UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGUALDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE: GÊNERO, RAÇA-ETNIA E RELIGIÃO EM SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE RIBEIRO TEMPESTA CROCIARI

SÃO CARLOS – SP
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGUALDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE: GÊNERO, RAÇA-ETNIA E RELIGIÃO EM SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE RIBEIRO TEMPESTA CROCIARI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Educação Escolar, Teorias e Práticas

São Carlos - SP
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Simone Ribeiro Tempesta Crociari, realizada em 20/06/2017:

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis
UNESP

Se a educação não pode tudo, alguma coisa de fundamental ela pode. Paulo Freire

Agradecimentos

Sempre gostei de ler os agradecimentos de dissertações e teses. Sinto-me próxima do(a) autor(a) daquele estudo, de sua subjetividade e tenho oportunidade de conhecer, mesmo que minimamente, as pessoas que lhe são importantes. É comum agradecerem aos amigos e familiares que estiveram presentes no decorrer da pesquisa, auxiliando direta ou indiretamente e hoje tenho clareza da legitimidade deste ato, visto que precisamos abdicar de alguns prazeres, como a companhia de pessoas queridas, para a realização de um estudo como este.

Inicio agradecendo pela minha vida e saúde, bem maiores e imprescindíveis concedidos por Deus. A Ele ainda, agradeço pela força e confiança concedidas na hora e medida certa. Obrigada!

À Emília, minha doce e tão querida professora e orientadora, que acreditou em mim quando nem eu acreditava. Agradeço por ser acessível, por quebrar meus estereótipos quanto ao que é ser uma professora universitária e oportunizar este enriquecimento grandioso que o mestrado me proporcionou. Acredito que você, Emília, não tem dimensão do quanto sua sutileza, seu carinho, acolhimento e paciência com minhas - tantas! - angústias foram significativas para mim. Obrigada!

Aos meus pais, agradeço a educação que me deram e a compreensão pelo meu afastamento neste período intenso de trabalho e estudos. Agradeço o modo como me amam e demonstram nos detalhes, na nítida alegria em me ver, nos mimos que me presenteiam, no orgulho que transparecem ao falar de mim (das filhas) aos outros, no respeito às minhas escolhas e no exemplo de seres humanos honestos, humildes e altruístas que são. Obrigada!

Agradeço às minhas irmãs que, no decorrer de nossas vidas, me enriqueceram de possibilidades de ser, sentir e estar no mundo, validando a relevância que a diversidade tem na constituição de nossa individualidade. Sendo tão elas, pude descobrir como ser tão eu. Obrigada!

Agradeço aos meus dois sobrinhos, quatro sobrinhas e minha afilhada por trazerem um colorido à minha vida, me apresentarem uma outra forma de amar e tornarem ainda mais lícita a luta por uma educação de maior qualidade a fim de que construamos uma sociedade mais democrática e boa de se viver. Obrigada!

Ao meu marido, que sempre me incentivou a estudar, que acredita na minha capacidade e orgulha-se dela, que fez concessões para me acompanhar, que se interessa pelo que estudo a ponto de mergulhar comigo nos próprios preconceitos, sendo um exemplo de que podemos nos transformar: minha imensa gratidão. Obrigada também por assumir mais responsabilidades domésticas quando precisei deixá-las, sendo um dono de casa exemplar. Obrigada!

Agradeço por fim, às imprescindíveis contribuições oferecidas pela Profa. Dra. Muriane Assis e Prof. Dr. Celso Conti no exame de qualificação desta dissertação. Seus apontamentos guiaram o percurso da pesquisa e ajudaram-me a apurar meu olhar. Obrigada!

