenças étnico-raciais, foi promulgada a Lei 10.639/2003 que incluiu no currículo o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas (Gomes, 2011). Isso se constitui em uma ferramenta para que, necessariamente, o professor entre em contato mais aprofundado com as diversidades étnicas que compõem as sociedades e, de forma mais específica, a sociedade brasileira.

É esperado a compreensão de que o negro é parte constitutiva da ascendência da maioria dos(as) brasileiros(as) possa servir para inibir atitudes preconceituosas e hostis direcionadas aos alunos(as) negros(as). Gomes (2011), ao fazer referência à lei em questão afirma que existem pontos positivos que devem ser considerados. Um deles é que, “Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.” (p.70) Um outro fator positivo, “(...) é a possibilidade de construção de projetos pedagógicos interdisciplinares nas escolas” (p. 83).

Cabe mencionar, também, a Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989, alterada pela Lei 9.459/97 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e que prevê a punição a quem praticar crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, tais como: negar emprego e impedir acesso, hospedagem em estabelecimentos, prevendo reclusão de um a cinco anos. Entretanto, infelizmente, as demonstrações verbais na escola, de maneira velada ou explícita, são ainda encobertas pelo mito da democracia racial em nossa sociedade.

Apesar da formação de professores ser um dos vários instrumentos para a desconstrução de preconceitos, não significa que o estigma relacionado ao negro, será “automaticamente” suprimido do imaginário do professor. Existe, sim, a possibilidade, segundo Silva (2005 p. 33), de que:

Na relação entre professor, conhecimento e aluno, existe a possibilidade de apreensão da dissonância causada pelo estereótipo e de sua correção, através de atividades crítico-criativas. Temos a certeza de que os professores, devidamente orientados nessa direção, caminharão no rumo certo do resgate da identidade, autoestima, cidadania e integração das diferenças.

2.2 Estranhamento da diferença

“(…) o ‘outro’ não habita os mesmos limites do ‘eu’ e sou, então, tomado pela estranheza que, gerando insegurança, desestrutura minhas verdades e questiona minha visão de mundo.

(Rassi, 2004, p.18)

Na configuração social da escola, com a diversidade presente nas salas de aula, as relações psicossociais podem, muitas vezes, realçar conflitos defensivos, porque, “O diferente (...) ameaça, desorganiza, por representar o que foge do esperado, do eficiente, do padronizado pela sociedade” (Libório & Castro, 2005 p. 103).

Aliás, na sala de aula verificam-se essas barreiras, por parte de alguns(mas) professores(as) isolando os(as) alunos(as), provocando um distanciamento entre uns(umas) e outros(as), dificultando a aprendizagem. São práticas discriminatórias, nas quais se

desfavorece o sujeito que, apesar de ser gente, é tratado como “coisa”. A falta de respeito ao modo de ser individual, às singularidades, constitui-se na desqualificação do ser humano e na desvalorização dos seus saberes, prejudicando, assim, os processos de ensino e aprendizagem.

Valsiner (2012, p.257) afirma que:

O mundo subjetivo é o mundo dos sentimentos (...). Este mundo é a base sobre a qual diversas emoções se delimitam e diferenciam, por uma reflexividade semioticamente ancorada (...). Tal reflexividade envolve generalização apoiada em experiências singulares recorrentes que levam a estabelecer o uso de um ou de outro termo concreto (p. ex., o campo indistinto de “Eu sinto algo” leva à distinção → “medo é o que eu sinto”).

Então, na interação professor-aluno, existe uma complexidade de reações afetadas pelos sentimentos, contexto cultural, vivências, experiências e necessidades de um e outro, que estão implicados no processo ensino-aprendizagem. Mesmo que não queiram, os desejos e motivações colaboram para as manifestações das subjetividades em um campo de ação particular – a sala de aula. Essas reações intersubjetivas podem contribuir para aquisição do conhecimento ou dificultar o processo ensino-aprendizagem.

Por isso, o professor deve reconhecer o outro nas diferenças do “não-eu”, ou seja, não ser indiferente diante da diversidade que o caracteriza e não anular o ser humano negando a existência das diferenças. Ao acreditar que existe apenas o que é igual a mim, ao que me é familiar, o que faz parte do meu eu, passo a contribuir com a manutenção das desigualdades. Isso significa anular o Outro, porque não é similar ao que conheço, ao que me pertence como

possuidor de caracteres que posso identificar com as referências que internalizei culturalmente. Tal questão é analisada por Gusmão (2003), Santos (2005), Candau (2011), e Freire (2000) que destacam a tendência de se conhecer, apenas, o que se identifica com a própria representação do eu.

Em outras palavras, o ser humano possui sensações subjetivas de identificação com o outro e quando essa realidade coloca o sujeito diante de si mesmo e esse enfrentamento torna-se desagradável, procura-se meios, formas ou recursos para desqualificar o que é estigmatizado como diferente. Nesse sentido, Candau (2011) e Costa (2001) afirmam que muitas pessoas têm receio de lidar com a heterogeneidade e fogem do contato, usando a indiferença, o alheamento, as discriminações, a crueldade para com negros, mulheres, idosos, homossexuais, entre outros que não fazem parte dos grupos sociais hegemônicos.

Por isso, as dificuldades de enfrentamento alimentam o imaginário social, no qual a soberania de um ser humano sobre o outro torna-se ideal para se ocupar um espaço ilusório, onde as diferenças são tratadas como anormalidades. Essa é a ideologia de poder dos dominantes sobre os dominados, pela força e pela violência.

Assim, na colonização do Brasil, a ideologia da (des)igualdade já estava fundada pela suposição de que havia diferença hierárquica entre o sangue do branco e de outras etnias, portanto, o negro, tido como raça inferior, poderia ser escravizado. Então, no Brasil colônia os nobres vindos da Europa e que já escravizavam africanos, consideravam-se superiores. Com essa ideologia, o racismo, que é um comportamento hostil dirigido a grupos considerados sem prestígio social por conta do seu pertencimento étnico-racial, propagou-se perversamente por entre os habitantes da colônia, até a atualidade.

De acordo com Santos (2007, p. 30):

(...) nos estatutos de nobreza que reinavam na Europa medieval e renascentista: os nobres eram superiores por seu sangue, pelo direito ao ócio, por não exercerem o trabalho (ou o movimento), que era dever de seres menos perfeitos, de escravos, de servos, e sua realeza e/ou sua nobreza eram consideradas como adquiridas no momento da criação, ou por direito divino.

Desde a colonização, o negro é considerado um ser inferior, incapaz intelectualmente, com serventia apenas para o trabalho braçal. Foram tratados com violência, vilipendiados, humilhados e impedidos de frequentar escolas, porque a aprendizagem escolar estava destinada apenas aos brancos, que pela cor eram tidos como os únicos competentes para uma aprendizagem escolar. A discriminação era evidente, sem nenhum pudor em suas manifestações.

Os negros eram constrangidos à crença de sua inferioridade, embora muitos fossem reis em suas terras de origem na África. Faria (2005, p. 11) afirma que: “(...) o próprio Afonso I escreveu ao rei de Portugal, reclamando que até os nobres estavam sendo capturados por mercadores que desviavam as rotas (...)” Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p. 8) afirmam que “Ao longo de suas experiências históricas, as culturas adotam e excluem elementos ‘estranhos, isto é, vindos de outras experiências ou mundos culturais”.

Então, se não é possível se ver no Outro, mas estranhar o que é “desconhecido”, sofrendo o impacto na relação, a reação mais provável é o ataque à imagem que causa incômodo, numa tentativa de “silenciar” a diferença, como se fosse uma anomalia humana. A dificuldade em lidar com a diversidade está na ordem direta dos valores adotados pela pessoa na sua convivência com outras pessoas.

As diversas formas de discriminação (étnico-racial, de classe social, de orientação sexual, etc) acontecem integrando uma realidade embaraçosa, num contexto vulnerabilizado pela desigualdade social, conforme é discutido por Marin (2010) e outros(as) autores(as) (Silva 2009; Freire, 1987, 2000; Patto, 1993; Madureira & Branco, 2012; Tunes, 2011; Marchand, 1985).

A dinâmica da discriminação étnico-racial foi legalizada na escravatura, conforme afirma Chiavenato (1999, p. 55)

Não é de estranhar que a legislação do Império proibisse os negros de frequentar escolas, alegando que eram portadores de moléstias contagiosas. A cor desqualificava: sendo preto, forro ou não, era escravo. Assim entendia a lei que proibia a frequência dos negros às escolas. O acesso à educação era negado aos negros, e não simplesmente aos escravos.

E, nos dias de hoje, apesar de leis que proibem a discriminação, esta parece estar consolidada, pois atravessou os séculos e ainda está instalada no meio social, em outros moldes, ou seja, desconsiderando o outro.

A eliminação simbólica do Outro afasta os(as) professores(as) da tarefa de orientar e formar um aluno(a) cidadão(ã), ético(a), reflexivo(a) e auto confiante. Essa é uma realidade excludente e, por isso mesmo, cruel, humilhante e injusta. Nesse contexto de “faz-de-conta”, ou seja, no contexto ilusório de uma democracia racial disseminada para encobrir o preconceito, no qual predomina o racismo, a relação professor-aluno acontece com “naturalidade”, por parte de alguns(mas) professores(as), por acreditarem que realmente o negro faz parte de uma sub-raça. A escola, então,

(...) produz e reproduz, relações hierárquicas (de gênero, sexualidade, classe, etnia) tão arraigadas em nossa sociedade não importando o tributo pago, em termos de sofrimento psíquico, advindo desse processo de conformação aos padrões sociais e à ilusão de normalidade. (Madureira, 2007, p. 91).

Aquele(a) que difere do modelo adotado como “normal” é, muitas vezes e em muitos lugares, desvalorizado, comprometendo relacionamentos sociais, afetivos e profissionais. Muitos são os conflitos advindos da desvalorização cultural, étnico racial, de classe. Nesse sentido Gusmão (2003, pp. 84-85) apresenta a declaração de um índio Terena: “Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas, depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada (...)”.

Ocupar um lugar carregado de adversidades e rejeições não é, certamente, confortável. Viver em um meio social aversivo, é um desafio para a integridade psicológica dos(as) pardos(as), mulatos(as) e negros(as). As piadas que ouvem e o repúdio dos pares estimulam a negação da própria identidade. Lopes (1995, p. 134), a partir do estudo que realizou sobre as crianças negras numa escola pública de São Carlos, concluiu que:

A escola quando descaracteriza aspectos importantes de sua cultura, aciona nesse aluno um processo de auto-negação de si mesmo. Pois é no convívio com seus amigos, familiares, grupo de origem que estão as coisas com fortes significados e estimáveis no sentido de suas manifestações culturais e de sua vida.

O fato de ter a pele “menos escura” provoca alívio, atenuando o medo da possibilidade de ter nascido negro(a). Nicodemos e Tosta (2011) realizaram uma pesquisa sobre construções identitárias com adolescentes negros(as) em uma escola particular de Belo Horizonte e um dos depoimentos colhidos foi de uma adolescente que retrata, claramente o medo de eventualmente ter nascido negra. “Eu não sou preta! Preta, preta, azul. Sabe aqueles pretos, pretos, pretos? Eu falo que minha mãe salvou a minha cor, porque minha mãe é branca, e meu pai é muito preto! (Informação verbal)” (p.84).

É penoso, mas necessário entrar em contato com as angústias provocadas pelo preconceito étnico-racial e de classe social, pois isso estimula e encoraja ações efetivas que poderão combater tais preconceitos que se arrastam por longos anos.

O preconceito étnico-racial é uma evidência na sociedade brasileira. No meio escolar, por exemplo, quando se fala em aluno negro, imediatamente a condição socioeconômica que está associada a ele é a pobreza. Gusmão (2003) apresenta um exercício de imaginação sobre uma criança negra que mostra essa realidade.

(...) num exercício imaginário, um professor é convidado a pensar num seu aluno negro, ou preto, como frequentemente dizemos. Imediatamente, sem qualquer dúvida, pensa logo no Sebastião. Segundo o professor, o Sebastião é negro porque tem traços negróides acentuados: é escuro, tem cabelo ‘ruim’, nariz chato. (...) Por outro lado, além da cor da pele e de seus traços, Sebastião é pobre e carrega consigo a imagem de pobre e tudo que vem com ela. (Adaptado de SANTOS, J. R, 1989). Quem são os sujeitos envolvidos nessas duas pequenas histórias? São os considerados **outros** (...) (p. 85).

A diversidade é natural, a discriminação, não. Candau (2011) concebe a sala de aula como um espaço em que as culturas estão entrelaçadas. Portanto, não se pode atuar num espaço como este sem esta visão, para não separar sujeito-negro/cultura/sociedade. A desconsideração do sujeito vinculado à sua cultura e inserido em um determinado contexto social deixa lacunas que esvazia a relação pedagógica. Analisando por esse ângulo, a ação pedagógica torna-se uma ação de mão única, rígida, sem afeto. Se o professor não consegue afetar seus alunos, a qualidade do processo ensino-aprendizagem está seriamente comprometida.

O que fazer com o(a) aluno(a) de camada popular e negro que estuda na escola pública, que não consegue aprender? Culpabilizá-lo(a) pelo fracasso foi a melhor explicação que muitos(as) encontraram para fundamentar um pensamento simplista para um assunto complexo. É um pensamento que não contempla as diferenças, que não estimula a reflexão, que não admite criticidade.

Esse discurso simplista e preconceituoso, não atingiu Antonio Leal (1999), porque sem dar importância a essas alegações, desenvolveu em 1980, na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, um trabalho para ensinar crianças, com mais de três anos de escolaridade, a ler e escrever, que não tinham sido, ainda, alfabetizadas. Utilizou recursos simples, materiais conhecidos dos(as) alunos(as), procurando “Dar significado a cada palavra através da expressão e do registro individual, significante.” (p. 8).

Ao descobrir que as crianças não sabiam os nomes uns dos outros, utilizou a brincadeira para que se expressassem dizendo, cada um no seu tom, o seu nome. Conversou sobre a família e utilizou as brincadeiras que eram familiares às crianças, fez do cruzamento das linhas do hexagrama sua cartilha, porque ali os(as) alunos(as) descobriam as letras e sinais. O resultado foi modesto, como escreveu Leal: “Dos vinte e seis alunos que começaram

na 111,⁷ nove não tiveram frequência e se evadiram, três ficaram preparadas para a alfabetização, só não conseguindo porque o ‘estalo’ se deu no mês de novembro, e onze alfabetizaram-se”. (p. 109).

Modesto, mas significativo. Obter sucesso com quatorze crianças que somavam três anos de repetência só foi possível porque Antonio Leal percebeu que: “(...) essas crianças não são ‘deficientes’, ‘carentes’, ‘marginais’, quando olhadas do ponto de vista da sua própria comunidade. Quando olhadas do ponto de vista dominante, é que elas são ‘deficientes’, ‘carentes’, ‘marginais’”(p. 35).

Cavalleiro (2011) realizou uma pesquisa empírica sobre o silêncio a respeito do preconceito étnico-racial, em uma escola municipal de educação infantil, na cidade de São Paulo. Para o desenvolvimento do seu trabalho utilizou, como métodos de investigação, entrevistas e observações sistemáticas. Durante oito meses, observou três salas de aula e após essa etapa entrevistou profissionais da escola, alunos(as) e seus familiares. Um dos depoimentos registrados foi o de uma professora que, sem nenhuma dúvida, atribui à cor negra o motivo para a dificuldade de aprendizagem e a culpa pela evasão escolar. A professora disse:

Além de se sentir rejeitada, a criança negra tem, talvez, por sua própria natureza, lentidão na aprendizagem, lentidão na assimilação do ensino, e estes dois fatores contribuem para que ela não consiga acompanhar o seu grupo, desista e saia da escola ou permaneça nela por pouco tempo. (p.34)

⁷ Sala dos(as) alunos com dificuldades de aprendizagem.

Considerar a etnia como fator responsável por uma situação complexa, como o fracasso escolar, é eximir-se da responsabilidade de fazer parte desse processo, é não ter clareza sobre o papel do(a) professor(a) no exercício de sua profissão. O(A) professor(a) se constitui no mediador que pode facilitar a aprendizagem, pode contribuir para a formação da cidadania. Freire (2000, p. 69) afirma que:

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com esse saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Na sua prática pedagógica, o(a) professor(a) deve levar em conta as diferenças multiculturais na escola, para não rotular de inferior, não envolver no descrédito, alunos(as) que dependem de um trabalho ético, intelectual, criativo, inovador para contribuir com o seu desenvolvimento moral, pessoal e intelectual, orientando-os(as) a vivenciar a reflexão e a crítica, nas relações consigo e com os outros. Dessa forma, poder-se-á contribuir na construção da autoestima positiva, evitando crenças errôneas sobre si mesmo(a), ou seja, a insegurança que alimenta a desmotivação, muitas vezes, advindas da desconfiança na própria capacidade.

Silva (2009) também realizou pesquisa com alunos(as) de camadas populares e questiona seriamente a concepção equivocada de que os negros tem dificuldade para aprender. Ao contrário, defende que o aluno(a) é tolhido nas suas potencialidades, competências e capacidades. Silenciados pelo medo e pelas sensações de humilhação, muitos repetem o ano, quando não abandonam a escola, caracterizando o fenômeno da repetência e

da evasão escolar. Um dos entrevistados disse: “Quando você entra na escola, se você sente que existe preconceito, você acaba se inibindo e isso atrapalha o seu rendimento escolar (...)” (p. 263). Outro depoimento: “Na escola e na comunidade é tudo igual (...) as pessoas achando que você é negro, que você não tem capacidade prá nada” (p. 234).

É, sem dúvida, uma falta de respeito às diversidades humanas. Patto (1993) afirma que apesar de se entender que a escola deve ser um espaço de acolhimento das diversidades, percebe-se que nem sempre isso acontece. Ao invés de resignificar sua prática, a escola culpabiliza a criança por não ser competente o suficiente para lidar com as adversidades. Felizmente, são muitas as ações educacionais para que se reverta, pela educação formal, situações que fragilizam a aprendizagem, como o tratamento injusto das diversidades pessoais, sociais e econômicas.

2.3 Diversidade étnico-racial e cultural envolvendo crianças pertencentes às camadas populares

Ao se resgatar a história do negro no Brasil, no período da abolição da escravatura, é possível ser encontrado o incômodo causado pela presença dos negros no mundo dos brancos. Tinham sido libertados pela lei Áurea, mas presos ainda ao preconceito dos que resistiram ao abolicionismo. Mesmo gozando, em princípio, dos mesmos direitos que os seus senhores, não conseguiram legitimar sua autonomia, pois, a maioria não foi amparada pela sociedade, sendo abandonados sem casa, sem provisões, sem recursos financeiros, sem indenização. Não tinha condições para um trabalho mais qualificado, pois eram, quase na totalidade, analfabetos. “Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade, contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão.” (Costa, 2008 p. 137).

Ficaram, então, às margens da sociedade, sendo tratados como vagabundos. Uns se abrigavam na casa de parentes, outros voltavam para as fazendas, de onde tinham saído em busca de melhores condições de vida, e, ainda, os que conseguiam morar na cidade trabalhavam em serviços pesados, com remuneração inferior às suas necessidades de subsistência. A servidão continua nos dias atuais, dado que, o salário do negro é inferior ao do branco⁸ e as estatísticas apontam mais negros do que brancos nos trabalhos informais.⁹ No censo de 2010, foi elaborada a Tabela 1.2.5, que se refere a pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, e valor do rendimento nominal médio, segundo sexo, cor e raça. A Tabela 1, a seguir, apresenta algumas informações extraídas dos dados estatísticos levantados pelo IBGE.

Tabela 1

Remuneração de acordo com a cor, raça e gênero.

Cor	Raça	Remuneração	
		Homem	Mulher
Branca	R\$ 1.912,31	R\$ 2.207,70	1.540,36
Preta	R\$ 986,30	R\$ 1.090,37	R\$ 831,55
Parda	R\$ 1.013,45	R\$ 1.133,50	R\$ 844,59

Quanto à informalidade do negro no mercado de trabalho, Martins (2012) desenvolveu uma pesquisa sobre a desigualdade do negro no contexto das novas estratégias de produção e concluiu que o racismo interfere nas condições de trabalho do negro, que concentra altas taxas de desemprego ou ocupa empregos informais. A autora afirma que:

⁸Retirado de: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u112452.shtml> >

⁹Retirado de:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/trabalho_e_rendimento/default_xls.shtm>

A análise do trabalho doméstico, como outra modalidade informal de ocupação, dá conta de que entre os pretos e pardos chega-se ao percentual de 75,8% sem carteira assinada. Dentro desse grupo de cor ou raça identifica-se que 76,1% das mulheres e 63,6% dos homens encontram-se na mesma situação, ou seja, não possuem carteira assinada e, portanto, não possuem os seus direitos trabalhistas garantidos. (para. 45)

Pelos recortes da história do negro e com os dados estatísticos chega-se à conclusão que, com a abolição conquistou a liberdade, mas não conseguiu conquistar a cidadania. Dessa forma, pode-se imaginar a impossibilidade de ter sido inserido na escola, naquela época, e a discriminação que ainda hoje penaliza a grande maioria da população mestiça do Brasil.

Segundo Cortella e Ferraz (2012, p. 20):

Praticamente todas as pessoas que compõe o público de relacionamento com a escola têm algum nível de preconceito. É o que mostra uma pesquisa de Junho de 2009 realizada pela Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), a pedido de órgãos ligados ao MEC. No universo de 18.599 pessoas entrevistadas, entre estudantes, professores, pais, mães e responsáveis, diretores e funcionários de 501 escolas da rede pública, 99,3% demonstraram algum grau de preconceito. E (...) manifestaram o desejo de manter distância de grupos sociais como (...) negros 90,9%.

Os anos passam e o cenário parece ser quase o mesmo, provocando inquietação em quem convive com uma realidade fundamentada na desigualdade social envolvendo um contexto que deveria ser referência no que se refere ao respeito à diversidade – a escola.

Cabe mencionar a pesquisa realizada por Patto (1993). A autora foi a campo e desenvolveu uma pesquisa qualitativa, numa escola pública de primeiro grau, na periferia da cidade de São Paulo. Para tal empreendimento utilizou uma metodologia que contemplasse o ambiente escolar como um todo, sem descuidar do ambiente familiar, envolvendo observações, entrevistas formais e informais. A autora colheu depoimentos de algumas professoras, diretora e coordenadora. Patto (1993) percebeu que as dificuldades de aprendizagem e a falta de prontidão para aprender são atribuídas às crianças porque vivem num meio violento; pertencem a famílias desestruturadas; a famílias nômades; a famílias nordestinas. E, quando deixam um pouco tais concepções preconceituosas sobre a criança, atribuem aos professores a falta de preparo para ensinar.

Apesar de se entender que a escola deve ser um espaço de acolhimento das diversidades, percebe-se que nem sempre isso acontece, pois ao invés de resignificar sua prática, a escola culpabiliza a criança por não ser competente o suficiente para lidar com as adversidades e estas interferem no seu processo de aprendizagem. Em síntese: o fracasso escolar deve ser compreendido como fenômeno psicossocial complexo (Patto, 1993), como será discutido a seguir.

3. Fracasso escolar – um fenômeno psicossocial complexo

A sociedade, a escola, a família estão à procura de um culpado para incumbir-se do fracasso escolar. Este se caracteriza pela evasão, repetência e atraso na aprendizagem. São fracassados os(as) alunos(as) que não conseguem acompanhar o desenvolvimento padronizado pela escola, não conseguem permanecer no ano escolar de acordo com a idade cronológica ou estão fora da escola. Então, para facilitar a resolução de um “problema” que aflige os(as) profissionais da educação, adota-se a simplificação como meio mais fácil de eximirem-se da responsabilidade. Elege-se a criança e sua família como a principal causa das dificuldades de aprendizagem. E os motivos são vários: cor, raça, desestrutura familiar, pobreza, meio em que vive, desinteresse, irresponsabilidade dos pais; mas, tudo isso é uma bagagem que só a criança carrega. Pronto. Está tudo resolvido.

No entanto, sabe-se que o fracasso escolar é um fenômeno que envolve inúmeros fatores, físicos, psíquicos, emocionais, culturais e sociais. A escola se apresenta como instituição social que abriga personagens, como professores e alunos, que pensam a educação, alocados em posições que se interceptam e se complementam em semelhanças, desigualdades, particularidades; enfim, a maneira de ser de cada um. No entanto, as relações sociais no interior da escola pública, são, muitas vezes, relações que andam na contramão do que se espera de uma instituição que tem uma boa parcela de responsabilidade na formação das novas gerações.

3.1 Formação continuada de professores(as)

As discussões em torno dos profissionais da educação são intensas, como também, da formação inicial e continuada dos(as) professores(as). São debates que visam dar suporte

aos(às) professores(as) para que possam acompanhar as transformações do universo educacional, a evolução tecnológica, as reformulações na didática, a importância da reflexão sobre as teorias e a prática, a atenção e investimento profissional em pesquisa. Mas, infelizmente, os resultados são, ainda, inexpressivos diante da urgência que requer o assunto, e, até o momento, a realidade dos cursos de formação inicial e formação continuada de professores, não corresponde ao que se anseia.

Segundo Gatti (2009, para. 2)¹⁰

O cenário das condições de formação dos professores não vem se mostrando animador pelos dados obtidos em inúmeras pesquisas e, pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação. Reverter um quadro de falta de formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível.

As políticas públicas não conseguiram ainda dar conta desse desafio. : “Na verdade, por enquanto, (...) falamos em formar indivíduos críticos, ainda há muito discurso e pouca prática.” (Hengemühle, 2007, p.60).

Veiga e Viana (2012, p. 17) afirmam:

(...) a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o

¹⁰ Retirado de: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/mre000081.pdf >

conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado.” (Grifo das autoras).

A formação inicial e continuada de professores tem como objetivo instrumentalizar o(a) professor(a) pela teoria e prática de maneira que esses profissionais possam orientar seus alunos no seu desenvolvimento intelectual, moral, profissional e ético. Oferecer um ensino de qualidade é o compromisso que se espera do(a) professor(a), para que seja possível construir com o(a) aluno o saber necessário à sua atuação profissional e pessoal. Os cursos de formação são instrumentos que auxiliam no exercício da reflexão sobre a prática pedagógica, sobre si mesmo(a), sobre os conteúdos a serem ou que estão sendo ministrados, sobre a cultura e sobre o contexto sociocultural, no qual a escola está inserida.

A influência da formação continuada poderá repercutir sobre os métodos e estratégias utilizadas em sala de aula e contribuir para as reflexões que darão novo sentido às interações sociais entre professor(a) e aluno(a) e, novas resignificações às atividades desenvolvidas. “Não podemos mais pensar em professores apenas como transmissores de conceitos, fatos e registros ou como quem transmite uma cópia da realidade” (Linhares, 2011, p.106).

As reflexões feitas nos cursos de formação continuada, o aproveitamento das experiências adquiridas ao longo do exercício da profissão, pode levar ao reconhecimento da existência de uma grande possibilidade na aquisição de novos saberes docentes e discentes a serem utilizados na prática pedagógica. A atuação de um(a) profissional reflexivo(a) pode ser considerada uma prática eficaz, responsável, eficiente, consciente e ética, dependendo de como e porque cada um(a) internaliza as informações recebidas.

A qualidade da formação inicial e continuada do(a) professor(a) e a qualidade da escola para a formação dos(as) alunos(as) como cidadãos(ãs) reflexivos e críticos, são fatores imprescindíveis à excelência no processo ensino-aprendizagem.

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. (Veiga & Viana, 2012, p.32).

Para se alcançar um nível de aproveitamento de ótima qualidade, não se pode pensar apenas na escola, como também, só na metodologia do professor, só nas práticas reflexivas, só no planejamento e nos recursos que se investe nas escolas, pois assim, reduziria a potencialidade do conjunto aluno(a)-professor(a)-escola-família-sociedade-cultura, a um fator único, que não daria conta de explicar um fenômeno sociocultural complexo.

É importante saber que o fato de conhecer a matéria não é suficiente para ensinar, porque alguém pode dominar o conteúdo, mas se não for capaz de organizá-lo de forma lógica e coerente, dentro do contexto, da cultura e das experiências, pouca utilidade terá para o processo ensino-aprendizagem.

A qualidade do ensino é um assunto muito amplo, com elementos vários que estrutura o todo em suas diversas partes. Para se conseguir êxito no processo ensino-aprendizagem conta-se com um fator, também importante, é a motivação do professor, sua capacidade técnica, sua humanidade, sua sensibilidade.

Uma atuação docente de qualidade depende de todos esses fatores, o que torna o trabalho do professor bastante complexo. Esse profissional tem, ainda, que vencer suas próprias dificuldades que, às vezes, não se relaciona à matéria, nem ao planejamento, nem aos conhecimentos prévios, mas, à comunicação. Freire (1983, p.46), afirma que: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Alguns(mas) professores(as) preparam a aula, planejam muito bem, todavia quando entram na sala de aula não são capazes de interagir com os alunos, não são capazes de desenvolver os conteúdos. São professores tímidos, introvertidos, mau-humorados que nem sempre conseguem estabelecer uma relação cordial e entusiasmada, estabelecendo uma comunicação favorável à aprendizagem. Por isso, deve-se levar em consideração algumas variáveis pessoais que podem influenciar no desempenho do(a) professor(a) e do aluno(a) : ética, respeito mútuo, antipatia/simpatia. E outros fatores como: procedimentos, conhecimentos prévios do aluno, domínio do conteúdo, metodologia, etc.

Os(As) professores(as) estão incomodados(as) com a desvalorização profissional e cada vez mais, parecem se empenhar menos. Existe um conjunto de mecanismos e procedimentos para que a qualidade na educação aconteça, de acordo com as necessidades, o contexto, a localização a cultura. Dentre eles estão: planejamento, motivação, políticas públicas, tomadas de decisões, currículo, necessidades dos(as) alunos(as), afetividade nas interações sociais.

É incômodo perceber a falta de interesse de profissionais no que é importante para o desenvolvimento da criança. Alguns(mas) professores(as) não atentam para as especificidades do desenvolvimento infantil, não procuram fazer uma auto avaliação da sua prática escolar, não planejam suas estratégias pedagógicas observando o contexto da criança

e da escola, não adotam estratégias pedagógicas diferenciadas para alcançar as várias formas de aprender do aluno, e assim por diante. É importante que o(a) professor(a) esteja comprometido(a) com sua atuação, tornando o processo de ensino-aprendizagem prazeroso e eficaz, para si e para o(a) aluno(a).

Portanto, rever práticas pedagógicas se constitui num momento indispensável à formação contínua de professores e demais profissionais que atuam na escola, para se rever ideias pré-concebidas a respeito do outro. Nessa direção, Libório e Castro (2005), Silva (2005) e Gomes (2011) discutem a necessidade de se repensar essas práticas a fim de munir os profissionais da educação com saberes que possam contribuir com as mudanças necessárias no entendimento das diferenças. Nesse sentido, destaco algumas das asserções de Freire (2000, p. 39-40) “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Paulo Freire (2000, p. 106) continua em suas asserções:

Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me (...).

Apreciar as próprias potencialidades, competências e capacidades é atribuir sentimento de valor ao que se tem, se sente e se aprende. Assim, ao envolver-se com o outro a relação será permeada pela apreciação do que o outro tem, sem julgamentos prematuros e hostis, porque a avaliação da auto-imagem reflete o respeito que tem por si mesmo.

Reflexão, prática e conhecimento são condições que podem ser desenvolvidas com as discussões, as trocas de experiências, as ilustrações de contextos diversos nas vivências de um(a) e outro(a), por isso a possibilidade de sucesso do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) contará com investimentos na formação profissional continuada do corpo docente e técnico administrativo da escola. Com a formação continuada poderão munir-se de conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial e de classe social, e ainda, a troca de experiências e os debates podem levar à sensibilização para o entendimento de que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 2001 p. 28)

Vale ressaltar que para ser professor(a) é necessário gostar o prazer de enfrentar os desafios, de superar personalismos, de reconhecer subjetividades e diversidades. Rever suas práticas pedagógicas, para não deixar em segundo plano o compromisso de ensinar e aprender, não fugir à responsabilidade ética de conduzir pequenos seres que dependem das suas intervenções como mestre, são atributos de uma prática adequada a um professor que está incumbido de sua tarefa.

Já, ser intolerante com as diferenças, pensar a aprendizagem do(a) aluno(a) pela classe social, pela cor ou pela etnia é destituir-se da sua função de professor(a). Parafraseando Paulo Freire (2000), sem os atributos da satisfação e do reconhecimento de que a mudança é difícil, mas é possível, é improvável que se possa exercer o magistério respeitando e valorizando alunos e alunas, estimulando a criticidade, a autonomia e a reflexão.

O(a) professor(a) deve ser um(a) educador(a) que se põe à disposição do aluno, para construir com ele(a), um saber compartilhado e, assim, despertar mais interesse pelo aprender de ambos: professor(a) e aluno(a). Sabe-se, que a condição para a aquisição do conhecimento não se resume ao conceito de normalidade, de raça, de orientação sexual e sim, a um conjunto

de situações interdependentes que facilitam ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o(a) professor(a) aparece, então, como mediador(a) de um processo e não como simples transmissor(a) do conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem está relacionada a um conjunto de fatores que independe de raça, cor ou condição social.

O ambiente da aprendizagem se desdobra, para os personagens participantes desse processo, em família, cultura, sociedade e conhecimentos do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), o que define a impossibilidade de simplificar a facilidade ou dificuldade para aprender concentrando na figura de um ou de outro a condições para o aprendizado. São fenômenos socioculturais, socioambientais e acontecimentos históricos que interferem na ressignificação dos novos sentidos e das novas aprendizagens que são elaboradas no momento da aula.

3.2 Criança, família e condição socioeconômica como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem

“A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças.”
(Moreira & Câmara, 2011, p. 54)

Sabe-se que as dificuldades para aprender geram conflitos na relação professor-aluno, provavelmente, em razão da frustração que ambos sentem por não conseguirem atingir os objetivos dentro da sala de aula – de ensinar, no caso do(a) professor(a) e de aprender, no caso do(a) aluno(a). Os(as) professores(as) queixam-se dos(as) alunos(as), evidenciando sensações de impotência. Inseguros(as), sentem-se agredidos(as) quando, muitas vezes, as atitudes do(a) aluno(a) não foram ofensivas ou violentas. Por se sentirem provocados(as), reagem, às vezes, com manifestações de irritação contra o(a) aluno(a), de maneira violenta e desafiadora. Nesse sentido, Patto (1993) revela que “As recriminações, os ataques à

autoestima e o desrespeito às crianças também são freqüentes nesta classe, sobretudo como resposta da professora ao fato das crianças não corresponderem às suas expectativas de aprendizagem e de comportamento” (p. 238).

Educadores e educadoras devem refletir sobre suas práticas educativas e questionar sobre o que estão fazendo com o momento da aula, cujo desdobramento se constitui num gerador de esperanças, na construção de um futuro, em que a autonomia, a ética, o sucesso poderão e deverão estar presentes. Com as práticas discriminatórias, as vivências tornam-se desagradáveis e as crianças experimentam, em razão de sua cor ou situação socioeconômica, sensações de medo, fracasso, incapacidade, incompetência. Esses fatores podem levá-las ao desinteresse pelos estudos e o conseqüente fracasso escolar. No contexto escolar, portanto, a criança se defronta, muitas vezes, com a exclusão e a segregação na sua relação com os(as) professores(as), que têm um papel importante na sua formação intelectual, pessoal, social, entre outras. Esta é uma triste realidade que as crianças negras das camadas populares enfrentam no seu cotidiano escolar.

Muitas vezes, abusos são cometidos dentro da escola. Então, afloram em mim perguntas como: a educação formal para a classe oprimida é valorizada? As oportunidades são iguais para todos? A educação foi contemplada com um currículo escolar de qualidade, atendendo aos menos favorecidos? Pelo visto não eram e não são iguais, pois parece não terem o mesmo valor, já que parece existir um desrespeito às necessidades educativas das nossas crianças. O que se espera, comumente, é um aluno idealizado, cujo modelo padronizado é baseado em uma homogeneidade fictícia. O que acaba por desincumbir o professor de diversificar suas aulas, de maneira a facilitar o acesso ao conhecimento e utilizar a diversificação como fonte de enriquecimento para ambos – aluno e professor.

Atribuir ao fracasso escolar causas como: falta estimulação da família; falta convivência com pessoas que gostam de estudar; falta de condições financeiras para manter os filhos na escola (Lindgren, 1971) é um pensamento ingênuo e infundado que encontra ressonância na atuação de vários(as) professores(as) na atualidade, mesmo após tantos estudos na área da educação escolar. O autor citado anteriormente acaba por reforçar concepções preconceituosas em relação aos(às) alunos(as) provenientes das camadas populares, como é explicitado na seguinte citação: “Apenas um pequeno número de crianças da classe baixa tornam-se realmente ‘orientadas para o sucesso’. Isso acontece às vezes, porque hábeis professores descobrem suas potencialidades (...)”. (Lindgren, 1971, p. 112)

A escola é o espaço no qual os(as) profissionais que nela atuam devem se esforçar para promover a expansão do saber em todos os sentidos: saber ser, saber agir, saber conviver, saber conhecer. As influências são mútuas e existe uma ação de uns sobre os outros, numa dinâmica em que não cabe a idealização de um espaço neutro. Se houver um pensamento reducionista sobre o cotidiano escolar, os personagens do processo ensino-aprendizagem poderão dar-se por “satisfeitos”, com produções pouco favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos. Lidar com as diversidades e contradições na sala de aula incentiva o professor a buscar soluções construtivas para o desenvolvimento de todos(as). Nesse sentido, Madureira (2007) afirma que:

Perceber as contradições que atravessam o espaço escolar é muito importante, uma vez que tanto a concepção idealizada de que a escola é um espaço neutro, como a concepção de que a escola simplesmente ‘reproduz de forma mecânica’ as hierarquias e desigualdades sociais, são concepções parciais. São concepções que não permitem visualizar os movimentos em direção às novas possibilidades e práticas no interior da

escola. É no espaço aberto pelas contradições que podemos vislumbrar o caráter dinâmico das instituições escolares e, em um sentido mais amplo, da própria sociedade. Afinal, a prática reflexiva se desenvolve a partir do confronto com a realidade concreta e contraditória das instituições e não no interior de instituições idealizadas, fora do tempo e do espaço. (p. 92).

Muitos(as) gestores(as) e professores(as) de escolas públicas culpabilizam o(a) aluno(a), sua inserção em determinado meio familiar, sua condição socioeconômica, sua origem cultural como responsáveis pelo seu fracasso na escola. Assim, isentam-se da análise crítica de programas educacionais, dos conteúdos e atividades inseridas nos planejamentos de ensino, como também não questionam a atuação do(a) professor(a) em sala de aula.

Observa-se que existem várias formas de se incentivar a formação dos(as) professores(as) nos rumos de uma prática educativa decente, competente, ética e respeitosa. O contrário disso me causa incômodo e inquietação, por isso levanto os seguintes questionamentos: será que as atitudes racistas de um professor inibem a aprendizagem da criança? Será que a cor da pele provoca “manchas no cérebro”, impossibilitando a criança de aprender? E a falta de dinheiro está relacionada com a falta da inteligência? Alguns(mas) autores(as) como Schiff (1993), Cavalleiro (2011), Ceccon, Oliveira & Oliveira (2010), Silva (2009) e Patto (1993) denunciam a associação que certos professores fazem entre a cor da pele e a inteligência. Tomar conhecimento da insensibilidade de professores(as) que adotam tal postura preconceituosa, provoca indignação em qualquer sujeito que seja ético e responsável.

Considerar a inteligência humana a partir da branquitude ou negritude é um despautério, pois tal proposição carece de fundamentos. Felizmente, muitos(as) autores(as) na

atualidade tratam com propriedade o assunto, trazendo contribuições excelentes sobre a superação do preconceito na escola. Um exemplo que cabe mencionar é o exemplo do professor Leal (1999) que não escutou o silêncio conformista de uma classe de “atrasados” que não conseguiam sair da condição de “favelados” da vida e da linguagem escrita, acreditou nas possibilidades de aprendizagem dos “diferentes”, por não compactuar com a ideologia de que a criança não aprende porque é “pobre, preta, sem cultura”, que conseguiu alfabetizar uma classe frequentada por essa clientela. Para ele, a cor da pele, a condição socioeconômica não afetara a inteligência, nem as possibilidades de aprendizagem. Fala-se muito, age-se pouco, apoiados pelo discurso: “Não tem jeito”. “Não se pode fazer nada”. “Coitadinho, não consegue aprender”.