TEMPESTA CROCIARI, Simone Ribeiro. *Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.* São Carlos, estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2017. 122 p.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental se manifestam sobre o tratamento dos temas gênero, raça-etnia e religião em sala de aula, com vistas à discussão dos conceitos de igualdade, diferença e desigualdade. Concebemos que os universos da cultura e da educação são interligados sendo necessário que as escolas e seus/suas profissionais tenham sensibilidade para *as culturas* (no plural) presentes neste espaço tendo em vista a construção de pontes, o estímulo ao diálogo igualitário e a visão de que as diferenças culturais são constitutivas da democracia, e não um problema a ser superado em busca da homogeneidade. Diante deste propósito, nossa questão de pesquisa é "Como se manifestam professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre diferenças culturais de gênero, raça-etnia e religião em sala de aula?" Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa, realizamos entrevistas semi-estruturadas como instrumento para coleta de dados e adotamos a interculturalidade como perspectiva teórica. Para realizarmos nossa pesquisa, selecionamos dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Com base nas análises dos dados, notamos que as discriminações no espaço escolar são pouco percebidas pelas professoras entrevistadas e, mesmo quando visíveis, as docentes tendem a omitir-se e/ou oferecer o discurso da igualdade como princípio democrático. Sob essa ótica, notamos que é comum considerarem as crianças inocentes e desprovidas de preconceito, tornando dispensável promover debates com a problemática da diversidade. Tais análises evidenciam a necessidade de que a formação inicial e continuada aborde questões relativas à diversidade cultural a fim de afinar o olhar desses (as) profissionais, o que muitas vezes pressupõe assumir os próprios preconceitos para poder lidar com eles. Defendemos que este será um meio possível para que o tratamento aos conflitos escolares advindos da diversidade seja realizado, de modo a colaborar para a constituição de uma sociedade justa e democrática.

Palavras-chave: igualdade, diferença, desigualdade, gênero, raça-etnia, religião, interculturalidade.

TEMPESTA CROCIARI, Simone Ribeiro. *Equality, difference and inequality: gender, race-ethnicity and religion in the classroom in the first years of Elementary School.* São Carlos, estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2017. 122 p.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how female teachers from the first years of elementary school approach on gender, race-ethnicity and religion in the classroom, with a view to discussing the concepts of equality, difference and inequality. It is conceived that the universes of culture and education are connected, being it necessary that the school and its professionals are sensitive to cultures (in plural) present in this space, observing the building of bridges, the stimulus to equal dialogue and the view that the cultural differences are part of democracy, and not a problem to be overcome in the search of homogeneity. For this purpose, the question posed is: “How do teachers from the first years of elementary school approach cultural differences of gender, race-ethnicity and religion in the classroom?” The qualitative methodological approach was used, and semi-structured interviews were performed, as a means of collecting data. Additionally, interculturality was chosen as the theoretical perspective. In this study, ten elementary school teachers from a municipal school in the state of São Paulo were selected. From the analysis of data, it was possible to observe that discriminations in the school space are hardly noticed by the interviewees, and, even when they are, those teachers tend to omit themselves and/or to offer the equality discourse as a democratic principle. From this perspective, it is understood that it is common for the children to be deemed innocent and devoid of prejudice, which makes it unnecessary to promote debates on diversity issues. Such analyses show the necessity that initial and continuing education address cultural diversity issues, in order to raise awareness in those professionals, which often includes admitting one’s own prejudice in order to learn how to handle it. The present work intends to defend that this will be a possible way to face the undeniable conflicts in school, with a view to supporting the constitution of a fairer, more democratic society.

Key words: equality, difference, inequality, gender, race-ethnicity, religion and interculturality.

SUMÁRIO

1 Introdução 10
2 Referencial teórico 20
2.1 Multiculturalismo e interculturalidade na educação 20
2.2 Diversidade e diferença na escola 33
3 Trajetória da pesquisa 42
3.1 Participantes e categorias de análise 42
3.2 Procedimentos metodológicos 44
4 Apresentação e análise dos dados 47
4.1 Gênero 47
2 Raça - etnia 70
4.3 Religião 90
5 Considerações finais 104
Referências 110
Apêndice 1 - Roteiro para entrevista 118
Apêndice 2 – Questões de identificação 119
Apêndice 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) . 120

1 Introdução

Esta seção introdutória está organizada da seguinte maneira: inicia-se com uma descrição das razões pelas quais o tema desta pesquisa foi escolhido, com base em dados de minha trajetória pessoal e profissional. Em seguida, apresenta a questão de pesquisa e o objetivo geral, além de uma breve explanação sobre a perspectiva teórica e a abordagem metodológica da dissertação. Finaliza-se com a explicação de como este relatório de pesquisa está estruturado.

Descrever as situações que me fizeram sensível ao tema das desigualdades é uma tarefa que se revelou difícil ao longo da escrita deste trabalho, visto que o processo estimulou que viessem à tona histórias já esquecidas. Buscarei indicar pontos que acredito serem pertinentes para o que me constituiu como pedagoga, educadora de educação infantil (nomeada de “agente educacional”), professora, diretora de escola e estudante de mestrado, interessada em sanar angústias relacionadas ao trato com a diversidade cultural da escola.

Uma das recordações que trago como estudante dos primeiros anos do ensino fundamental é a importância da figura docente, do peso que as palavras ditas por elas (foram todas professoras mulheres) tinham, desde uma bronca até o mais trivial elogio. Quando eram convidadas para uma festa – privilégio de alguns(mas) colegas – eram aguardadas como a presença ilustre e, curiosamente, morríamos de vergonha de estarmos próximas delas fora do ambiente escolar. A professora era uma celebridade, a *nossa* celebridade, tendo ela assentido ou não para tal prestígio. Também não me passavam despercebidas as predileções que tinham por determinados alunos. Embora meu aborrecimento fosse muitas vezes motivado por ciúmes, posso assegurar que também me perguntava o porquê dos “privilégios” de colegas por serem as crianças que faziam favores à professora, sempre recebendo elogios, e se fosse necessário receber uma inevitável bronca, esta era amena, e outras situações que, a meu ver, os(as) tornavam “os queridinhos” ou “as queridinhas”.

Com relação à religião, cresci sob os preceitos católicos e por vezes eu não entendia porque minha religião era considerada *a certa*. Mas isso não me impedia de discriminar, com piadas banhadas em superioridade, as religiões alheias

à minha. Preconceito este findado (assim acredito) quando adulta, por meio da racionalidade e atenção a estas indesejáveis atitudes.

Em casa, minha mãe, graduada e independente, sempre trabalhou e mantinha uma relação não inferiorizada com meu pai. Somos três irmãs e não tivemos convivência com familiares, pois residem em outro estado; fato que considero ter limitado nossas referências da variedade e diversidade na constituição de família. Talvez por tais razões, deparar-me com diferenciações na educação de meninos e meninas causava-me tanta estranheza: por que minha amiga precisava limpar a casa enquanto seu irmão podia brincar? Por que ele pôde treinar vôlei e ela, mesmo sinalizando que também gostava deste esporte, precisou fazer balé? E assim por diante.

Mais tarde, deparar-me com a inferioridade feminina, o descrédito de minhas opiniões e o assédio frequente e naturalizado, também me perturbou muito, principalmente por não saber lidar com tais situações, não estar empoderada e fortalecida de minhas capacidades.

Considero-me, desde pequena, sensível às coisas que considero injustas: um animal preterido por ter na casa outro mais querido, o julgamento das atitudes alheias baseando-se no que é certo ou errado para si mesmo, piadas que humilham (principalmente quando a vítima não tem consciência daquilo a que está sendo submetida), a superioridade nas relações pessoais, a bajulação interesseira e os privilégios. Certamente não sou ilesa ou desprovida de preconceitos. Na realidade, estou mais sensível às minhas discriminações, veladas, invisíveis ou cobertas de solidariedade e boas intenções, após entrar em contato com algumas leituras realizadas neste programa de mestrado.

Em relação ao ensino superior, cursei Pedagogia na UNESP de Araraquara no período noturno, pois trabalhava oito horas por dia como educadora de Centro de Educação e Recreação (educação infantil). Terminei a graduação no final de 2007 e em 2008 fui trabalhar como professora substituta de uma escola municipal de ensino fundamental em uma cidade próxima, tendo sido admitida por meio de processo seletivo, contrato de um ano.

No terceiro dia de trabalho, substituí uma professora e deparei-me com um problema: eu não sabia o que fazer na sala de aula! Desde a organização da lousa, a dinâmica da aula (passar uma atividade e corrigir? Passar tudo e corrigir depois? Corrigir na lousa? Não corrigir de caneta vermelha?), até a administração

das saídas ao banheiro. Lembro-me da vergonha que senti ao devolver a folha de almaço que a professora havia deixado com quatro exercícios de português para eu passar, escrito embaixo “pode acrescentar algumas continhas de matemática na lousa” e ter que assumir que não havia conseguido nem fazer aqueles quatro primeiros exercícios.

Ainda nesta escola, passei a dar aulas de reforço para crianças com dificuldade de aprendizagem. Tive grandes parceiras que me ajudaram com atividades e em como aplicá-las com os alunos e alunas.