O que fazer com o(a) aluno(a) de camada popular e negro que estuda na escola pública, que não consegue aprender? Culpabilizá-lo(a) pelo fracasso. Foi a explicação que encontraram para fundamentar um pensamento simplista para um assunto complexo. É um pensamento que prioriza a homogeneidade, que não contempla as diferenças que fazem parte do ser humano, que não reflete, que não admite a criticidade.

Esse raciocínio linear determina para o aluno a condição de único responsável pelo seu fracasso escolar. Com esse pensamento, as idiossincrasias do aluno, parecem não ir de encontro às idiossincrasias do professor; parece não estar na condição de um ser social em desenvolvimento.

Seguindo o mesmo raciocínio ingênuo da culpabilização do aluno em relação ao fracasso escolar, os testes psicológicos, confirmam, justificam a inaptidão para aprender. Para maior “credibilidade” é preciso medir para se ter um número confiável que coloque de vez o aluno no seu lugar de incompetente.

Será que as mensurações da inteligência funcionam em escolas particulares, ou esse domínio pertence à escola pública, onde a maioria das crianças de camadas populares estudam? Ao refletir sobre esta questão, tornou-se imprescindível citar uma pesquisa realizada por Patto (1985), cujo título, por si só é bastante esclarecedor: “Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada?” Segundo a autora, quando a criança começa a não aprender, é encaminhada para o médico ou para fazer os testes psicológicos. A conversa se processa assim: “Seu filho tem algum problema. Estou encaminhando-o para fazer alguns testes”. Mas, os testes não são absolutos em seus resultados, pois desconsideram a cultura, a subjetividade, a classe social e faz suas mensurações de maneira genérica. Nesse sentido, Patto (1985), afirma que:

É importante lembrar que os testes de inteligência disponíveis medem muito mais a capacidade de emissão de respostas consideradas certas ou erradas do que processos mentais. São, ainda, muito menos adequados para medir a capacidade intelectual das crianças das classes populares do que de crianças familiarizadas com os materiais, o vocabulário e as atitudes neles presentes. (p.54)

O exposto acima é indicador de exclusão, porque quando se generaliza, se eliminam muitos fatores que distinguem um ser humano do outro. O indivíduo guarda alguns caracteres semelhantes aos seus pares, nem por isso, são idênticos.

Isso serve de provocação, por isso as leituras de textos instigantes e críticos, realizadas ao longo das aulas da disciplina Diversidade e Educação, ministrada pela Prof^a Dr^a Ana Flávia do Amaral Madureira no Programa de Mestrado em Psicologia do Uniceub, fez crescer em mim uma inquietação e isso serviu para potencializar a vontade de aprofundar um

pouco mais nas leituras, a fim de analisar criticamente questões relativas à aplicação dos testes de inteligência.

Esses testes servem como instrumento de exclusão, na escola pública, cuja clientela se compõe, em sua grande maioria, de crianças oriundas de famílias das camadas populares e formadas por afro-descendentes – pretos e pardos. Isso significa, no senso comum, classe social baixa e mestiçagem. Sendo que mestiçagem é, muitas vezes considerada sinônimo de incompetência, pois, sendo os mestiços de descendência negra, seriam fatalmente, “fracassados”.

De acordo com Andrews (1998, citado por Beneduzi,2011):

Se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso foi por sua própria culpa, pois essa sociedade não reprimiu nem obstruiu de modo algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da ideia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade, etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira – em suma, um restabelecimento da ideologia da vadiagem. (p. 21).

No universo das interações sociais, a criança esbarra com a discriminação, pela mobilidade de sua família, pela separação dos pais, pelo abandono familiar, mais visivelmente pela sua cor e condição socioeconômica. Infelizmente, no cotidiano escolar é o que mais se observa, como analisado por Patto (1993) em sua obra: *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. O início do fracasso escolar, atribuído de forma equivocada à cor e à classe social do(a) aluno(a), começa quando ele é impedido de ter acesso

às possibilidades de se desenvolver por meio da leitura. O impedimento de acesso ao livro é, muitas vezes, para se permitir que a biblioteca da escola pública seja preservada, mantendo em suas estantes, livros novos e limpos.

As escolas públicas, na sua maioria, não conta com espaços adequados para leitura, nem mantém um acervo para pesquisa bibliográfica. O incentivo ao interesse pela literatura parte também da escola e quando os(as) professores(as), a equipe gestora da escola, não permitem à criança sua interlocução com os livros, estão contribuindo para o fracasso escolar. Patto (1993, p. 237) relata o seguinte episódio:

(...) cerimônia de entrega do primeiro livro. No momento da entrega, faz com que todos rezem, faça um juramento de cuidá-lo, respeitá-lo, não estraga-lo. A seguir, todos guardam seu livro em sacos plásticos. (...) Esta necessidade de proteger o livro destas crianças, de afastá-las dele como se fosse um objeto em mãos erradas e perigosas, é nítida também na maneira como a biblioteca é tratada nesta escola. Instalada numa sala grande e confortável (a melhor sala da escola) repleta de livros de estórias infantis e enfeitada com esmero, na verdade é o espaço mais subutilizado, ao qual as crianças da primeira série não tem acesso e que permanece fechado durante a maior parte do tempo.

Episódios como esse evidenciam que não só a criança é considerada responsável pela sua dificuldade em aprender, mas que também, outros fatores e outros sujeitos estão implicados no processo ensino-aprendizagem. Esse é um relato que incomoda sobremaneira, pois a leitura é importante, instigante e necessária no processo de letramento da criança. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), “armários trancados não ajudam a

desenvolver a autonomia do aluno”. Por isso, uma biblioteca na qual os livros não estão ao alcance de todos e não é utilizada para incentivar o prazer pela leitura, é um espaço inútil.

Esta certamente não é uma postura de profissionais que refletem acerca dos mecanismos de ensinar e aprender. Ensinar exige pesquisa, afirma Paulo Freire (2000). E esta é uma das funções docente. Incluídas nesse universo, Paulo Freire (2000) reúne algumas exigências para o processo ensino-aprendizagem de qualidade, tais como: respeito aos saberes dos educandos; estética e ética; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assunção da identidade cultural; respeito à autonomia do ser educando; humildade, tolerância; liberdade e autoridade; querer bem aos educandos.

O ser humano na sua curiosidade para aprender busca, pesquisa, observa o ambiente à sua volta; seu corpo; vozes; luzes e sombras, com isso aprende e se reconhece como um ser que existe no mundo. Esses conteúdos são estímulos para as relações interpessoais e educacionais. Portanto, o conhecimento que a criança leva para a sala de aula deve ser aproveitado na continuidade do seu aprendizado, pois a familiaridade com objetos, com verbalizações, comportamentos anteriores à escola podem servir de estímulo para novos saberes. Segundo Souza (1995, p. 5),

A relação entre a criança e o conhecimento é comumente estudado a partir do momento em que esta busca o conhecimento organizado oferecido pela escola. Dessa forma, as dificuldades encontradas pelas crianças em seu processo de aquisição do conhecimento só são trazidas como queixas em diagnósticos psicológicos a partir do ingresso na escola.

Alguns autores, como Freire (1979), Leal (1999), Montessori (citado por Costa, 2001) e Freinet (citado por Dias, 1994), desenvolveram métodos para alfabetizar respeitando o saber do outro, sua cultura, suas experiências, suas potencialidades. O exercício do diálogo, a prática da afetividade, a liberdade de criar a partir da realidade de cada um, segundo esses(as) autores(as), possibilita encontrar novos caminhos, e empregar instrumentos carregados de sentido para o(a) alfabetizando(a) no intuito de provocar mudanças. Abre-se, assim, um leque de possibilidades na aquisição da aprendizagem, o que, os métodos estereotipados e mecânicos, inviabilizam para muitos.

A escola que não atende à diversidade e não respeita o outro nas suas limitações e potencialidades, pode ser considerada, em última instância, como uma escola escravista. Uma escola que tem como princípio a exclusão, assim como, na província de Goiás no século XIX, de acordo com a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835 Art. 8º – “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos.” (Bretas, 1991, p. 616). Isso, na província de Goiás no século XIX. Na contemporaneidade, a exclusão, no contexto escolar, se faz pela discriminação e pelos rótulos em relação aos(às) alunos(as) que não pertencem aos grupos sociais hegemônicos.

Mas, com os propósitos éticos colocados em prática, poder-se-á promover mudanças significativas nesse modelo de escola, em direção a uma escola democrática e cidadã que, segundo Gadotti (1995) é uma escola para todos(as), fundamentada nos princípios da autonomia, da escola e do cidadão. A escola cidadã deverá respeitar o aluno como partícipe do processo ensino-aprendizagem, pois ao ser bem sucedido na apropriação dos conhecimentos trabalhados na escola, o(a) aluno(a) constrói saberes que possibilita a obtenção do sucesso para sua vida profissional, pessoal e social.

Professores(as) e alunos(as) são seres que trazem consigo experiências e histórias de vida que sofrerão mudanças a partir dos novos significados que se constrói no processo ensino-aprendizagem. As interações no contexto escolar são complexas e integram campos do saber intelectual; da ética; de valores diversos; de crenças diversificadas; dos afetos; entre outros vários fatores que interferem na prática dos(as) professores(as).

Sendo assim, a qualidade do convívio no contexto da sala de aula envolve responsabilidade com o que e como se fala; o que e como se aplica os conteúdos; o que e como se escuta; o que e como se ensina. Implica em valorizar a cultura, a história, as vivências do aluno; atributos que poderão ser aproveitados na formação e no processo ensino-aprendizagem. É possível, dessa forma, evitar o fracasso na aprendizagem do aluno e da escola.

3.3 Ambiente aversivo: temor da perseguição

A sala de aula, nos primeiros anos, constitui-se, muitas vezes como um lugar favorável às perversidades sutis, pela condição da clientela que participa desse espaço, num momento em que sua capacidade física e capacidade para raciocinar hipoteticamente, ainda estão em desenvolvimento. Segundo Piaget e Inhelder (1976), este tipo de raciocínio, capaz de formular conclusões a partir de hipóteses, tem seu início na adolescência e vai sendo elaborado de forma mais complexa com o desenvolvimento psicológico na vida adulta.

Construir conhecimentos significa fazer transformações e a inovação dentro da sala de aula faz-se urgente e necessária. Inovar significa quebrar paradigmas, por isso, torna-se desafiador desconstruir velhos modelos que eram utilizados pelos professores e não cabem mais nas escolas, cujo aluno(a) anseia por práticas pedagógicas que atendam aos interesses de crescimento de todos. Dentre essas práticas, o banimento das práticas discriminatórias,

porque tais práticas instituem o medo e edificam a certeza de que o castigo poderá acontecer a qualquer momento. Às vezes, o(a) professor(a) é também, da mesma classe e etnia dos(as) alunos(as).

No momento em que a discriminação se manifesta, exposto pelas atitudes do professor(a) preconceituoso, o aluno(a) se retrai ou torna-se agressivo, patenteando sua insatisfação diante da depreciação do seu valor social. Como corolário, forma-se um abismo entre esses personagens, que foi escavado pelo desconhecimento ou negação do outro e desencadeia no aluno sensações de ansiedade, desamparo, angústia. Como mecanismo de autoproteção, ele foge do ambiente aversivo, deixando indícios de que o professor deu sua parcela de contribuição na promoção do fracasso escolar e de sua “irmã gêmea”, a evasão escolar. A liberdade que deve permear os processos ensino-aprendizagem é substituída pelo temor da perseguição. Candau (2011, p. 27) afirma que: “(...) a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola (...) favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevado índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola”.

Por isso, no ambiente escolar, os momentos de liberdade, nos quais a criança deveria sentir-se à vontade para desenvolver a sua criatividade, fazem-na sentir-se, ao contrário, ameaçada e impotente diante da postura inadequada de professores(as), que adotam uma prática pedagógica regida pela falta de respeito ao outro, pela falta de ética; atributos humanos que deveriam estar ligados à sua prática docente.

A criança, assim, sem condições de participar ativamente da aula, com receio de ficar exposta à humilhação, omite-se, fracassando em suas potencialidades ou omite-se da sala de aula, evadindo-se, acuada pelo medo. Fracassa em suas esperanças, em suas competências e em suas potencialidades. Fracassa como sujeito nos seus desejos de ser diferente daquilo que

até então pôde experimentar. É castrada pelos que deveriam valorizar os conhecimentos que traz como saber adquirido pela educação informal, pelas experiências vividas, no seu contexto cultural, pois o processo de aprendizagem não se inicia com a entrada na escola, mas quando a criança nasce.

No entanto, o tratamento que o(a) aluno(a), muitas vezes, recebe não condiz com as expectativas de um educador que “educa a dor”. Segundo Madalena Freire (2008, p. 31) “O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. (...) Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar”. Desejar aprender e não ter quem oriente para os caminhos da construção do conhecimento, para ser o conhecedor do mundo, para viver nele com seu saber ser, certamente frustra as expectativas de quem almeja crescer agregando valores à sua vida pessoal e profissional.

3.4 Escola pública em Goiás

Segundo Bretas (1991), a primeira escola na cidade de Luziânia, antes denominada Santa Luzia, foi fundada em 1788 onde eram ministradas aulas de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia. Enquanto que na Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo as escolas foram inauguradas nos anos 1500 e 1600. As escolas em Goiás foram fundadas mais tarde, porque o povoamento, pelos colonizadores, no Estado (antes província), deu-se com o movimento das Bandeiras, chefiado por Bartolomeu Bueno – o Anhanguera, em 1725.

Os bandeirantes, segundo Palacín e Moraes (2008, p. 21), “saíram de São Paulo no dia 3 de julho de 1722” com o objetivo de encontrar índios para escravizar e explorar as minas de

ouro, cuja existência estava fundada nas descobertas anteriores, realizadas em Minas Gerais e Mato Grosso.

Com a descoberta do ouro em terras goianas, houve um afluxo de pessoas de todas as regiões e de todas as condições econômicas, para Goiás (Assis, 2009 & Chaim, 1987). Os exploradores traziam na sua comitiva, os escravos para trabalhar nas minas e “(...) em 1736, já havia nas minas de Goiás 10.263 escravos negros.” A exploração aurífera durou apenas 50 anos, e sua decadência aconteceu no final do século XVIII (Palacín & Moraes, 2008, p.23).

Após o apogeu do ouro descoberto e levado para Portugal, Goiás ficou empobrecido. A sua população, composta pela grande maioria escravos negros e mulatos, que vieram para trabalhar nas minas, portanto, não tinham condições de subsistência imediata, sem o trabalho nas fazendas, sustentadas pelas atividades agropastoris.

As famílias que conseguiram enriquecer com a exploração do ouro, mantinham seus filhos nas escolas e quando letrados enviavam-nos para estudar na Europa. Era, assim, uma reduzida parcela da população que tinha direito de estudar e outra mais diminuta ainda, tinha oportunidade de continuar os estudos fora do Brasil colonial. Enquanto que, a grande maioria dos fazendeiros e mineradores não tinha condições de pagar os professores que ganhavam salários insuficientes para sua manutenção (Bretas, 1991). “A propósito, acentua Americano do Brasil, que ‘administrar nesse tempo era encher as arcas de S.M.¹¹ e empobrecer os povos, sem escolas, sem conforto, sem direitos (...)’” (Silva, 1975, p. 23).

As atividades agropastoris mantinham a população concentrada em áreas rurais. Portanto, as aulas eram ministradas em uma sala reservado para esse fim, com professores pagos pelos fazendeiros. Valdez (2003), afirma que:

¹¹ Sua Majestade

Apesar de teoricamente assumida pelo Reino, a educação, até meados do século XIX, estava restrita ao interior das fazendas, em uma boa parte do país. Era costume alguns engenhos terem uma sala reservada aos meninos, filhos dos senhores; em alguns poucos, juntavam-se a eles os moleques e as crias para aprenderem a ler, contar e rezar.(p. 57)

As aulas régias, destinadas ao ensino das primeiras letras, eram mantidas pelo Rei. Foram criadas em Portugal em 1759 e inaugurou a instrução pública no Reino e nas suas colônias. Mas, lamentavelmente as escolas régias no meio rural e urbano não contavam com o amparo financeiro da corte e, diante das dificuldades financeiras em que viviam os habitantes das províncias, a instrução ficava relegada a segundo plano. Portanto, construções apropriadas ao funcionamento das escolas, não existiam. Eram montadas em casas, emprestadas e adaptadas precariamente, de modo que as atividades estudantis pudessem ser desenvolvidas. A escola, segundo Bretas (1991, p.71),

Era uma instituição isolada, de um só mestre, recebendo diariamente na própria casa em que residia uma ou duas dezenas de discípulos. Dessa casa, em geral pequena e modesta, o mestre reservava a maior e melhor sala, quase sempre a de visitas, para aí instalar sua mesa (...) e alguns bancos toscos para os alunos.

As escolas régias eram destinadas aos filhos dos proprietários das minas, terras, rebanhos de gado e escravos. Os filhos de escravos e de não proprietários não tinham direito de frequentar escolas e se frequentavam era uma parcela ínfima da população de não brancos. Essas escolas foram, gradualmente, fechando suas portas, por falta de recursos financeiros,

espaço físico adequado, interesse dos pais dos alunos e apoio aos professores. Um conjunto de fatores que inviabilizava o funcionamento desses estabelecimentos de ensino.

Somados a esses fatores, os péssimos salários, atrasos no pagamento, dificuldade para encontrar professores, principalmente, porque “Era difícil encontrarem-se pessoas que se sujeitassem a salários irrisórios” (Bretas, 1991, p.205); grandes distâncias e tantos outros problemas detectados por uma inspeção mais rigorosa. Segundo Bretas (1991, p. 205), foram registrados “(...) grandes problemas da instrução pública na Província. Primeiro, a evasão escolar. Os pais pouco se interessavam pela educação dos filhos, e, quando os levavam à escola, mal aprendiam alguma coisa, os retiravam para ajudá-los nos seus serviços”. Esses eram alguns dos motivos para que não se abrissem mais escolas em Goiás e algumas das que já existiam, fossem fechadas. As escolas régias deixaram de funcionar com a independência do Brasil em 1822, mas em Goiás elas funcionaram até 1825 em algumas cidades, e uma delas foi Santa Luzia (Luziânia).

O Brasil como colônia de Portugal havia sido sacrificado na sua economia e no sistema educacional. Tornava-se necessário realizar mudanças no setor educacional, para tentar diminuir as injustiças sociais e melhorar o ensino no Brasil. A idealização dessas modificações assentou-se no princípio de igualdade, inspirado na revolução francesa de 1789. E a primeira lei que cria a obrigatoriedade de escolas públicas gratuitas no Brasil data de 15 de outubro de 1827 (Bretas, 1991).

No meio de pensamentos e esforços intelectuais para encontrar o caminho mais adequado aos rumos educacionais e que pudesse atender às aspirações sociopolíticas, surge a ideia de uma escola pública gratuita e de qualidade onde todos(as) recebessem o mesmo tipo de educação. Nessas escolas, dever-se-ia resguardar os direitos constitucionais da criança,

porém, nem sempre os ideais se materializam em realidades que, efetivamente, preparam as pessoas para o exercício da cidadania.

As políticas educacionais, apesar das intenções dos seus idealizadores, deixam vestígios, nas escolas públicas, de que os princípios que nortearam a necessidade da escolarização baseada na igualdade e fraternidade estão ainda num plano teórico relativamente longe da prática. Para se consolidar os princípios da igualdade e da fraternidade na sala de aula, o(a) professor(a) deve estar consciente da importância de sua prática docente, investindo tempo, disposição na sua formação, de modo que, na interação com os(as) alunos(as) não manifeste atitudes e ideias que retratem uma realidade deprimente perpassada pelo preconceito e pela discriminação.

Mesmo com todos os obstáculos a serem vencidos para se atingir os objetivos propostos para a educação básica, em sua estrutura e funcionamento, busca-se continuamente caminhos para solucionar problemas e preencher as lacunas que ficaram ao longo do tempo, no universo educacional. O ensino de primeiras letras, utilizando um modelo pedagógico para organizar a educação no Brasil e nos dias atuais com a criação da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 e suas novas edições, é exemplo de constante reformulação do ensino para atender as expectativas criadas pelas mudanças sociais e do trabalho.