No ano seguinte, 2009, efetivei-me como docente neste município, contudo não mais na escola central em que trabalhei inicialmente e sim em uma escola de bairro, bem maior, com cerca de 1.200 alunos, já que atendia crianças do primeiro até o nono ano. Minha primeira turma foi de um 3º ano e eu já estava mais segura com a dinâmica da sala de aula, porém deparei-me com o fator que mais tarde me encaminharia ao mestrado: a diversidade. Nesta sala havia um aluno com Síndrome de Down e dois outros com muita defasagem de aprendizagem, mas sem diagnóstico ou acompanhamento especializado. A professora de educação especial (sala de recursos) me ajudava com o aluno com Síndrome de Down e eu separava atividades para trabalhar com ele. Porém, não conseguia dar-lhe atenção individualizada todos os dias, o que me angustiava bastante. Esse sentimento de impotência, incompetência e vergonha agravava-se quando eu encontrava sua mãe na saída. Com os dois outros alunos, com dificuldades imensas em todos os conteúdos, eu não sabia o que fazer, além de trabalhar a socialização. Mas as descobertas estavam só começando. Percebi que, mesmo os que não estavam tão defasados, ou não tinham diagnóstico de problemas cognitivos, tinham ritmos de aprendizagem diferentes, com facilidades e dificuldades diferentes uns dos outros, personalidades e valores singulares.

No dia a dia, sentia-me sozinha e até desamparada pela equipe diretiva da escola. Mesmo contando com a ajuda das demais professoras, eu “cobrava” (somente com críticas pessoais) o apoio e o respaldo da diretora, vice-diretora e coordenadora. Atualmente, no cargo de diretora de escola, entendo a dimensão da responsabilidade e do pouco tempo que, infelizmente, se tem para tratar de assuntos pedagógicos, angústias e despreparo das professoras. Acho válido reiterar que se tratava de uma escola grande, com muitos alunos e com profissionais bem antigos, o que lhes conferia conforto na profissão.

Depois desta inquietude inicial, familiarizei-me com o ambiente escolar, suas rotinas e protocolos. Estive nesta mesma escola por cinco anos e, concomitantemente, lecionava no período oposto em outras unidades escolares como professora substituta, professora de reforço e por quatro meses, em 2011, como professora da Educação Infantil.

Após um distanciamento da Universidade (entre 2008 e 2012), senti necessidade de retomar os estudos, agora focada no aspecto que me afligia: a heterogeneidade na sala de aula. Como enxergá-la para lidar com ela? Como atingir todos os alunos em seus variados “níveis” e ritmos?

Comecei a ler sobre linhas de pesquisa da área da educação tanto da Unesp como da UFSCar. Olhava os currículos Lattes de alguns professores e encontrei a professora Emília, hoje minha orientadora, que tinha alguns trabalhos publicados sobre as dificuldades e angústias de professores iniciantes. Era isso! Fiz, então, a inscrição para ser aluna especial de uma disciplina ministrada por ela e cursei “Educação Escolar: teorias e práticas” no primeiro semestre de 2013. Inicialmente tive muita dificuldade com os textos e pensei em parar, mas fui incentivada pela professora a insistir mais um pouco dada a riqueza das discussões em sala, o fato de que os textos fluiriam melhor com a familiaridade com a linguagem. Permaneci e esses seis meses foram cruciais para a escolha do meu projeto com o tema da diversidade cultural (que submeti ao processo seletivo somente em 2014).

Estar imersa no universo acadêmico, estudando o que me interessava, trouxe-me a sensação de encontro. Mas também fiquei “uma chata”! Crítica e insatisfeita com tudo, principalmente na escola em que trabalhava (a mesma desde que havia me formado).

Diante disso, resolvi prestar o concurso para professora do ensino fundamental de outra cidade e, em 2014 assumi um 5º ano de uma escola localizada na periferia, conhecida pelas polêmicas envolvendo atos de violência dos alunos. Embora eu tenha tomado minha decisão de modo consciente, essa mudança foi chocante, pois eu não costumava presenciar tantos conflitos e agressões físicas das crianças como lá. Tais agruras foram motivadoras para que eu me dedicasse ao preparo para o concurso de diretora de escola, função com a qual a cada dia me identifico mais.