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) expressam em seus artigos princípios de liberdade, igualdade, democracia, qualidade e gratuidade do ensino fundamental e médio, organização do ensino, orientação aos professores no desempenho de suas práticas pedagógicas; socialização dos trabalhos, debates, pesquisas para aqueles(as) que estão mais distantes dos meios urbanos. Gusmão (2003) e Silva (2009) problematizam as propostas da LDB e dos PCN's levantando a questão da diversidade na escola, no sentido de questionar se

são suficientes para atender a complexidade das diferenças existentes em nosso país, levando em consideração as dificuldades socioeconômicas; o acesso às informações; os conceitos e (pré)conceitos de cada região e os poucos investimentos na educação pública. Afirmam que a diversidade se constitui um desafio para aqueles(as) que têm interesse e compromisso em ser um(a) educador(a) responsável e respeitoso(a) para com os(as) alunos(as) (Gusmão, 2003 e Silva, 2009).

Percebe-se que a estrutura das escolas do Brasil colonial ainda está presente nos dias atuais. Escolas sem infraestrutura; o salário de professores da educação básica, apesar dos aumentos desde 2010, continua irrisório; precárias condições de trabalho, com falta ou improvisação de material didático e pedagógico. Os recursos utilizados em sala de aula ou para elaboração de trabalhos são poucos, limitados, na maioria das vezes, ao quadro, giz, material xerocado e livro didático.

4. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram feitos alguns questionamentos, como, por exemplo: Quais os objetivos da pesquisa? Em qual contexto seria realizada a pesquisa de campo? Quais seriam os procedimentos de construção e análise das informações? Nesse sentido, cabe mencionar algumas informações referentes à minha trajetória profissional. De forma mais específica, cabe mencionar as experiências que vivenciei quando ministrei a disciplina: “Práticas de Ensino” para os cursos de licenciatura em um Centro Universitário e desenvolvi com os(as) alunos(as), em conjunto com outros(as) colegas de trabalho, um projeto de reforço escolar nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I, de Luziânia-Goiás.

O reforço era realizado aos sábados, com atividades diversificadas para atrair as crianças para a escola e, mesmo assim, o índice de frequência era baixo. Além do mais, o planejamentos do ensino, no que se refere às atividades desenvolvidas em sala de aula, quase nunca contemplavam atividades lúdicas, nem eram desenvolvidos projetos pedagógicos para estimular a criatividade, a linguagem e o prazer pela leitura.

Então, o ambiente mais propício para realização da pesquisa de campo seria o entorno de Brasília, mais especificamente o Jardim do Ingá, distrito de Luziânia-Goiás. Para essa escolha, levei em consideração os seguintes indicadores: o índice socioeconômico dos seus habitantes, pois a grande maioria pertence à classe popular; o índice de violência; o nível de escolaridade e a composição étnica da comunidade, formada por negros e pardos em sua maioria. Quanto à escolaridade, tomei como base a defasagem idade/série dos adolescentes em conflito com a lei, que residiam no Distrito do Jardim do Ingá e, que passaram pela internação no Centro de atendimento sócio educativo de Luziânia, no qual trabalhei de 2006 a 2009.

Instigada pelas questões étnico-raciais e de classe social me propus empreender essa investigação considerando a multiplicidade de fenômenos que envolvem o ser humano. Para tal, tornou-se importante atentar para alguns critérios na realização de um trabalho que prima pela qualidade no seu desenvolvimento, pois na pesquisa social estão presentes de forma inevitável, o contexto, a história, as experiências do indivíduo, a família, as relações interpessoais, as emoções, tem-se pelo menos, dois olhares: o olhar do(a) pesquisador(a) e o olhar do(a) pesquisado(a).

Coube, então, neste caso, mencionar a pesquisa qualitativa que realizou transformações significativas no contexto científico, pois quebrou o paradigma positivista, que se manteve durante várias décadas à frente da ciência. Esse paradigma teve a pretensão de enquadrar a ciência em um método, na produção de conhecimentos, utilizando essencialmente a razão. Como afirmou Descartes em sua obra *Discurso do Método* (2007, p. 57): “Mas o que mais me contentava nesse método é que por ele eu tinha certeza de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, ao menos da melhor maneira possível (...)”.

A pesquisa quantitativa, com sua objetividade racional, era tida como confiável por meio dos números e acreditavam ser um dos únicos instrumentos que oferecia resultados confiáveis e importantes para o avanço da ciência. Como afirma Santos (2005, p. 19), “Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”. Nesse sentido, Demo (2001, p. 107) afirma:

A pesquisa qualitativa acusa o cansaço da pesquisa positivista, não só porque esta tripudiou sobre a ditadura do método, como sobretudo porque inspira simplificações grosseiras de uma realidade intensamente complexa. Perde-se de vista a intensidade dos fenômenos, o potencial de inovação, as surpresas que a história nos prepara, a capacidade incrível de aprender.

A necessidade de estudos mais aprofundados nas ciências sociais exerceu pressão sobre a hegemonia da perspectiva positivista, e se impôs no meio científico, sem que a cientificidade perdesse seu rigor ao utilizar outros métodos na construção de informações. Minayo (2012, p. 11) afirma que “A cientificidade (...) tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimos de modelos e normas a serem seguidos”.

Foi escolhida para realizar esta pesquisa a abordagem qualitativa que contempla, dentre outros métodos, observação natural dos fenômenos, porque permite ao(a) observador(a), um contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa.

Segundo Madureira (2007, p. 108) “(...) a pesquisa qualitativa enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, relação próxima entre sujeito do conhecimento e objeto de estudo, bem como os aspectos contextuais que delimitam, de alguma forma, a investigação.”

De forma mais específica, as entrevistas semiestruturadas aliadas à apresentação de imagens é um recurso visual importante para auxiliar na construção das narrativas. De acordo com Madureira (2012, p. 594): “Não se pode ignorar a força das imagens, em termos de canalização cultural da experiência humana”. Entrevistas e imagens podem permitir o acesso a determinadas ideias preconcebidas, que nem sempre são verbalizadas quando se questiona sobre temas como, por exemplo, preconceito e discriminação.

4.1 Participantes

As escolas pesquisadas foram denominadas como Escola A e Escola B. Na Escola A, de acordo com as informações da diretora, foram matriculados no ano de 2013 aproximadamente 900 alunos(as) no Ensino Fundamental I, pré-escola e educação especial. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola em questão em 2011 foi de

4,7, superando a meta prevista de 3,8, ficando acima do esperado 24%.¹² Nessa escola não há biblioteca, nem sala de leitura. Na escola B, também obtive informações da diretora e, de acordo com ela, foram matriculados nos anos de 2013 aproximadamente 1.000 alunos(as) no Ensino Fundamental I, educação especial e EJA-Ensino de Jovens e Adultos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Escola B em 2011 foi de 4,5, ficando abaixo da meta prevista 4%. A nota projetada para 2011 era de 4.7. “O desafio é ampliar o crescimento do Ideb para ultrapassar a meta de 2011 e cumprir a meta de 2013.”¹³

O total aproximado de sujeitos que participaram direta e indiretamente da pesquisa foi 130. Cada sala de aula era composta por uma média de 30 alunos(as), totalizando 120 participantes indiretos, pois foram apenas observados(as), mas não foram entrevistados(as). Quatro professores(as), entrevistados(as) e observados(as) em suas respectivas salas de aula; quatro Coordenadores(as) pedagógicos(as) e dois Diretores(as), foram entrevistados(as), mas não foram observados(as).

As observações foram realizadas em quatro salas de aula com os(as) professores(as) que ministram aulas para o primeiro e o quinto ano. As entrevistas semiestruturadas, aliadas à apresentação de imagens previamente selecionadas, foram realizadas com quatro professores(as), dois Diretores(as) e quatro Coordenadores(as) pedagógicos(as).

¹² Dados obtidos no site www.portalideb.com.br

¹³ Dados obtidos no site www.portalideb.com.br

Tabela 2 – Escola A

Participantes e horas de observação em sala de aula

Escola A				
Participantes Nome Fictício	Idade Anos	Religião	Observações horas	Formação Profissional
Corina	43	Católica	-	Pedagogia
Mônica	34	Evangélica	4	Pedagogia
Darci	43	Católica	-	Pedagogia
Elizabeth	41	Evangélica	4	Pedagogia
Sônia	36	Sem religião	-	Pedagogia

Tabela 3 – Escola B

Participantes e horas de observação em sala de aula

Escola B				
Participantes Nome Fictício	Idade Anos	Religião	Observações horas	Formação Profissional
Esther	50	Católica	4	Biologia/ Pedagogia
Marilda	32	Católica	-	Pedagogia
Carlos	24	Católica	4	Pedagogia
Jacira	34	Católica	-	Pedagogia
Luci	37	Católica	-	Pedagogia

4.2 Materiais e instrumentos

Foram utilizados os seguintes materiais: papel A4, para as anotações das observações em sala de aula e transcrição das entrevistas, caneta esferográfica, lápis preto, gravador digital. Os instrumentos que foram utilizados: roteiro de entrevista (Anexo A), roteiro de observação (Anexo B) e imagens previamente selecionadas (Anexo C).

4.3 Procedimentos de construção de dados

Foram escolhidas duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano); no Distrito do Jardim do Ingá, Luziânia-Goiás. Foram observadas quatro salas de aula, sendo uma sala do 1º ano e outra do 5º ano em uma escola que foi denominada escola A. A outra foi denominada escola B. Foram registradas um total de 16 horas de observações no primeiro ano e quinto ano, sendo quatro horas em cada sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Luziânia-Go., entorno do Distrito Federal, após a análise do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do UniCeub, foi autorizado o desenvolvimento da investigação. Inicialmente, foi feito contato com a Direção das escolas selecionadas, no intuito de se obter permissão para o desenvolvimento da pesquisa. Após a apresentação do tema e objetivos da pesquisa, apresentou-se às Diretoras das escolas uma solicitação formal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo D), que foi assinado pela dirigente, representante da escola participante e pela pesquisadora.

Após esse primeiro contato e a formalização da permissão para iniciar as entrevistas e as observações em sala de aula, a pesquisadora reuniu-se com os(as) professores(as) e coordenadores(as), com a intermediação da direção. Ficou acertado os dias e horários para o início da pesquisa. Primeiramente, foram realizadas as entrevistas e, posteriormente, foram feitas as observações.

A pesquisa empírica envolveu a realização de observações sistemáticas diretas das relações: professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, em sala de aula. Foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas, com apresentação de imagens para levantamento de informações sobre as crenças e concepções dos(as) professores(as) sobre preconceito racial e de classe social.

A entrevista, como método de investigação, torna possível conhecer melhor os(as) participantes da investigação. A entrevista semiestruturada, apesar de contar com algumas perguntas elaboradas previamente (ver roteiro de entrevista, Anexo A), que serviu para orientar o trabalho de pesquisa, deixou o(a) entrevistado(a) livre para discorrer sobre o assunto.

No momento das entrevistas foram apresentadas imagens aos participantes da pesquisa, como forma de analisar, por meio do discurso, a existência, ou não, de preconceitos. As imagens são recursos visuais que permitem manifestações de conteúdos, muitas vezes, velados sobre o que se pensa a respeito de determinado assunto. Ou seja, pensamentos desaprovados socialmente, na maioria das vezes, não são percebidos por aqueles(as) que os têm.

Assim, o recurso da apresentação das imagens possibilita a emergência de conteúdos que se ocultam as manifestações explícitas do preconceito. Por isso, é de grande utilidade na construção de informações sobre preconceito étnico-racial e de classe social.

Por meio das entrevistas, pretendeu-se também investigar nas escolas sobre a oferta de cursos de formação continuada destinados aos(as) professores(as), e, se nestes cursos estão incluídos conteúdos relativos ao preconceito étnico-racial e de classe social. Investigar, ainda, a respeito da participação espontânea do professor, em cursos sobre etnia e racismo.

Nas observações, a pesquisadora teve o cuidado de ser o menos invasiva possível, para se obter informações “mais naturais” a respeito dos processos de ensino-aprendizagem e as implicações de atitudes excludentes para com as crianças negras e/ou pertencentes às camadas populares, no momento em que estão presentes na escola.

A título de esclarecimento e responsabilidade com os gastos relacionados à pesquisa, a investigação foi custeada pela pesquisadora.

4.4 Procedimentos de análise

As observações diretas contaram com o apoio de um roteiro para o registro das informações mais importantes para a pesquisa (Anexo B). Foram elaboradas as seguintes categorias analíticas, a partir da transcrição das entrevistas: 1. Interesse pelo magistério e os assuntos abordados nos cursos de formação continuada do(a) professor(a); 2. Diversidade, preconceito e discriminação; 3. Diversidade étnico-racial e 4. Apoio pedagógico e o desenvolvimento de projetos na escola sobre diversidade. As categorias analíticas, que foram construídas após a transcrição das entrevistas, serviram como eixos norteadores no trabalho interpretativo dos trechos mais significativos da fala dos(as) entrevistados(as), considerando os objetivos da pesquisa.

5. Resultados e Discussão

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa de campo realizada. Esta seção focaliza, inicialmente, os resultados mais significativos das entrevistas realizadas. Tais resultados foram organizados a partir das categorias analíticas construídas e mencionadas na seção anterior. Posteriormente, são focalizados os resultados mais significativos das observações realizadas em sala de aula. Os resultados obtidos nas observações tiveram como foco: as relações interpessoais professor(a)-aluno(a); aluno(a)-aluno(a); como o(a) professor(a) lidava com a diversidade étnico-racial e a participação ativa dos(as) alunos nas atividades.

5.1 Entrevistas

5.1.1 Interesse pelo magistério e os assuntos abordados nos cursos de formação continuada do(a) professor(a)

Ao escolherem inicialmente uma profissão, os(as) jovens, muitas vezes, são frustrados(as) em suas intenções, porque são surpreendidos(as) pela inviabilidade de realizar seus sonhos, em razão dos inúmeros obstáculos a serem superados, como: necessidades financeiras, oferta de emprego, status profissional, lucro, dentre outros. A decisão de reconsiderar a escolha, pela viabilidade do momento e não o desejo inicial, faz com que optem por cursar uma faculdade mais barata ou oportunidades de emprego mais acessíveis. Essa tomada de decisão pode causar frustração e, por consequência, provocar desgastes, no momento do desempenho das atividades profissionais.

Dos(as) professores(as) entrevistados(as), a maioria não tinha, inicialmente, interesse pela profissão docente. Seguiram o caminho do magistério pela facilidade em se conseguir

emprego. No entanto, mesmo não tendo, esses(as) professores(as), um interesse inicial pelo exercício da docência, ao longo do trabalho em sala de aula, as interações com os(as) alunos dão novo significado à sua identidade profissional.

Na escola A, a professora Mônica, ao responder a pergunta sobre sua trajetória profissional afirma que:

A trajetória não foi opcional, não foi uma escolha, foi uma oportunidade que surgiu num momento difícil, daí veio a oportunidade de fazer magistério, (...) e depois já emendei para a faculdade de pedagogia e assim, acabei me apaixonando pela profissão, mas antes eu não tinha o menor interesse em trabalhar com a educação, meus projetos eram outros.

A prática pedagógica é um processo que se forma, e se transforma constantemente, por isso a importância de se dar novos sentidos às primeiras concepções sobre a carreira. Freire (1987) afirma que os seres humanos estão sempre num processo de vir a ser. “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.”(p. 73)

Em razão da permanente inconclusão de um processo que articula os próprios saberes com os saberes dos(as) alunos, é que os(as) professores(as) devem buscar o aprimoramento de suas práticas, para construir, de maneira reflexiva e criativa, novas formas de atuação em sala de aula. Portanto, “Isso implica o estudo aprofundado das consequências sociais do trabalho pedagógico e a construção de identidade profissional.” (Veiga, 2012, p.38).

A professora Sônia declara:

A minha primeira experiência na escola foi em creche. Eu fiz concurso pra cá, era pra creche, monitora de creche. (...) só fiquei dois meses como monitora, no ano seguinte mudou a gestão do município, aí acabou com... não tinha mais monitora. Aí, nos tornamos professoras de educação infantil.

O professor Carlos conta que apesar de gostar da área de educação tinha interesse em seguir outra carreira.

Tive sonho de ser biólogo e por questões financeiras eu optei por fazer uma faculdade que fosse mais barata e... que também atendesse as necessidades que eu tinha em dar aula, em ministrar aula. Fiz Pedagogia. Gostei da Pedagogia, achei interessante, boa de trabalhar, mas teria que dar aula de ciências que é uma parte que eu gosto bastante. Então comecei a dar aula, já tem é... quatro anos.

E continua afirmando: “Saí da faculdade com essa euforia mesmo, dentro de mim, de ensinar de ler... Me deparei, infelizmente, com realidades totalmente distintas, diferentes daquilo que eu imaginava”. No exercício da prática pedagógica é que o(a) professor(a) entra em contato, efetivamente com situações de conflito, situações imprevistas, reações imprevisíveis com as quais é necessário lidar. Esses são desafios provocados pelas interações sociais no espaço da sala de aula, constituído pela heterogeneidade dos sujeitos.

Mesmo com os desafios, é uma oportunidade de trabalho e um prazer desempenhar o magistério, como afirmou a professora Esther:

Eu trabalhava com outras coisas, de vez em quando ficava desempregada. Eu tinha muitas tias professoras... ela me falou: 'Faz pra professora, você não vai ficar desempregada.' Realmente, depois que eu terminei meu primeiro curso de licenciatura, nunca mais fiquei desempregada. (...) Tudo que eu tenho eu devo à Educação. A minha vida mudou. Assim... financeiramente. E eu gosto muito de dar aula. (...) é uma coisa que eu gosto muito de fazer.

A professora Luci relata que:

No período que eu entrei no município, foi...eu fui pra creche, aí, lá fiquei durante seis meses em sala de aula (...). Aí, logo depois tem uma lei que tinha que unificar as creches com o Ensino Fundamental, que é chamado de Educação Infantil. (...) eu sempre gostei do Ensino Fundamental (...) eu pedi que eu fosse pra escola de Ensino Fundamental. E (...) aí, trabalhei cinco anos numa escola só.

A carreira docente é um caminho, no qual os desafios são constantes, por isso a responsabilidade de se aperfeiçoar, discutir, as próprias vivências e experiências em conjunto com os(as) colegas, deve ser uma prática frequente. Os desafios são muitos e diversos, mas, nem sempre os cursos de formação acadêmica oferecem condições para o exercício profissional com garantias de um bom desempenho. A professora Darci sentiu-se fracassada na sua primeira experiência em sala de aula. Ela faz a seguinte declaração:

Eu tenho 24 anos de Educação. Eu iniciei na sala de aula. Dei aula para a 1ª série, tenho experiência com alfabetização e não foi uma experiência positiva. Eu tive dificuldades pra alfabetizar. (...) tem professores que eu tiro o chapéu, porque eu acho

lindo a missão de educar, de alfabetizar. Eu acho que todo professor alfabetizador tem que ter um troféu, pelo fato de eu não ter conseguido, assim, a desempenhar esse papel. Eu acho, assim, fantástico, quem consegue. A alfabetização não foi uma experiência positiva. (...) Eu dei aula pra 1ª série e... foi meio traumática a experiência.

Nem todos os(as) professores(as) têm o mesmo ponto de vista nem as mesmas experiências desagradáveis. Essas são as diversas condições pelas quais transitam os seres humanos. Assim, a professora Marilda relata não ter encontrado obstáculos para atuar no ensino básico. Ela diz: “Como te disse, há 13 anos em sala de aula. Treze anos em sala de aula, minha paixão é a alfabetização, que é o primeiro ano”

Introduzir alguém no mundo da linguagem formal é empregar esforços, habilidades, dedicação e competência, porque alfabetizar implica em orientar para os processos, não só da leitura e escrita, mas também para a sociabilidade e para a construção de um cidadão autônomo, que aproveita o conhecimento abordado na escola para auxiliá-lo em sua vida diária.

Por isso, é papel do(da) professor(a), na formação do cidadão, a orientação para um conhecimento responsável, que poderá ser utilizado pelo ser humano em suas ações práticas, em suas atitudes morais e éticas. Rios (2002, p. 125) afirma que: “Para ser cidadão, é necessário que o indivíduo tenha acesso ao saber que se constrói e se acumula historicamente e ter condições de recriar continuamente esse saber.”

O professor Carlos relata uma experiência quando alfabetizou um adolescente.

Peguei um aluno de quinze anos que não sabia ler, nem escrever e eu o alfabetizei, e pra mim foi a maior alegria que eu tive como alfabetizador. Foi poder alfabetizar uma pessoa e ele olhar pra mim e dizer: Hoje eu consigo pegar um ônibus sem precisar de ajuda. Então, isso pra mim é interessante, é significativo, você saber que você pode formar, ali, um cidadão.

Ler e escrever são atividades importantes para o crescimento do indivíduo, e ao aplicar esse conhecimento na prática da vida diária, o indivíduo sente-se competente, desenvolve autonomia e independência de acordo com as oportunidades.

A professora Corina, ao falar sobre sua formação profissional declara: “A minha formação poderia ser melhor (...)” E a professora Mônica também declara o quanto a faculdade não dispõe de recursos didáticos para orientar o(a) estudante de Pedagogia para sua atuação em sala de aula.

Olha, eu confesso que a faculdade não prepara o suficiente para a realidade de sala de aula. Às vezes a realidade é muito “maquiada”. Nós somos treinados , condicionados para receber alunos que tem vontade de aprender. (...) A faculdade é muito idealista e o trabalho é muito realista. Não dá para você seguir como se fosse receita de bolo, tantos ovos, tantos... Não dá. Você tem que criar, você tem que inovar. Para cada sala de aula você vai ter um método diferente. E tem método que você não recebe na faculdade.

O(A) professor(a) desempenha papel de mediador em sala de aula, como participante ativo de um processo complexo dentro das interações sociais, assim, o encontro com novos

saberes se faz necessário e, em conjunto com outros profissionais, colhe conhecimentos, enriquece-se de reflexões e cresce no seu devir, para a construção de novas práticas pedagógicas à luz das teorias existentes. Nessa dimensão, teoria-prática, o trabalho do(a) professor(a) poderá se desdobrar em atividades e atitudes em sala de aula, considerando as diversidades e estimulando a criticidade. Madureira (2007, p. 87) afirma que:

Ao investir na formação inicial e continuada de professores(as) que refletem, de forma lúcida, durante a sua ação e sobre a sua ação profissional, estaríamos criando um espaço para a articulação consistente entre teoria e prática, para a manifestação de medos, angústias, que, em graus variados, fazem parte da atuação docente, *através da busca de soluções em conjunto e sem prescrição de 'receitas genéricas'*. (Grifo da autora)

Sendo assim, é necessário uma formação inicial e continuada, cujos conhecimentos adquiridos, informações recebidas e fenômenos sociais e culturais façam sentido para a prática docente. Gurgel (2008, p. 1) escreve que: “O curso de Pedagogia, que deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, forma profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar. O resultado é a péssima qualidade da Educação no país.” Esses comentários referem-se à pesquisa da Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, coordenada por Bernardete Gatti (2009) que fez uma análise dos currículos de cursos presenciais de licenciatura em pedagogia e concluiu que: “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

Essa é uma realidade verbalizada pelos(as) professores(as) entrevistados(as) nessa pesquisa. E, a professora Elizabete, não foi diferente ao afirmar: “O que eu aprendi mesmo, foi na prática. A prática é que me ajudou a superar as dificuldades.”

Exercer a prática pedagógica com segurança implica em dialogar, de forma reflexiva, com essa prática para se ter subsídios para novas estratégias ou o fortalecimentos de outras. A troca de experiências entre professores(as) pode facilitar o desempenho em sala de aula, por isso torna-se necessário o encontro entre os saberes profissionais, facilitados pelos cursos de formação continuada.

Uma prática pedagógica que favorece a construção de conhecimentos facilita inovações, aprimora a criatividade, auxilia na formação do ser humano independente da cor, orientação sexual, classe social, crença religiosa, é uma prática que valoriza o diálogo. “O diálogo que é sempre comunicação, funda a co-laboração. (...) O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (Freire, 1987 p. 166).

Segundo Linhares (2011, p. 109),

As palavras criatividade, experiência, reflexão, trabalho participativo, teoria/prática e desenvolvimento pleno devem estar diretamente relacionadas e atreladas à formação dos professores. Ressaltamos também que pensamos que a formação de professores deve ser feita na ação e essa mesma ação faz a formação. É um movimento dialético em que um depende do outro.

A relevância da prática dialógica está na liberdade que cada um(a) tem para construir, descobrir, refletir, criar práticas diferenciadas que contemplem o repertório que os(as) personagens do contexto escolar possuem para resignificar o processo educativo, de maneira

a buscar sempre um ensino de qualidade. Sob a perspectiva de que o ensino não se resume à aplicação de técnicas pelo(a) professor(a), Pereira (2000, p. 75) afirma que: “É preciso (...) romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a ideia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de Licenciatura que simplesmente sobrepõem o ‘como ensinar’ ao ‘o que ensinar’.

É necessário, portanto, que as políticas educacionais promovam ofertas de cursos para reparar omissões na formação inicial dos(as) professores(as) que saem da faculdade inseguros(as), com a sensação de que não estudaram o essencial para atuarem em sala de aula. Como se não bastasse essa carência, nem sempre as Secretarias de Educação oferecem cursos de formação continuada. E quando oferecem, nem sempre, estão incluídos em seus programas temas de relevância social, como diversidade, racismo e homofobia na escola. Por sinal, a homofobia foi um dos preconceitos mais evidenciados nas entrevistas com os(as) professores.

Aliás, os(as) professores(as) das escolas A e B pesquisadas, foram unânimes em afirmar que, no ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Luziânia não ofereceu nenhum curso de formação continuada. Justificaram essa falta com a explicação de que a gestão municipal é nova e ainda deve estar se organizando para eventos futuros. Certamente, isso se constitui em uma lacuna na capacitação dos(as) professores(as), já que em sua formação continuada assuntos relevantes podem dar ensejo a debates importantes sobre diversidade e preconceito, como também sensibilizá-los(as) sobre as práticas discriminatórias que ocorrem, muitas vezes de forma sutil, no contexto escolar.

5.1.2 Diversidade, preconceito e discriminação

O Brasil, certamente, é o país da exclusão. Exclui-se o pobre, o negro, o deficiente físico e intelectual, o(a) homossexual, a mulher, entre outros(as). Exclusão é a discriminação da diferença. É a tentativa de afastar-se do outro que não tem o que eu tenho, não faz o que eu faço, não anda e nem fala como eu. Dessa forma, não existem trocas entre as pessoas que se limitam ao que gostam, ao que concebem como verdade, aos próprios costumes como únicos adequados à sociedade; para se defenderem de ameaças imaginárias erguem barreiras simbólicas que representam impedimentos à comunicação. Segundo, Madureira e Branco (2012, p.131),

Nos diversos contextos socioculturais ao redor do mundo, existem fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não permeáveis, e passam a caracterizar alguns grupos a partir da desqualificação constante e difusa em relação a outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação).

É a segregação racial, de cor, de gênero, de condição socioeconômica, dentre outras. Essas diferentes formas de segregação vem de um processo histórico que obstaculiza o reconhecimento de possibilidades semelhantes para todos. Obstáculos criados pelo poder hegemônico e idealizados a partir de critérios distorcidos, que ignoram as diferenças individuais, sociais e culturais; em nome de uma perfeição, inventada pela classe dominante.

O preconceito é o pré-julgamento a respeito de alguém baseado em hipóteses tomadas como verdadeiras, fundadas em informações consubstanciadas por ideias, pensamentos e atitudes de rejeição às identidades que estão fora da matriz social hegemônica. Madureira

(2007), em sua tese de doutorado intitulada “Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática”, ao analisar preconceitos e discriminações no ambiente escolar, afirma: “Para tanto, partimos da definição de preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos”. (p. 42).

A voz comum é que todos somos preconceituosos. Só não somos preconceituosos quando situações envolvendo as minorias estão acontecendo longe do nosso círculo familiar e social, como afirmou a professora Darci:

Eu acredito que todas as pessoas são preconceituosas de uma forma ou de outra, porque a gente vê muito discurso bonito. Assim, Ah! eu não tenho preconceito, mas não tem quando ele tá observando o outro, mas por exemplo: Ah! eu acho muito bonitinho um... os negros, as crianças negras, aí, você vai e pergunta: Você adotaria uma criança negra? Aí, a resposta pode não ser positiva. Então, fala: Ah! Eu não tenho preconceito, mas não adotaria.

Vive-se, no Brasil, uma realidade marcada pelo preconceito racial, materializado pela rejeição à negritude. Esse é um problema que invade um país povoado pela diversidade étnico-racial, mas que os padrões de superioridade são nivelados pela ‘branquitude’. Muitas famílias, ditas brancas, não aceitam adotar crianças negras, deixando evidente a discriminação existente no nosso meio.

De acordo com a notícia divulgada pelo informativo do Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares (2011),

Crianças negras têm menor chance de adoção nos abrigos brasileiros: Na semana em que se comemora o Dia Nacional da Adoção, ainda é alta a taxa de crianças negras que aguardam por uma família. (...) Os dados foram divulgados no último mês pelo Cadastro Nacional da Adoção (CNA). De acordo com o documento, o número de interessados é sete vezes superior ao número de órfãos, porém, o perfil procurado é de recém-nascidos brancos e saudáveis, distante da realidade encontrada nos abrigos. (para. 1-2)

Como é possível observar, o preconceito é evidenciado nas notícias, nas pesquisas e na literatura. Portanto, os resultados obtidos por meio deste trabalho não provocaram admiração. Ao contrário, favoreceram a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre o preconceito em um recorte da sociedade, cuja população pertence à classe popular e é composta por pardos, negros, mulatos, pretos e em número menor, os brancos. Assim, torna-se significativo a análise de como pessoas pertencentes a essa classe, ou que lidam com esse contingente expressivo da população, consideram o preconceito étnico-racial e de classe social.

Destarte, as declarações dos(das) professores(as) confirmaram a existência do preconceito racial e de classe social na sociedade brasileira. Eles(as) também se vêm participando desse preconceito e interagindo com a discriminação, de alguma maneira. Todos(as) os(as) entrevistados(as) responderam que apesar de não se demonstrar, explicitamente, o preconceito é revelado pelas frases que sem perceber são pronunciadas, como, “não sou preconceitudo(a), mas...”

À pergunta: “Há pessoas que acreditam que algumas pessoas são preconceituosas e outras não. Há pessoas que acreditam que todos(as) nós somos, de diferentes formas, preconceituosos(as). O que você acha?” A professora Luci afirmou:

Eu acredito que todos nós somos preconceituosos por alguma coisa, porque se você... Ah! eu não sou... não sou racista, eu não tenho preconceito à cor... mas, numa outra coisa eu tenho preconceito. Então, eu acredito que todo ser humano, ele é um pouco preconceituoso.

A professora Esther, também afirmou que: “Todo mundo tem algum preconceito, de alguma coisa”; e a professora Mônica expressou o mesmo pensamento, utilizando palavras distintas: “Eu acho que todo mundo é preconceituoso de diferentes formas”; a professora Sônia, declarou que “Todo mundo é preconceituoso. Talvez você não seja preconceituoso em questão de raça, por exemplo. Pessoa negra, tudo mais. Mas, você tem algum preconceito”; a professora Corina asseverou:

Eu acho que nós seres humanos, querendo ou não, somos preconceituosos. Somos em algum ponto... Nós somos preconceituosos. Às vezes eu não sou preconceituosa em um aspecto, mas já tenho um certo preconceito, em outro. Eu acho que todo ser humano tem algum preconceito.

Os prejuízos advindos de atitudes preconceituosas, no trabalho, na escola, na família e na sociedade, são vários. A sensação de exclusão pode dificultar o desenvolvimento; os sentimentos de rejeição podem dificultar a aprendizagem; as sensações de medo podem

provocar ações e reações agressivas; os sentimentos de humilhação podem impedir a participação na sala de aula; os desacatos podem incentivar a evasão escolar; e outros danos que não seria possível enumerar neste trabalho.

Myers (2000, p.182) afirma que “Uma pessoa preconceituosa pode detestar os que são diferentes e se comportar de maneira discriminatória, acreditando que eles são ignorantes e perigosos.” Isso indica o quanto é urgente uma mudança na discussão do enfrentamento do preconceito, principalmente quando se depara com respostas que refletem ações sociais que desmerecem a diversidade étnico-racial.

Ao responder a questão: “Em sua opinião existe racismo na nossa sociedade? A professora Luci afirmou: “Ô... Como existe! É... Por que, assim... Eu acredito que quando tem várias... aquela pessoa que fala assim: Não sou racista ou não sou, né... é... Eu não sou... Ela se nega, aquela que é mais (...).”. A professora Marilda é pontual: “ Em todos os lugares. Em todos os lugares”. A professora Esther ao responder o questionamento, fala de sua experiência em ter casado com um negro, sendo uma mulher branca:

Ah! Totalmente. Uma vez eu tinha acabado de casar (...) e minha vizinha não conhecia meu marido. Aí, um dia eu cheguei em casa, ela estava debaixo do prédio desesperada. Disse: Olha, é... Eu tô muito preocupada, porque depois que você saiu, saiu um negro de dentro da sua casa, deve ter roubado tudo. Eu falei, não é ladrão é o meu esposo. (Pausa) É muito triste! É muito triste!

Essa é uma situação lamentável, em que uma pessoa negra, pelo estereótipo social, é confundido com um marginal. Segundo Sposati (2003, p.119), “O jovem negro, de baixo poder aquisitivo, morador da periferia da cidade, é considerado pelas forças policiais um

suspeito em potencial e estará mais sujeito a levar uma ‘batida’ do que um jovem branco, rico e morados dos bairros nobres”.

Em continuação ao questionamento: Existe racismo em nossa sociedade? A professora Mônica enfatiza: “Muito! Nossa! Se existe! (...) Então, assim... Existe racismo. Racismo, infelizmente é algo instituído”. A professora Darci confirma: “Com certeza! Com certeza!”. A professora Corina tentou disfarçar o incômodo, mas a inquietação ficou evidente: “Ai... (risos). Assim... Quando fala em... de racismo... quando se fala de racismo, é... um... assim... complicado você dizer se existe ou não, porque isso vai da concepção de cada um”. A professora Sônia prontamente respondeu: “Existe. (Silêncio). Eu acho que existe... exatamente... eu acho que, por causa dos adultos. Ainda penso: Os adultos são culpados por causa disso?”

O assunto racismo é, de veras, muito inquietante, por isso dá origem às reticências, que traduzem as reservas que as pessoas têm ao mencionar sobre a desvalorização do outro. Confessar o desrespeito e legitimar o lugar-comum da inferioridade étnico-racial é desconsiderar uma cultura, já impregnada de ideias distorcidas sobre o ser humano, com suas habilidades e competências.

A professora Elizabete, disse que o preconceito, “Existe. Agora, eu acho que parte... isso parte não é dentro da sociedade, só. Parte da família. É da família pra fora”. Nesse sentido, cabe mencionar a afirmação de Munanga (2000, p. 240):

Uma criança que chega numa escola não é um terreno virgem ou vazio. É um terreno já cultivado pela família, pela vizinhança, pela sociedade à sua volta. É uma semente em crescimento que a escola vai ajudar ao inculcar e desenvolver os valores culturais de sua sociedade, ao expandi-la abrindo seus horizontes para que possa aprender a

relacionar com um mundo diverso e maior que o de sua família; ao fazer dela um verdadeiro cidadão.

Família e escola são dois contextos educativos de fundamental importância na vida do indivíduo, no contexto das sociedades letradas. Essas duas instituições são significativas no desempenho do seu papel socializador. A escola é colaboradora da família na conscientização de que as diferenças são pertinentes ao ser humano, porque nenhum indivíduo é igual ao outro.

Ver os(as) diferentes, falar sobre eles(as) como algo comum, é pouco para o inquietante e doloroso problema que se instala a partir daquilo que se acredita. A partir das convicções, os pensamentos são instituídos. Pensamentos em que as tradições hegemônicas estão presentes, dentro de uma cultura que não admite a convivência respeitosa com a diversidade. Compreender o ser humano nas suas singularidades é concebê-lo como um ser diverso daquilo que sou.

Rassi (2004, p. 17-18) destaca que:

O pensamento antropológico leva à aceitação da diversidade das culturas e ao entendimento de sua lógica, Podemos, então, compreender que sistemas culturais diversos têm visões de mundo diversas e que o contato com a diferença não precisa ser, inevitavelmente, um desencontro entre mundos desiguais.

Sem dúvida, não é fácil para quem experimenta sentimentos preconcebidos a respeito do outro, conviver de forma respeitosa com a diversidade. Se não é possível conviver com o outro, a posição que se toma é de defesa contra o que é diferente, hostilizando aquilo que

parece ser uma ameaça (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012). É a realidade confrontando as fantasias de perfeição.

Como afirma Libório e Castro (2005, p. 103, grifo dos autores) “O *diferente* (...) ameaça, desorganiza, por representar o que foge do esperado, do eficiente, do padronizado pela sociedade.” E os autores continuam, “Essa diferença que marca uma alteridade deficiente representa uma dimensão que negamos em nós, pois a característica desviante do outro reforça nossa fantasia de perfeição.”

Frequentemente, as pessoas verbalizam que aceitam o outro como é, mas se contradizem no convívio com as singularidades humanas. Fala-se em respeito às diferenças, que são características de cada pessoa, mas não se aceita aquele(a) que se diferencia dos padrões hegemônicos vigentes.

Os(As) professores(as) das escolas A e B manifestaram a opinião de como é comum a diversidade, pois somos todos diferentes. Mesmo acreditando nessa premissa, foram unânimes em dizer que todas as pessoas são, de alguma forma, preconceituosas. Percebe-se pelos depoimentos, que o preconceito está presente no cotidiano social e é por isso mesmo, indício de grave problema social, em um mundo marcado pela diversidade. A sociedade brasileira desconhece suas raízes, numa construção histórica marcada pelas desigualdades.

Como disse a professora Elizabete:

Eu acho assim, cada um tem um modo de pensar. Eu não concordo com determinada coisa. Eu acho que quando se desrespeita ou maltrata, aí sim. Agora, em relação a você pensar diferente eu acho que não tem nenhum mal nisso. Pensar diferente não tem nenhum problema. O problema, às vezes, é a ação.

Os pensamentos se transformam em novas ideias e vice-versa, provocando transformações sociais. Os indivíduos, nas relações sociais, são afetados por fatores internos e externos, passam por transformações, dando origem a novas formas de ser e estar no mundo, construindo novos sentimentos e novas emoções. Sabe-se que o pensamento não está dissociado do sentimento que, por sua vez, pode dar origem a verbalizações e atitudes respeitadas ou desrespeitadas para com o semelhante. Essa é uma realidade presente no contexto escolar, espaço de socialização, construção e ressignificação de valores éticos, morais, culturais e pessoais.

De maneira particular, no contexto escolar, o desrespeito aos(as) alunos(as) relacionado à diversidade étnico-racial, provoca mágoas, sentimentos de inadequação e não pertencimento, que podem resultar em dificuldades de aprendizagem, evasão e repetência escolar.

5.1.3 Diversidade étnico-racial

Muitos dos(as) entrevistados(as) quando responderam à questão 10: “Você já presenciou alguma situação nesta escola envolvendo preconceito étnico-racial ou de classe social? (Se a resposta for afirmativa, como foi?)” disseram que já presenciaram discriminações étnico-raciais ou de classe social. Como afirma a professora Esther:

Já presenciei. Foi uma das coisas mais absurdas que eu já vi em toda a minha vida. (...) Uma professora (...) Ela odeia negro. (...) Ela não gosta de negro. Ela falou em alto e bom tom que negro é pra ter relacionamento sexual, pra ter filho é com branco. E a bandeira dela é contra negro. Mas, ela fala isso com orgulho. Isso é uma coisa que

eu fico chocada. Trato bem, com respeito, mas eu..., sabe, eu... eu... eu... me sinto mal com ela.

Sentir-se mal com determinadas atitudes, relacionadas ao preconceito é um primeiro passo para combatê-lo. Ao identificar a opressão em relação aos negros, pobres, homossexuais; a indignação é o movimento mais premente para se colocar no centro das discussões o racismo e outras formas de discriminação praticadas na sociedade e na escola e, muitas vezes, silenciadas, pelos(as) alunos(as), professores e família. Para Cavalleiro (2011, p.100),

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espalho, a vergonha de hoje somada à de ontem, e muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida numa ‘espaço que não é seu’.

A discriminação desenvolve sentimentos de insegurança quanto à própria condição a que se expõe num país marcado pelas desigualdades. Sendo a discriminação uma prática que desperta sentimentos de humilhação e por consequência sensações de rejeição, colocam em questão a vontade de estar no meio ambiente onde está inserido(a), aquele(a) que sofre práticas discriminatórias. Segundo Azevedo (2000, p. 26), “O rebaixamento da auto-estima, a impotência, a adaptação de uma consciência cidadã, de autovalorização, de autopercepção de sujeitos portadores de direitos”.

Na escola, por exemplo, atitudes preconceituosas colocam longe da sala de aula crianças que se sentem desvalorizadas, negligenciadas e maltratadas por causa de sua cor. Nesses espaços, o preconceito e as discriminações raciais são percebidas cotidianamente. A maioria das crianças negras que frequentam uma instituição escolar sofre as consequências do racismo velado que se manifesta no isolamento dessas crianças dentro da própria sala de aula. São rejeitadas pelos colegas, pela professora e pelas próprias instituições, mal preparadas para lidas com atitudes racistas. (Amado, 2004, p. 68).

O preconceito racial é muito comum dentro e fora da sala de aula, e sua manifestação dá origem a sentimentos e sensações desagradáveis, causando danos difíceis de serem reparados. Esse é um assunto que merece atenção urgente, tanto que a FIPE realizou um estudo quantitativo em 501 escolas de 27 Estados do Brasil sobre preconceito e discriminação, organizado pelo Prof. José Afonso Mazzon (2009, p. 6), esse destaca que:

A análise dos resultados da pesquisa revelou que os diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais / mães) apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial). Os resultados indicam que é ainda mais evidente entre os atores das escolas a predisposição em se manter contatos de menor proximidade em relação a diferentes grupos sociais (pobres, negros, índios, ciganos, moradores de periferia / favela,

moradores de áreas rurais, homossexuais e pessoas com necessidades especiais, físicas e mentais).

Diante desse resultado é inegável que o preconceito e a discriminação estão difundidos no ambiente escolar, onde os personagens deveriam se dedicar ao combate ou, em um nível menos desafiador, minimizar os prejuízos que o preconceito étnico-racial e de classe social provocam naqueles(as) que têm a pele diferente da dos brancos. Esse comportamento está na estrutura da sociedade brasileira e se arrasta historicamente, desde a colonização até os nossos dias.

Pensando nesse cenário – que prejudica o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade física, moral, política e social – foi aberto, neste ano, um canal de denúncias contra as práticas discriminatórias. “Foi lançado hoje (20.3.2013), pela manhã, no Salão Branco do Palácio do Buriti, o Disque Racismo 156 (opção 7) que tem por objetivo acolher as denúncias de práticas discriminatórias contra as populações negra, indígena, cigana, quilombola no Distrito Federal.”¹⁴ Essa é uma iniciativa política, importante, que auxiliará, sem dúvida, no enfrentamento das manifestações do preconceito, ou seja, das práticas discriminatórias.

Madureira e Branco (2012, p. 140) afirmam que:

Os preconceitos e práticas discriminatórias em relação às questões de classe, encontram, na sociedade brasileira, um terreno bastante fértil, considerando-se o

¹⁴ Retirado de: <<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/2611-contra-pr%C3%A1ticas-discriminat%C3%B3rias-gdf-sai-na-frente.html>>

abismo, historicamente construído, que separa as classes sociais no Brasil. (...) O mesmo ocorre em relação à raça, etnia ou cor da pele.

Essas manifestações estão alastradas pelo nosso país de forma indiscriminada. Práticas discriminatórias presenciadas, lidas e vivenciadas são comuns no cotidiano brasileiro. São práticas, muitas vezes, aprendidas no ambiente doméstico e reforçadas no ambiente escolar.

Segundo a professora Darcí, às vezes, torna-se necessária sua intervenção em sala de aula, quando os(as) alunos(as) insistem em dar continuidade às trocas de ofensas em sala de aula e o(a) professor(a) não consegue controlá-los.

Às vezes, o professor tá em sala, ele tenta contornar a situação, mas às vezes, ela se agrava (...) Então, tem crianças... e que é uma coisa... que muita gente acha até natural... Chega um colega de cor escura na sala, negro, né, e os coleguinhas começam a chamar: Ah! é o neguinho, é o neguinho. Isso acontece em todos os lugares. Escola, então, nem se fala, das crianças chamar, o neguinho ou o gordinho.

São manifestações, muitas vezes, disfarçadas em gracejos e piadas. Entre os(as) alunos(as) os(as) entrevistados(as) da Escola A e B disseram ser muito comum um(a) colega destratar o(a) outro(a) colega com o cognome “neguinho”. Esse apelido preconceituoso é uma tentativa, tantas vezes bem sucedida, de colocar o negro em um espaço marginal, no qual as condições pertinentes à sua cor são as de inferioridade, de sujeira e de estupidez.

O apelido por si só não constitui ofensa, mas a maneira depreciativa como é utilizado para nomear a diversidade étnico-racial e de classe social, faz com que se torne um

constrangimento. Assim, essa designação passa a ser uma forma estereotipada de identificar o outro. Silva (2005, p. 30) destaca que:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade conduzem o estereotipado e o representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização.

É realmente, lamentável, que os apelidos sejam utilizados como rótulos depreciativos, determinados pelas características físicas, pela fala, pelo vestuário ou outro quesito julgado como inferior. Silva (2007, p. 18) menciona a importância do apelido, como forma de invocar a identidade pessoal e afirma que:

Um apelido nem sempre realiza essa função de forma positiva, pois ele pode ser impingido como consequência do relacionamento agressivo entre as pessoas, gerado a partir de uma disputa e do desejo de se auto-afirmar através da humilhação do outro, com vista a desqualificá-lo perante as pessoas das relações em comum.

O racismo, na maioria das vezes, é exposto de forma indireta, evocando falsos conceitos sobre a condição do ser humano, e sua manifestação se caracteriza pela ofensa e menosprezo ao outro. De acordo com a opinião dos(as) entrevistados(as), o racismo está presente em todos os lugares. Isso significa que convivemos diariamente com o preconceito e a discriminação racial. Segundo Cavalleiro (2011) e Cortella e Ferraz (2012), o preconceito

abriga sentimentos de rejeição para com o outro sem uma avaliação do que é positivo ou negativo no seu comportamento.

É uma relação social marcada pela desigualdade racial, social e econômica, na qual a hostilidade contra negros e índios abre espaço para se vilipendiar os considerados fracos, inferiores e incapazes.

Foi possível constatar com esta pesquisa, que o Brasil de hoje carrega na sua cultura o racismo do Brasil colonial. “É preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação à sua população.” (Lopes, 2005, p.187). Assim, ao responder a pergunta: “Em sua opinião existe racismo na nossa sociedade? E na escola? Por quê?” As respostas foram: Professora Marilda: “Em todos os lugares. Em todos os lugares”; Professora Darci: “Com certeza. Com certeza”; Professora Mônica: “Muito. Nossa! Se existe!”; Professora Esther: “Ah! Totalmente”.

Segundo Meneses (2010), pesquisadora de questões relativas ao Colonialismo e Pós-Colonialismo em colônias portuguesas, “A relação do continente africano com a chamada ‘história mundial’ reflete o complexo relacionamento entre colonizador e colonizado.” (p. 55). E que “Vários autores têm vindo a chamar a atenção para os processos através dos quais noções de diferença se racializaram durante a época colonial.” (p. 56). Essa forma de se impor, elegendo a raça para a manutenção do poder, condicionado pelos interesses financeiros, era uma situação “natural”, porque, segundo escravocratas o negro pertencia a uma raça de primitivos e poderia ser utilizado para manter a economia do país. A manutenção do negro, do pardo, do mulato, como inferior serve para manter o status do poder dominante.

Para se combater ações racistas, portanto, são necessárias ações anti-racistas. A escola, no cumprimento de sua missão social, tem como tarefa, não menos importante que outras, a desconstrução do preconceito. Com projetos de intervenção, com discussões bem

orientadas, com cursos de formação continuada sobre a diversidade; com a participação ativa dos(as) alunos(as) é possível promover ações concretas voltadas à desconstrução do racismo no espaço escolar.

5.1.4 Apoio pedagógico e o desenvolvimento de Projetos na escola sobre diversidade

A pedagogia é a disciplina científica responsável pelo estudo dos diversos temas relacionados à educação. Percebe-se que a pedagogia não focaliza, apenas, a aprendizagem formal. Os objetivos pedagógicos estão ligados à formação do cidadão ético, responsável, compreensivo. Que busca fomentar práticas relativas ao exercício do respeito à alteridade e da empatia. O apoio pedagógico, deve, portanto, atender ao que consta da origem do termo, acompanhar, guiar a criança no seu desenvolvimento.

Por isso, os(as) professores(as) precisam de auxílio no desempenho de suas funções. A educação de qualidade inclui a formação continuada dos professores, para que tenham orientação e troca de experiências com outros(as) colegas, enriquecendo dessa forma sua atuação profissional.

De acordo com os(as) entrevistados(as), a formação continuada para os professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia não contempla a diversidade étnico-racial e de classe social, especificamente. Trabalham alguns temas em que fica como pano de fundo a diversidade.

Em razão das dificuldades presentes em sala de aula, justo é que professores, professoras, funcionários(as) da escola tenham uma formação continuada que faça aliança com a natureza da diversidade. A multiplicidade de traços fisionômicos, estética corporal, faixa etária, competências, preferências, potencialidades; tudo isso numa mesma pigmentação da pele humana. A diversidade faz parte do ser humano na sua totalidade.

Os responsáveis pela educação, direta ou indiretamente, precisam dialogar com os vários campos do saber e das particularidades do ser, como por exemplo, ser negro, ser pobre, ser gordo, para conseguirem reconhecer em si fraquezas e competências para uma boa condução de seus compromissos como educadores(as). Veiga (2012, p. 25) afirma que “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.”

A formação continuada é uma alternativa para facilitar o desempenho da docência, em condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. E, de maneira específica, para debater e refletir sobre a diversidade étnico-racial e de classe social. Nesse sentido, as respostas dos(as) entrevistados(as) não foram animadoras quanto à existência de oportunidades, para um contato mais próximo, com temas polêmicos, como o preconceito e a discriminação na sociedade e na escola.

A professora Corina, quando inquirida: “A escola em que você trabalha oferece cursos que preparam o professor(a) para lidar com a diversidade étnico-racial? (se a resposta for afirmativa, quais cursos?),” considerou que:

Na verdade, a gente não tem um curso específico, a gente faz palestras, a gente faz formação continuada, geralmente elas acontecem todas as quartas-feiras aqui na escola. Na Secretaria eles abordam a Lei Maria da Penha, tem o ECA... Depende da necessidade do momento.

A ao ser perguntada se participava dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia ou outra instituição, a professora Corina respondeu:

Participo. A Secretaria, nem a escola oferecem esses cursos, mas as palestras. São palestras porque na verdade curso, curso, não tem. A gente participa de palestra de conscientização com o pessoal do Conselho Tutelar, com a Delegada... Tanto lá da Secretaria, quanto na escola que a gente convida pra estar fazendo palestra para os pais, professores e nossos alunos para a conscientização.

Ao responder a questão 7: “A Secretaria Municipal de Educação tem oferecido cursos de formação continuada que abordam o tema da diversidade na escola?” A professora Corina a princípio ficou em silêncio, depois continuou: “Assim... é... formação...? continuada...? Assim... porque na verdade nossa formação continuada é a mesma que eu te disse anteriormente. Não tem um curso específico. Tem palestras... e... esse tipo de coisa. A gente não tem curso.”

A professora Darci confirma que a formação continuada acontece na própria escola com temas que são expostos pelos(as) professores(as), de acordo com sorteio realizado entre os componentes da equipe.

Nós trabalhamos com o sistema de formação continuada. Toda quarta-feira, os professores se reúnem e... Antes era uma formação oferecida pela Secretaria de Educação na qual eles indicavam... Passavam o tema e vinha uma pessoa, senão os professores iam para a Secretaria pra tá recebendo essa formação. Aí, é... com tantas mudanças na Secretaria, acabou sendo meio que extinta essa formação continuada, por eles oferecida. (...) a gente viu a importância que é essa formação e... aí nós decidimos (...) dar continuidade nessa formação semanalmente (...)

Os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Educação de Luziânia são realizados, portanto, através de palestras. Nesse sentido, a professora Darci afirmou:

É... Tem palestras... De vez em quando eles convidam... Eu lembro que teve um que foi muito bom. Eles convidaram os bombeiros para... Na Câmara Municipal pra ensinar sobre primeiros socorros e tal. (...) e... palestras sobre a... as leis. Lei Maria da Penha... A gente sempre participa.

A professora Elizabete, quando foi perguntada se participa dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, afirmou:

Participo. Não são bem cursos, não. São algumas palestras que eles falam de assuntos como... Temas... São palestras sobre a Lei Maria da Penha, bullying... Aqui na escola a gente se reúne para falar sobre assuntos que são importantes para nossa formação. (...) Cada uma de nós fica responsável para trazer um tema e assim, a gente vai com a experiência do dia-a-dia de cada professora, melhorando sobre alguns assuntos importantes.

Em razão da falta de cursos de formação continuada, as escolas fazem reuniões semanais para discutir sobre o assunto que mais necessitam compartilhar e aprender. Os temas são escolhidos e por um(a) dos(as) integrantes e cada um(a) fica responsável pela apresentação e mediação do debate. Essas reuniões semanais são importantes, segundo os(as) professores(as), coordenadores(as) e diretores(as), para auxiliarem-se mutuamente. A troca de

experiências ajuda na rearticulação da forma de pensar, ajuda no fortalecimento dos vínculos e na reorganização da prática docente e no combate a ideias racistas e elitistas promotoras da exclusão social.

Gomes (2000, p. 251) questiona as ações pedagógicas diante do racismo.

Que atitudes devemos tomar diante de uma prática racista? Quantas vezes já fizemos essas discussões em nossas reuniões pedagógicas? Os(as) educadores(as) estão instrumentalizados(as) quanto a essa questão? (...) Que atitudes a direção da escola assume diante de um(a) professor(a) que discrimina um(a) aluno(a) negro(a)?

Discutir as práticas de professores(as) tornou-se urgente e necessária, para se contestar processos discriminatórios desenvolvidos no ambiente da escola, mais particularmente, o ambiente da sala de aula. Os resultados dessas discussões podem servir como provocação para se refletir a respeito do tema, dando ensejo às mudanças, começando pela formação inicial e estendendo-se à formação continuada de professores(as). A escola precisa se posicionar mais efetivamente a respeito da importância do tema diversidade, nos cursos de formação inicial e continuada dos(as) professores(as), para conscientizá-los da importância em se mudar comportamentos desfavoráveis à educação.

As(Os) professores(as) alegam que não tem apoio de profissionais para esclarecê-los(as) sobre as dúvidas relacionadas a como proceder em determinadas situações. Eles(as) se reúnem para tentar se ajudarem mutuamente, porém sem os esclarecimentos relativos às questões psicológicas e sociais que envolvem as dificuldades relativas ao racismo. Sentem-se, por isso, abandonadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, quando se perguntou sobre os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a professora Esther respondeu com veemência: “Em hipótese alguma. Nunca, nunca teve. Eles não se preocupam com essas coisas, não.” E a professora Marilda nem sabia do que eu estava falando, quando perguntei se: A escola, na qual estava trabalhando, oferecia cursos que preparavam o(a) professor(a) para lidar com a diversidade étnico-racial. A princípio ficou em silêncio depois disse: “Como seria esse curso que você tá...” (não continuou). Então, respondi: “São cursos que são promovidos em uma quantidade de dias e tempo para que o professor possa, na sua formação ter informações a respeito da diversidade étnico-racial.” A professora disse: “É igual eu te disse, assim, eu estou aqui recente, muito recente pra poder dizer... até então, sobre, especificamente sobre esse tema aí... Ainda, não. Sobre a diversidade, não é?” Eu disse: “É. Diversidade étnico-racial.” A professora pensativa disse: “Diversidade étnico-racial...(…) Mas, não que não tenha no currículo, porque tem no currículo.”

Percebe-se que a professora, por não ter em sua rotina os cursos de formação continuada sobre o tema diversidade, fica confusa e não consegue, entender a questão apresentada.

Veiga (2012, p. 26) declara que “O processo de formação é multifacetado, plural; tem início e não tem fim.” Ainda,

(...) a escola não pode se limitar à função de ensinar. (...) A escola deve ser cada vez mais próxima à realidade. Muitos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. No entanto, essa diversidade pode ser encarada não apenas como problema, mas também como uma força (...) (p. 15)

A escola que motiva seus profissionais para discutir e refletir suas práticas é uma escola cidadã. Segundo Gadotti (2010), a escola cidadã considera a realidade sociocultural brasileira, desenvolve a autonomia, potencializa saberes, valoriza a alteridade, reconhece as diferenças, combate a discriminação e atende a realidade segundo suas necessidades.

Essas propostas se constituem em desafios, mas, apesar das dificuldades, as transformações são possíveis, porque, felizmente, existem pessoas, nas várias camadas sociais, empenhadas nas mudanças sociais necessárias na construção de uma escola livre de preconceitos, que se organiza para auxiliar no desenvolvimento do ser humano.

5.2 Observações

5.2.1 Episódio A

Desafios e liberdade não cabem em espaços marcados pela rigidez. Nas práticas pedagógicas, um dos desafios é motivar o(a) aluno(a) para que se interesse pela aula. Quando não se consegue liberdade de movimentos, mesmo que discretos; entonação de voz, exemplos interessantes e pertinentes ao assunto da aula, a tendência é que a participação efetiva do(a) aluno(a) e da turma em geral não ocorra. As estratégias pedagógicas, a atenção e o conhecimento do(a) professor(a) são condições importantes nesse processo. Percebeu-se, nas observações realizadas, que nem sempre o(a) professor(a) consegue o domínio de turma por outros meios, senão, pela sua postura rígida, pela severidade na apreciação das respostas quando os(as) alunos usam palavras do seu vocabulário para responderem a uma questão.

Em uma das observações realizadas na sala de aula do quinto ano, a professora Mônica está explicando o conteúdo de história e geografia, enquanto alguns(mas) alunos(as) escrevem, desenham, conversam e bem perto da professora, uma aluna, despreocupadamente,

lê uma revista em quadrinhos. A professora não circula na sala de aula. Fica a maior parte do tempo, parada de frente para a turma e, em alguns momentos, desloca dois passos para trás, depois, dois passos para a frente. A professora Mônica lança uma pergunta para a turma: “Qual é a principal atividade da Região Sul?” Boa parte dos(as) alunos(as) respondem: “Agricultura”. A professora não considera a resposta e contesta: “É a produção agrícola”.

Sobre esse episódio, percebeu-se que a professora Mônica não conseguiu a perspicácia necessária para aproveitar a resposta dos(as) alunos(as) e aproveitar para orientá-los(as) e incentivá-los(as) a construir respostas com um nível melhor de elaboração. É preciso considerar ainda, que o momento da aula é bastante complexo e exige do(a) professor(a) capacidade de interação com a turma. Ao se movimentar pela sala de aula, enquanto explica o conteúdo, o(a) professor(a) faz contato com os(as) alunos(as), integrando esclarecimentos e atenção aos comportamentos; além de diminuir a distância imaginária que, muitas vezes os separa.

5.2.2 Episódio B

Os(as) professores(as) que disseram não ter interesse inicial pelo magistério e que fizeram opção pela carreira de professor(a) após considerarem as oportunidades de emprego manifestaram em sala de aula alguma rigidez em relação à disciplina e a participação dos(as) alunos(as). Como no caso da professora Mônica que lançou a pergunta para a turma: “O que é cadeia alimentar?” E um aluno, prontamente, respondeu: “Um ser vivo que se alimenta de outro”. A resposta foi considerada errada. Logo em seguida uma aluna disse: “É a relação do alimento de um ser com outro.” A resposta foi considerada certa e a professora Mônica disse que “tem que responder como está no livro.”

A resposta deveria, portanto, ter sido decorada para que fosse considerada correta, no entanto, atualmente, o mais importante é analisar, interpretar e compreender. Segundo Castanho (2006), ao analisar os depoimentos de alunos(as), diz que existe um número considerável de professores que valorizam a reprodução, por parte do aluno, do que foi transmitido em sala de aula. Portanto, existe uma valorização da memória na aquisição do conhecimento. A autora afirma que: “Muitos professores podem apresentar muito bem o conteúdo, mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem” (p. 81)

Ainda, o livro didático se constitui em um referencial na sala de aula, como instrumento de apoio, porém, não é a única ferramenta à disposição do professor para ministrar sua aula. No entanto, permanecer preso aos conceitos expostos por um determinado autor limita a criatividade, a capacidade de abstração, a criticidade e o pensamento reflexivo. De acordo com Tilio (2006, p. 108), “Ao invés de auxiliar o leitor a refletir, o livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como absoluto.” Seguem, na mesma linha, as atividades descontextualizadas que os(as) alunos(as) são obrigados(as) a colocar em prática na sala de aula, para provarem se os conteúdos foram apreendidos.

5.2.3 Episódio C

Numa de suas aulas, o professor Carlos distribuiu uma atividade que consistia em identificar os objetos das figuras e escrever o nome de cada um deles. Uma figura estava representada por um selo. Os(as) alunos(as) não sabiam o que era selo, por isso não conseguiam identificá-lo escrevendo seu nome. O professor explicou, que servia para colar no envelope, para enviar uma carta. Os(as) alunos(as) não sabiam o que era carta. O professor

disse: “Sabem o que é e-mail?” Todos sabiam. O professor disse: “Agora é e-mail. Carta? faz parte do passado.” Não deu mais explicações.

Naquele momento, os signos “selo” e “carta” não faziam sentido para aqueles(as) alunos(as), portanto, não seria possível fazer uma leitura do seu significado para a construção de novos saberes. Com a impossibilidade de decodificar a imagem foram perdidas informações para a construção de outros significados.

Pode-se constatar pelas observações, que faltaram explicações para que as atividades pudessem representar algo na vida daquelas crianças. Mas, que além dessa atitude, outras posturas dificultam o acesso ao conhecimento e à expansão do saber. Tal como posturas rígidas relacionadas às manifestações dos saberes em sala de aula que se mostraram bastante comuns. Primeiro, pela não permissão para se fazer colocações sem que fossem autorizadas previamente pelo(a) professor(a). Segundo, não se podia dar respostas, com as próprias palavras.

5.2.4 Episódio D

Quando um aluno, na aula da professora Esther respondeu que HIV é um vírus, a professora não aceitou e escreveu na lousa a resposta: AIDS. Porém, sabe-se que HIV é a sigla em inglês do vírus que causa a AIDS.

Assim, foi observado que a maioria dos(as) professores(as) das escolas A e B apresentaram posturas inflexíveis quanto à disposição dos alunos em participar ativamente do processo pedagógico em sala de aula. Parecia que os(as) professores(as) temiam a indisciplina e não conter alunos(as) mais ousados(as). Assim, os(as) alunos(as) que desejavam se manifestar espontaneamente, mostrando interesse pela atividade, não tinham permissão, enquanto não tivessem autorização para expressar suas ideias.

A comunicação faz parte da sociabilidade do ser humano. É essencial, portanto, que se facilite as interações dentro da sala de aula, promovida pelo diálogo entre os personagens do processo ensino aprendizagem, para que haja condições de formar e transformar experiências, configurar novos pensamentos, dispor sobre atitudes, comportamentos e promover novos saberes. Freire (1980, p.66) afirma que:

Comunicação (é) a co-participação dos sujeitos o ato de pensar... implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação, e diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Por meio da comunicação são construídos significados e sentidos afetivos no desenvolvimento da subjetividade, pois as trocas entre um ser humano e outro estão permeadas pelos sentimentos, pela cultura, pela necessidade de socialização. É na mutualidade das ações conjuntas e individuais que são internalizados novos signos, por conseguinte novas formas de viver, sentir, criar e aprender. Desse modo, “Nós criamos sentido para nossas relações com o mundo, e para o próprio mundo, pelos nossos sentimentos que são, eles próprios, culturalmente organizados pela via da criação e uso de signos.” (Valsiner, 2012, p. 251).

O processo ensino-aprendizagem se faz na interação e na comunicação. Ensinar segundo Freire (2000, p.128) “(...) exige saber escutar. (...)” Portanto, a possibilidade de movimentar o pensamento expressando suas ideias é direito de quem busca conhecimento.

Entretanto, o que foi percebido nas escolas pesquisadas é que o(a) aluno(a) se vê privado dessa oportunidade em nome da disciplina.

5.2.5 Episódio E

O receio de muitos professores(as) em escutar e dar oportunidade para que o(a) aluno(a) possa dizer com as suas palavras, com o seu conhecimento sobre determinado assunto é, muitas vezes, demonstrar insegurança em relação ao seu próprio conhecimento. Pode não ser o conhecimento escolarizado, mas o conhecimento do mundo daqueles(as) alunos(as), que podem ser diferentes dos conhecimentos do(a) professor(a). Parece ser mais fácil lidar com a reprodução do que foi dito em sala de aula e não com a inovação que desafia habilidades e possibilita a manifestação da criatividade.

Desse modo, foi percebida a postura do professor Carlos em uma das observações. A sala estava dividida em dois grupos. O professor ficava mais próximo do grupo da esquerda que participava mais. Dirigia-se constantemente e quase que exclusivamente a este grupo. O outro grupo, o da direita, quase não participava e quando um dos(as) alunos(s) levantava a mão o professor não via.

O professor solicitou que o(a) aluno(a) que quisesse responder à pergunta sobre o conteúdo desenvolvido na aula, levantasse a mão. Alguns(mas) alunos(as) do grupo da direita, menos participativos, após levantarem a mão e não serem atendidos(as), deitavam-se na carteira. Em alguns momentos, que se caracterizavam como raros, o professor permitia que os(as) alunos participassem mais animadamente, mas à primeira expressão mais arrojada, o professor alertava para não falarem alto.

Pode-se perceber a necessidade de se refletir sobre quais posições se adota em sala de aula, pois os agravos podem se transformar em aversão à sala de aula e à figura do(a)

professor(a). Essas posições podem não ser tomadas deliberadamente, em prejuízo dos(as) alunos(as), mas, de qualquer forma, são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem.

5.2.6 Episódio F

Outra postura percebida, que pode desestimular a criatividade é estabelecer limites para expressão do que se aprendeu na escola ou fora dela. Exemplo disso foi uma atividade de revisão proposta pela professora Esther. A professora passou a revisão do conteúdo da prova na lousa e para cada questão ficou determinado o número de linhas que os(as) alunos deveriam escrever suas respostas. A quantidade de linhas variavam entre duas e quatro.

Isso, pode incentivar a indisposição para o desempenho das tarefas e inibir a criatividade. Além do mais, pode dificultar um diagnóstico sobre os conhecimentos aprendidos pela turma, em anos anteriores de educação formal e informal, como os adquiridos no ano atual.

Estabelecer limites dentro da sala de aula não significa repressão, mas a necessidade de organizar o momento da aprendizagem. E essa organização permite que o debate de conhecimentos e de ideias se instale exercendo, assim, o(a) professor(a) sua autoridade com segurança. De acordo com Freire (2000, p. 104), “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.”

5.2.7 Episódio G

Os(As) Alunos(as) se movimentam apesar das ameaças. Querem participar. A professora Esther lança perguntas para que os alunos respondam. “O que é Copa das

Confederações?” O aluno Adolfo, considerado aluno de inclusão,¹⁵ responde prontamente: “Copa das confederações, professora, é o preparativo para a copa do mundo.” Porém, as respostas são válidas, apenas se o(a) aluno(a) que estiver sentado(a). Adolfo estava em pé, ao lado da sua carteira. A professora não prestou atenção na resposta, embora estivesse correta. Novamente é lançada outra pergunta para a turma: “Quais são os continentes?” Adolfo mais que depressa responde e a resposta está correta. A professora Esther diz que só escutou uma aluna. Adolfo levantou, aproximou-se da mesa em que a professora estava e respondeu a pergunta, mas não foi escutado. Voltou a ficar próximo a sua carteira e não se interessou mais pela aula.

Um(a) aluno(a) “de inclusão”, pressupõe um(a) aluno(a) especial, sendo assim, as profecias auto-realizadoras de muitos(as) professores(as) levam a crer que esse aluno(a) não tenha facilidade para o aprendizado.

Segundo ideias pré-concebidas sobre o saber ou o não saber do outro, atestado por profissionais da saúde, física e mental, a probabilidade para as respostas acertadas, são mínimas. Então, maquinalmente, o preconceito é colocado em ação. “Se o discrimino, não posso escutá-lo.” (Silva 2005, p. 139).

Nesse sentido, Madureira (2007, p.56) afirma que:

É importante destacar que, muitas vezes, a pessoa que age de forma discriminatória não tem consciência que suas ações estão assentadas em concepções preconceituosas.

A relação com o outro social, alvo da discriminação, configura-se como uma relação de indiferença, alheamento.

¹⁵ Termo utilizado pelos(as) professores(as) das escolas pesquisadas, para identificar o(a) aluno(a) com necessidades educativas especiais.

A professora não foi afetada pela fala do aluno, não foi “tocada” pelo saber do aluno, porque ele “não sabe” e já foi classificado como “diferente”. Aliás, ele está incluído em dois marcadores sociais que favorecem a discriminação: pobreza e dificuldade de aprendizagem.

Conforme a Lei nº 9.394/96, Capítulo V, da Educação Especial, o educando com necessidades especiais, terá atendimento educacional na rede pública regular de ensino. Como se sabe, a rede pública de ensino tem como clientela, em sua maioria, alunos(as) das camadas populares, constituindo uma classe considerada como sem importância social, de acordo com seu poder de consumo.

5.2.8 Episódio H

O professor Carlos pede para as crianças esperarem, quando muitas querem participar ao mesmo tempo. O professor diz: “Vou olhar, mas... Vou ver de quem estiver em silêncio”. O professor perguntou: “Qual é a cor que resulta da mistura do amarelo com o vermelho?” Uma aluna respondeu: “É o alaranjado”. O professor meio irritado, diz: “Não é assim, não. Você pede a permissão”. E não fez nenhum comentário sobre a resposta. Após outros(as) alunos(as) se manifestarem sobre a combinação das cores, o professor iniciou nova atividade. Dessa vez falando sobre os pingos. Disse: “Os pingos, eles eram comportados, eles não conversavam na aula. Então, assim como os pingos, nós também temos que fazer silêncio”.

No desenvolvimento da atividade relativa ao conteúdo ministrado, quase todos(as) os(as) alunos(as) conversavam. De repente, o professor Carlos diz: “Tomaz, só estou escutando sua voz”. Ponderei comigo mesma, como foi que o professor conseguiu distinguir no meio desse vozerio a fala do aluno, se nem mesmo eu, que estava mais próxima, podia diferenciar uma fala da outra? Alguns segundos depois, o professor falou mais alto: “Tomaz, para!” O vozerio continuava, pois a maioria dos(as) alunos(as) continuava conversando.

Porém, Tomaz já estava em silêncio, fazia algum tempo. Havia se recolhido na sua distração. Parecia não mais querer participar.

Em momentos como esse, o primeiro pensamento é o de culpabilizar o(a) professor(a) e vitimizar o(a) aluno(a). Mas, não se trata de “condenar” um e “absolver” o outro, como um juiz diante do agressor e do agredido. Antes disso, compreender que a sala de aula é um espaço de possibilidades e como tal, complexas relações são estabelecidas. Entretanto, cabe mencionar que o aluno Thomaz é negro, e portava, naquele dia, cadernos e mochila bastante simples, indicando a possibilidade de sua carência socioeconômica. Mas, esses, não constituem motivos para um tratamento desigual. Aliás, nenhum motivo justifica a prática discriminatória.

Vale ressaltar o que o professor Carlos, também negro, disse quando foi entrevistado: “Nunca sofri preconceito racial, nem de classe social. Se tivesse sofrido, não saberia dizer como estaria o meu psicológico, hoje”. Relatou também, que sentiu uma “dor no coração” quando uma mãe queixou-se da discriminação sofrida pelo seu filho, na saída da escola, por estar vestindo roupas simples e sujas. Percebe-se, pela contradição entre a fala e a ação do professor, que manifestações discriminatórias se tornam tão comuns que não se tem consciência dos atos praticados.

Para uma melhor compreensão sobre o assunto, Valsiner (2012, p. 262,) afirma que:

(...) o nível mais elevado de integração hierárquica é de um sentimento hipergeneralizado ('nebuloso'), semioticamente mediado ('sentimento mais elevado'), subordinando todo o discurso racional sobre emoções à sua orientação constantemente presente (inarticulada). Nesse aspecto, a racionalidade humana é profundamente irracional. (Grifo do autor).

5.2.9 Episódio I

Augusto, aluno da Escola B, sentado em sua carteira respondeu acertadamente, à pergunta: “Quem foi Gonzagão?” A professora Esther, satisfeita com o acerto do aluno, manifestou seu contentamento, por meio de gestos e elogios referentes ao bom comportamento e inteligência dele.

Refletir, sobre a inclusão, escolar e social, é indicador de mudança na maneira de pensar o preconceito e se orientar quanto ao reconhecimento da diversidade humana. Importante destacar que diferenciar não quer dizer, discriminar. Diferenciar significa distinguir um ser humano do outro pelas suas singularidades, e discriminar significa excluir alguém como não pertencente ao grupo hegemônico.

5.2.10 Episódio J

Na sala de aula da professora Mônica, uma aluna, cabelo crespo arrumado com duas trancinhas na parte posterior da cabeça, uma mais acima e outra mais abaixo. As colegas que estavam sentadas nas carteiras ao lado e atrás agarravam na trança de baixo e puxavam, enquanto a professora ministrava os conteúdos. A colega reclamava, mas de nada adiantavam as queixas. Elas continuavam a puxar, apesar dos protestos.

Cabeça com cabelos crespos é lugar público? Puxar o cabelo é permitido sem que seja considerado uma invasão e uma agressividade? Trancinhas é uma opção de penteado e não uma forma de esconder os cabelos do preconceito. Cabelo, é sempre cabelo bom, porque protege o couro cabeludo das radiações solares e baixas temperaturas; pela sua estrutura pode-se detectar algumas enfermidades, entre outras utilidades biológicas e estéticas.

Situações como essa são vistas no cotidiano sem que haja intervenções para contê-las. A escola como espaço para a construção da aprendizagem deve ser, também, um espaço de

construção de valores éticos e morais, como o respeito às diversas etnias e classes sociais. Considerando que o contexto escolar é um local onde as diferenças físicas, étnicas, socioeconômica e culturais se encontram reunidas, e que as discriminações são constantes nesse meio, torna-se necessário ações efetivas no combate às atitudes preconceituosas. De acordo com Madureira e Branco (2012):

Não é possível construir uma sociedade realmente democrática se não combatermos as diversas formas de discriminação. É fundamental questionarmos as hierarquias sociais que nos fazem acreditar que é “natural”, por exemplo, crianças negras sofrerem discriminação por parte de crianças brancas, com a omissão e colaboração direta de professores, pais, mães etc. (pp. 142-143).

Realmente, não é possível viver democraticamente, em uma sociedade marcada pelas injustiças sociais. As discriminações baseadas na classe social e na cor da pele têm repercussões preocupantes, como as sensações de humilhação, de mágoa e a percepção, por parte de quem é vítima das práticas discriminatórias, de que não é estimado e bem visto pela sociedade. Nesse sentido, cabe destacar a afirmação de Myers (2000, p. 197) que: “O preconceito também tem raízes emocionais. A frustração gera a hostilidade, que as pessoas às vezes descarregam em bodes expiatórios e às vezes expressam de uma maneira mais direta, contra grupos concorrentes (...)”

Os grupos que ocupam posições não hegemônicas na nossa sociedade sentem-se desvalorizados e, muitas vezes, sem coragem para reagir às ofensas sofridas. Temem ser expostos ao ridículo e silenciam, agravando ainda mais a condição de exclusão a que estão socialmente submetidos.

A presente pesquisa considerou a desvalorização do outro no contexto escolar e a importância da formação continuada do(a) professor(a) para os esclarecimentos necessários na luta contra as práticas discriminatórias nas escolas. Essas foram considerações que deram ensejo a muitas reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula; as interações professor-aluno; aluno-professor e aluno-aluno. Pensar nessas relações implica na ampliação da visão de mundo e das pessoas que habitam esse contexto específico, a sala de aula. Numa análise mais ampla – a sociedade – e, numa análise mais restrita – a sala de aula, como um lugar de trocas intensas, onde podem eclodir satisfações e insatisfações; produzir sucesso ou fracasso; alegrias e tristezas.

6. Conclusão

Ao concluir esta pesquisa, a análise dos resultados indica que alguns(mas) professores(as) agem na contramão do seu discurso. Para eles(as), o preconceito étnico-racial e de classe social é revelado pela discriminação explícita ou sutil, na sociedade, nas escolas, na família. Porém, nem sempre se dão conta dos próprios atos e atitudes, e expressam o que foi internalizado, considerando como referência a cultura dominante.

Os(As) professores(as) entrevistados(as) e observados(as) reconhecem a existência do preconceito, mas não percebem que eles mesmos adotam práticas discriminatórias em sala de aula, como é o caso do aluno Tomaz, negro, proibido de participar da aula, proibido de responder, proibido de interagir com os(as) colegas. Visivelmente desestimulado em relação à aprendizagem, acuado pela arbitrariedade do professor. Esse mesmo professor que, na entrevista, disse não ser preconceituoso, porque também é negro.

Apesar das boas intenções, os(as) professores(as) são traídos(as) pela formação social inspirada no discurso do colonizador branco, para justificar a escravidão que tinha o negro como sendo inferior e sem inteligência. A ilusão de superioridade da cor branca foi culturalmente reforçada e reproduzida como estratégia de dominação. Serviu e serve como elemento racista para impedir que o negro seja reconhecido como um ser capaz de ascender a cargos de destaque no cenário político, empresarial e intelectual.

Permanece ainda no imaginário do povo brasileiro, o “negro coitadinho”, que carece de ajuda dos(as) que conseguiram conquistar empregos melhores. Por outro lado, os(as) que ocupam postos mais valorizados temem a identificação com o outro que pertence à mesma etnia ou classe social, porque isso representa a desvalorização de capacidades, competências e inteligências. Os negros, portanto, nessa linha de pensamento, representam uma ameaça ao

progresso do país. Por que identificar-se com o negro se isso simboliza empobrecimento e decadência?

“Arrastados” pela cultura dominante da supremacia branca, alguns(as) professores(as) não se dão conta do preconceito que manifestam em relação a alguns(mas) alunos(as), excluindo-os(as) das participações em sala de aula ou não dão atenção a eles(as), quando apresentam suas atividades, pedindo, inclusive, que fiquem quietos(as), enquanto solicita de outros(as) a apresentação das mesmas atividades.

Ao analisar o discurso do professor e sua prática em sala de aula em relação às práticas discriminatórias, em termos étnico-raciais e de classe social, para as intervenções necessárias às reformulações das práticas pedagógicas, percebeu-se a importância dos cursos de formação continuada que deveriam ser oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia. Infelizmente, tais cursos não são oferecidos, deixando os(as) professores(as) sem um espaço importante destinado à troca de conhecimentos e à realização de debates críticos, no que se refere às questões étnico-raciais e de classe social no contexto escolar.

Na pesquisa realizada, foi possível identificar práticas discriminatórias em sala de aula, que se configuram como obstáculos ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir, portanto, que cursos de formação continuada sobre questões étnico-raciais e de classe social no contexto escolar devem ser oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia. Esta é uma das ações, dentre outras necessárias, ao enfrentamento das diversas formas de discriminação que perpassam o espaço escolar.

Se, como disseram os(as) entrevistados(as) “todos(as) somos preconceituosos(as), de alguma forma”, esses preconceitos circulam no microcosmo da sala de aula de maneira intensa, consciente ou inconscientemente. Esse movimento contínuo de ações e reações pode facilitar e potencializar exposição de ideias e ideologias racistas, ações irrefletidas, com uma

visão corrompida sobre a diversidade; não aceitação de si, com preferência pela hegemonia branca e a autodesvalorização da sua condição socioeconômica. A discriminação provoca medos, desconfiança, isolamento e fuga do ambiente. Esse conjunto de significados, elaborados e decodificados pelos personagens de acordo com as singularidades de cada um contribui para as transformações pessoais, intelectuais e profissionais, em diferentes direções. Afinal, a escola, enquanto instituição social, tem uma parcela importante de responsabilidade tanto na promoção do sucesso, como do fracasso escolar de seus(suas) alunos(as).

Vale citar aqui o caso de Adolfo, aluno com necessidades educativas especiais, que foi considerado pela professora Esther como sendo um aluno incapaz, apesar de ter provado que o rótulo recebido é, muitas vezes, uma simplificação exagerada, que acaba por funcionar como um mecanismo excludente no interior da escola. No entanto, na entrevista, a professora destaca o quanto gosta da profissão, o quanto gosta de contribuir com a construção do conhecimento por parte do aluno. Tais contradições entre o discurso e a prática indicam a complexidade envolvida no desafio de construir uma cultura democrática de valorização da diversidade no cotidiano escolar. É evidente que os cursos de formação continuada podem auxiliar os(as) professores(as) a inovar suas práticas pedagógicas e construir efetivamente, com os(as) alunos(as), uma escola crítica e reflexiva.

Assim, o(a) professor(a) deve refletir e reorganizar sua prática pedagógica, pois sabe-se que o(a) professor(a) contribui significativamente na formação dos(as) alunos(as), por conseguinte, necessita refletir e avaliar constantemente suas estratégias pedagógicas para ser possível um ensino e uma aprendizagem de qualidade, respeito à diversidade humana, o desenvolvimento da autonomia, da ética e da responsabilidade do cidadão no seu meio social.

Com a finalização da pesquisa, percebeu-se a necessidade de se investir em cursos de formação continuada que promovam reflexões sobre a diversidade étnico-racial e de classe

social, sensibilizando professores(as), diretores(as), coordenadores(as) no combate ao preconceito e à discriminação. É de fundamental importância se incentivar a construção de projetos, bem como ampliar as discussões nas escolas a fim de estimular a troca de experiências e sensibilizar os diferentes atores sociais inseridos nas comunidades escolares sobre a relevância do tema, focalizado nesta pesquisa, na construção de novas práticas pedagógicas. Práticas que valorizem, efetivamente, a diversidade presente em nossas escolas.

Referências

- Amado L.F.L. C., Rassi, S. T., & Molina S.F.L. (2004). *O Brasil também é negro*. Goiânia: UCG.
- Assis, W.R. (2009). *Estudos de história de Goiás*. 2. ed. Goiânia:Vieira.
- Azevedo, J.C. (2000). A escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Em, J. C. de Azevedo, P. Gentili, A. Krug & C. Simon (Orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã*. (pp. 23-48). Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.
- Beneduzi, L. F. (2011). Por um braqueamento mais rápido: identidade e racismo nas narrativas do álbum do cinqüentenário da imigração italiana no sul do Brasil. *Antíteses*, v. 4, n. 7, pp. 13-30.
- Borges, E., Medeiros, C. A., & d'Adesky J. (2002). *Racismo, preconceito e intolerância*. Coleção Espaço e Debate. São Paulo: Atual.
- Branco, A.U., Freire, S. F. C.D. & González, A.M.B. (2012). Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. Em A.U. Branco, M.C.S.L. Oliveira (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 21-49). Porto Alegre: Mediação.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Retirado de: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>
- Brasil (2010) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retirado de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/trabalho_e_rendimento/default_xls.shtm>

Brasil (2009). *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar: Principais resultados*. Fipe- Fundação Instituto de pesquisas econômicas: MEC/INEP. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao>

Brasil (2011). Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares (2011). Retirado de: <<http://www.palmares.gov.br/2011/05/criancas-negras-tem-menor-chance-de-adocao-nos-abrigos-brasileiros/>>.

Brasil, Lei Federal 7.716/89, alterada pela Lei Federal 9.459/97

Bretas, G.F. (1991). *História da instrução pública em Goiás*. (Coleção documentos goianos, 21). Goiânia: CEGRAF/UFG.

Candau, V. M. (2011). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In F. A. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis: Vozes.

Canen, A. & Xavier, G. P. M. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 48, 641-661.

Caputo, S. G.. (2011). Ogan, adósu òjè, égbónmi e ekedi – o candomblé também está na escola. Mas como?. Em F.A. Moreira e V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica* (pp. 149-181). Petrópolis: Vozes

Castanho, M. E. L. M. (2006). A criatividade na sala de aula universitária. Em I. P. A. Veiga e M. E. L. M. Castanho (Orgs.), 4. ed. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. (75-89). Campinas-SP: Papyrus

Cavalleiro, E. dos S. (2011). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto.

Ceccon, C; Oliveira, M. D. & Oliveira, R. D. (2010). *A vida na escola e a escola da vida*. 41. ed. Petrópolis: Vozes.

- Chaim, M.M. (1987). *Sociedade colonial: Goiás 1749-1822*. 2. ed. Goiânia:Secretaria de Cultura (Brasília) Ministério da Cultura, Instituto Nacional do Livro – Pró-Memória.
- Chiavenato, J. J. (1999). *O negro no Brasil: da senzala à abolição*. São Paulo: Moderna.
- Coelho, W.B., & Cabral, R.P.(2010). Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre um mito. Em W.N.B.Coelho, M.C.Coelho (Orgs.), *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. Belo Horizonte: Mazza.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. *Pesquisa, Contra práticas discriminatórias, GDF sai na frente*. Retirado de:
<<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/2611-contra-pr%C3%A1ticas-discriminat%C3%B3rias-gdf-sai-na-frente.html>>
- Cortella M.S & Ferraz, J.L. (2012). *Escola e preconceito: docência, discência e decência*. São Paulo: ática.(pp. 20-25)
- Costa, E. V. (2008). *A abolição*. São Paulo: Unesp
- Costa, J. F. (2001). A ética democrática e seus inimigos – o lado privado da violência pública. Em A. Roitman (Org.). *O desafio ético* 3. ed. Garamond: Rio de Janeiro.
- Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. São Paulo, Papyrus.
- Descartes, R. (2007). *Discurso do método*. Trad: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM
- Dessen, M. A. A. (2007). *Família como Contexto de Desenvolvimento*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Esplanada dos Ministérios. Retirado de:
<seesp@mec.gov.br - naahs.seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br>

- Dias, R. J. (1994). *O Cotidiano na Pedagogia de Freinet*. Série Idéias n. 2. São Paulo: FDE.
- Faria, S. C. (2005). *Cotidiano dos negros no Brasil escravista*. Retirado de:
http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000209
- Freire, M. (2008). *Educador*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortéz & Moraes.
- Freire, P. (1983) *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Coleção O Mundo hoje vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. Ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1995). *Escola cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Gatti, B. A., Nunes, M. M. R. (Orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Coleção: Textos FCC, 29. São Paulo: FCC/DPE.
- Gatti, B. A. (2009). Um modelo para formação de professores. *Revista Textos do Brasil – Edição n. 7 – Educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil*. Retirado de: <<http://www.dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat7.pdf>>
- Gomes, N. L. (2000). Educação cidadã, etnia e raça. Em J. C. de Azevedo, P. Gentili, A. Krug & C. Simon (Orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã* (pp. 245-257). Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.

- Gomes, N. L. (2011). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003,67. Em F.A. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 67-89). Petrópolis: Vozes
- Gurgel, T. (2008). *Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar*. Edição 216, Retirado de:
<http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf>
- Gusmão, N. M. M. (2003). Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.), *Diversidade Cultura e educação: olhares cruzados* (83-105). São Paulo: Biruta.
- Hengemühle, A. (2007). *Formação de professores. da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Retirado de:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>
- Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (1989). Lei anti-racismo; Lei do racismo. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF. Retirado de:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-norma-pl.html>>
- Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997 (1997). Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e

acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm

Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Leal, A. (1999). *Fala Maria Favela. Uma experiência criativa em alfabetização*. 14.ed. Série Educação em ação. São Paulo: Ática.

Libório, R. M. C. & Castro, B. M. (2005). Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. Em D. J. da Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceito e práticas educativas* (73-114). Casa do Psicólogo: São Paulo.

Lindgren, H. C. (1971). *Psicologia na sala de aula*. Trad. Hilda de Almeida Guedes. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A.

Linhares, M. M. P. (2011). O professor e a formação de professores. Em R. C. C. R. Souza e S. M. O. Magalhães (Orgs.), *Professores e professoras formação: poiésis e práxis* (99-113). Goiânia: Editora da PUC Goiás.

Lopes, A (1995). *Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos-SP: EDUFSCar

Lopes, V.N. (2005). Racismo, preconceito e discriminação: porcedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. Em K. Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. (pp. 185-204). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília
- Madureira, A. F. A. (2012). Belonging to gender: social identities, symbolic boundaries and images. Em J. Valsiner (Ed) *The Oxford Handbook of culture and psychology*. (pp. 582-601). Oxford-USA: Oxford University Press.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012) As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. M. C. U. Branco & M. C. S. L. de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Marchand, M. (1985). *A afetividade do educador*. Trad. de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti & Antonieta Barini. São Paulo: Summus.
- Marin, R. E. A. (2010). Ensinar, praticar a diferença e ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas de Belém. Em W. de N. B. Coelho & M. C. Coelho (Orgs), *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade* (pp. 63-91). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Martins, T. C. S. (2012). *O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade*. *Serviço Social & Sociedade*, (111), 450-467. Retirado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-66282012000300004>
- Meneses, M. P. G. (2010). Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. Em N. L. Gomes (Org.), 1. ed. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. (55-76). Belo Horizonte-MG: Autêntica.

- Minayo, M.C. S. (Org); Deslandes, S.F. & Gomes, R.(2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31.ed. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A.F.B., & Câmara, M.J. (2011). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A.F. Moreira, V.M. Candal. (Orgs.), *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7.ed. (pp. 38-66). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Munanga, K. (2000). O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. Em J. C. de Azevedo, P. Gentili, A. Krug & C. Simon (Orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã*. (pp. 235-244). Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.
- Munanga, K. (2012). *Negritude: usos e costumes*. 3. ed. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte:Autêntica.
- Myers, D.G. (2000) *Psicologia social*. 6. ed. Trad. de A.B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos.
- Nicodemos, P. A. & Tosta, S. P. (2011). Construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte. *Revista Paidéia*, 11, 71-93.
- Palacín, L., & Moraes, M.A.S. (2008). *História de Goiás: 1722-1972*. 7. ed. revisada. Goiânia: UCG, Vieira.
- Patto, M. H. (1985). *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* Projeto IPÊ. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo. Retirado de: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2010/acriancacadaescolapublica_patto.pdf>
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Pereira, J.E.D. (2000). *Formação de professores: pesquisa , representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança a lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Pinto, R. P. (1999). Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, (108), 199-231. Retirado de:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300009&lng=pt&tlng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300009>>
- Rassi, S. T (2004). Diversidade cultural. Em S. T. Rassi, S. F. L. Molina e L. F. L. C. Amado. *O Brasil também é negro*. (pp 13-23). Goiânia: UCG.
- Ribeiro, D. (2013) *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 12. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rios, T. A. (2002). *Compreender e ensinar*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2001). Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista on line Contexto Internacional*, 23 (1), 7-34.
- Santos, B. S. (2005). *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez
- Santos, G. A. (2007) *Percepções da diferença*. 1. ed. Coleção Percepções da diferença: negros e brancos na escola vol. 1. São Paulo: Ministério da Educação.
- Schiff, M. (1993). *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Trad. Walkiria Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, A. C. (2005) A desconstrução da discriminação no livro didático. Em K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (pp 21-37). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- Silva, I. B. (2009). *O racismo silencioso na escola pública*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin editores.
- Silva, L. (2007). *Moreninho, neguinho, pretinho*. 1. ed. Coleção Percepções da diferença: Negros e brancos na escola. Brasília: Ministério da Educação.
- Silva, N.N. (2011). A diversidade cultural como princípio educativo. *Paidéia*, 11, 13-29
- Silva, N.R. A. (1975). *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente.
- Souza, A.S.L. (1995). *Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Sposati, A. (2003). Feios, sujos e malvados . Em, J. Pinsky (Org.) *12 faces do preconceito*. 6. ed. (pp 113-119). São Paulo: Contexto.
- Tacca, M.C.V.R. & Branco A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: Uma perspectiva sociocultural construtivista. Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48. Retirado de: <www.scielo.br/epsic>
- Tilio, R. C. (2006). *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas identidades e pós-modernidade*. Tese de doutorado: Puc- Rio.
- Tunes. E., Pedroza, L. P. (2011). O silêncio ou a profanação do outro. Em E. Tunes (Org.), *Sem escola, sem documento* (15-29). Rio de Janeiro: E-papers.
- Valdez, D. (2003). *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. (Coleção Histórias de Goiás). Goiânia: Alternativa.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Trad. e revisão técnica Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Veiga, I. P. A. (2012). *A aventura de formar professores*. 2. ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papirus.

Veiga, I.P.A. & Viana, C.M.Q. (2012). Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. Em I.P.A. Veiga e E.F. Silva (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3.ed. (pp 13-34). Campinas-SP: Papirus.

Vygotsky, L. S. (1991) *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat

Mores. Retirado de:

<www.jahr.orgfile:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm>

Vigotski. L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo:

Martins Fontes.

Anexos

Anexo A

Roteiro de entrevista:

Informações preliminares:

- Nome do(a) participante:
- Idade:

- Religião:
- Escola A () Escola B ()
- Série:
- Turma:
- Turno:

Questões:

- 1) Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho, em termos gerais. Sobre a sua história profissional, o que você considera interessante ou significativo na sua trajetória enquanto profissional da educação?
- 2) Agora, fale um pouco sobre a sua formação profissional. Como você avalia, atualmente, a sua formação enquanto professor(a)/coordenador(a) pedagógico(a)/diretor(a)?
- 3) Na sua formação acadêmica, houve debates relacionados à questão da diversidade no contexto escolar?
- 4) A escola em que você trabalha oferece cursos que preparam o professor(a) para lidar com a diversidade étnico-racial? (Se a resposta for afirmativa, quais cursos?)
- 5) Você participa dos cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou outra instituição? (Se a resposta for afirmativa, quais cursos?)
- 6) Em sua opinião, a escola em que você trabalha oferece condições para se desenvolver atividades que valorizem a história dos afrodescendentes? Por quê?
- 7) A Secretaria Municipal de Educação tem oferecido cursos de formação continuada que abordam o tema da diversidade na escola? (Se a resposta for afirmativa, quais cursos?)
- 8) Em sua opinião, como são as relações interpessoais nesta escola (professor/a-alunos/as, entre os/as alunos/as, entre os/as profissionais, etc.)?
- 9) Há pessoas que acreditam que algumas pessoas são preconceituosas e outras não. Há pessoas que acreditam que todos(as) nós somos, de diferentes formas, preconceituosos(as). O que você acha?
- 10) Você já presenciou alguma situação nesta escola envolvendo preconceito étnico-racial ou de classe social? (Se a resposta for afirmativa, como foi?)
- 11) Na escola em que você atua já foram desenvolvidos projetos a respeito do preconceito racial e de classe social? (Se a resposta for afirmativa, quais projetos?)
- 12) Nesta escola, há algum projeto previsto para este ano sobre questões relativas à diversidade e preconceito? (Se a resposta for afirmativa, qual projeto?)
- 13) Em sua opinião, existe racismo na nossa sociedade? E na escola? Por quê?
- 14) (Se a resposta à questão anterior for afirmativa: em sua opinião, qual seria o papel da escola em relação ao preconceito racial e de classe social?)
- 15) Na sua opinião, quais fatores podem contribuir para que os(as) alunos(as) apresentem dificuldades de aprendizagem na escola? Por quê?
- 16) Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo B

Roteiro para observação direta em sala de aula:

- Nome do (a) Professor (a):
- Série:
- Turma:

● Turno:

● Escola A () Escola B ()

- 1) Como ocorrem as relações interpessoais entre professor(a)-aluno(a); aluno-aluno?
- 2) Como o(a) professor(a) lida com a dificuldade do aluno(a)? (O aluno(a) é negro(a)?)
- 3) O professor(a) faz ameaças aos alunos(as)? (Se sim, quais tipos de ameaças são feitas? As ameaças estão relacionadas à etnia e classe social? Como os(as) alunos(as) reagem às ameaças?)
- 4) Como o professor(a) media os conflitos em sala de aula?
- 5) Quais os livros didáticos e paradidáticos são utilizados em sala de aula?
- 6) Como o professor(a) lida com a diversidade étnico-racial em sala de aula?
- 7) Quais alunos(as) participam ativamente das atividades em sala de aula (perguntam, fazem comentários, etc.)?
- 8) O(a) professor(a) manifesta ter preferência por algum(ma) aluno(a)? (Se sim, qual/quais? Como esta preferência se manifesta?)
- 9) Como são tratados assuntos relativos à etnia, raça e classe social?
- 10) Questões relativas aos preconceitos (racismo, elitismo, machismo, homofobia...) são problematizadas em sala de aula? (Se sim, como?)

Anexo C

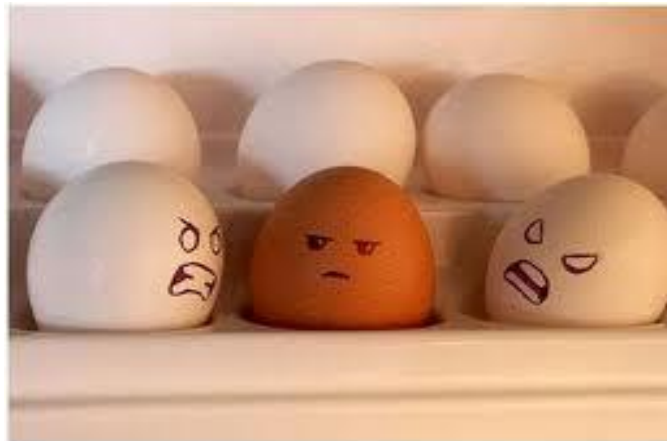
Figura 1. Alunos em sala de aula.



- Qual imagem você escolheria? Por quê?

- Qual imagem você não escolheria? Por quê?

Figura 2. Diferenças.



- O que você vê nesta figura?
- Você gosta ou não desta figura? Por quê?

Anexo D

Modelo TCLE

“Diversidade Étnico-racial e desigualdade social no contexto escolar: a questão do preconceito na formação de professores(as)”

Instituição do pesquisador: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisador responsável : Carmi Machado Cavalcante

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- Os objetivos específicos deste estudo são: a) Analisar se os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia contemplam efetivamente as questões étnico-raciais e de classe social; b) Identificar a relação entre formação continuada e as práticas pedagógicas aplicadas na sala de aula.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por atuar profissionalmente no campo educacional.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder algumas questões referentes ao tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento corresponde à realização de entrevistas individuais e observações em sala de aula.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- As entrevistas serão gravadas em áudio, com o consentimento dos(as) participantes, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui “baixo risco” que são inerentes do procedimento de entrevista e do procedimento de observação. Medidas preventivas durante a entrevista e as observações serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre o tema focalizado nessa pesquisa.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) auxiliar, Carmi Machado Cavalcante, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Eu, _____ RG _____,
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisador(a) responsável: Carmi Machado Cavalcante
Celular: (61) 9229-5448

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, telefone 39661511, e-mail comitê.bioetica@uniceub.br

Anexo E – Termo de aprovação do CEP UniCEUB

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diversidade Étnico-racial e desigualdade social no contexto escolar: a questão do preconceito na formação de professores(as)

Pesquisador: Carmi Machado Cavalcante

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15222413.8.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 321.892

Data da Relatoria: 28/06/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa empírica, para elaboração de monografia no curso de Psicologia, em duas escolas públicas, existentes nas cercanias de Luziânia, cidade onde reside a pesquisadora executante, a partir da utilização de uma metodologia qualitativa de investigação, por meio de 8 (oito) entrevistas individuais semiestruturadas com quatro professores(as), dois(duas) coordenadores(as), e dois(duas) diretores(as), além da realização de observações diretas sistemáticas em sala de aula dos professores participantes, quais sejam, uma de 1º ano e outra de 5º ano.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário da pesquisa é "Analisar o discurso do professor e sua prática em sala de aula em relação às práticas discriminatória, em termos étnico-raciais e de classe social".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as pesquisadoras, "A pesquisa possui baixo risco", "inerentes aos procedimentos de entrevista e observações sistemáticas diretas". Contudo, mesmo assim, serão adotadas "Medidas preventivas durante a entrevista e as observações para minimizar qualquer risco ou incômodo. Como benefícios, os participantes da pesquisa estarão colaborando com o desenvolvimento de análises empíricas sobre as temáticas

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 9 - 2º subsolo
 Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3966-1200 Fax: (61)3966-1511 E-mail: comite.bloetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 321.892

focalizadas na pesquisa e com a desconstrução de preconceitos no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância social, com reflexo na psicologia escolar, o que permitirá à pesquisadora realizar alguma inferência sobre a existência de prática discriminatória, em termos étnico-raciais e de classe social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os termos obrigatórios, em conformidade com as diretrizes éticas nacionais.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto. Tal resolução substitui a Resolução CNS n. 196/96.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Formulário de Acompanhamento para Projetos Aprovados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está em condições de ser iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 318.829/2013, tendo sido homologado na 10ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 28 de junho de 2013.

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 9 - 2º subsolo
 Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3986-1200 Fax: (61)3986-1511 E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 321.892

BRASILIA, 01 de Julho de 2013

Assinador por:
Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 9 - 2º subsolo
Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3966-1200 Fax: (61)3966-1511 E-mail: comite.bioetica@uniceub.br