Após alguns meses na mencionada escola, aprendi a lidar com as crianças deste 5º ano, que melhoraram muito no comportamento e na aprendizagem. Criamos muita afinidade e foi para mim um enorme ensinamento estar lá, mesmo que apenas por seis meses.

No final deste mesmo ano, 2014, passei a ser professora da educação integral. Tal modalidade atende crianças no contraturno do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Trabalha-se com variadas oficinas: artes cênicas, leitura, música, jogos, meio ambiente, informática e artes visuais. Uma proposta que me trouxe muitas lições, como a quebra de preconceitos ao lidar com adolescentes, até então enigmáticos para mim, o estímulo a buscar formação para aprimorar meus conhecimentos em diferentes áreas e a riqueza de trabalhar com profissionais de variadas formações acadêmicas.

Em 2015 ingressei no Programa de Mestrado na UFSCar. Senti-me, acho que pela primeira vez, uma estudante. Comia no restaurante universitário (o que eu nunca fiz na graduação), andava de ônibus no *campus* e estava completamente envolta nos estudos. No final do primeiro semestre já não era mais a mesma; ler dez livros de Paulo Freire, por exemplo, mudou minha concepção de mundo e de mim mesma.

Em abril de 2016, assumi a direção de uma escola de educação infantil recém-inaugurada, com todo o quadro de funcionários novos. Mais um desafio cheio de aprendizados e recompensas: a receptividade e gratidão da comunidade, a alegria das crianças na escola nova, o avanço delas nesse período, o envolvimento de todos para enriquecer o dia a dia, entre outras pequenas alegrias que me pegavam de surpresa e enriqueceram minha experiência na educação.

Por algum tempo, após o término da graduação, me arrependi da falta de tempo e disposição para me aprofundar nos estudos na Universidade, por trabalhar. Mas agradeço a rica experiência dos quatro anos vividos, pois aprendi a lidar com o cansaço e as responsabilidades; vivenciei o polêmico conflito entre “teoria e prática”; e tive que otimizar o tempo para me dedicar aos estudos. Na direção de uma escola de educação infantil que exerci em 2016, sentia-me relativamente confortável no trato de algumas questões que acredito terem sido ensinadas por este período fatigante da graduação, em que mesmo as experiências ruins ajudaram-me a trilhar um caminho profissional.

Hoje, depois de quatro anos trabalhando como agente educacional na educação infantil, sete como professora e um ano como diretora, percebo que muitas vezes foquei nos problemas, nas minhas fragilidades e em tudo que eu *não* conseguia fazer, o que me impedia de ver o que eu estava (e estava!) fazendo pelas crianças como educadora. Tenho certeza de que procurei ser justa, sorteando o ajudante do dia, chamando atenção e/ou elogiando todos ou todas na mesma intensidade, conversando sobre piadas ou chacotas inadequadas, sendo atenciosa com o que eles queriam partilhar comigo e não colocando apelido ou taxando algum aluno. Em relação ao aprendizado, procurava problematizar os conteúdos oferecidos, estimular a participação e a criticidade, além de buscar aprimoramento profissional para promover o avanço.

Embora considere que estava no caminho adequado, ao me aprofundar nos estudos com a temática das desigualdades para realização desta dissertação, muitas das minhas atitudes "inocentes" se mostraram cheias de significado, de preconceito e de "verdades" estereotipadas. Isso me traz a imperiosa obrigação de refletir sobre minha "alienação diária" com o propósito de "tomar a vida em nossas *[minhas]* próprias mãos e começar a exercer o controle" (FREIRE, 1990, p. 138).

Esta narrativa pessoal elucida algumas vivências que me trouxeram à escrita deste trabalho cujo **objetivo geral** é analisar como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental se manifestam sobre o tratamento dos temas gênero, raça-etnia e religião em sala de aula, com vistas à discussão dos conceitos de igualdade, diferença e desigualdade.

Diante deste propósito, nossa **questão de pesquisa** é: *Como se manifestam professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre diferenças culturais de gênero, raça-etnia e religião em sala de aula?*

Partimos do princípio de que os universos da educação e da cultura estão intimamente articulados e alegamos a indiferença à diferença diante de tantos trabalhos denunciando o caráter monocultural, homogeneizador e padronizador da educação. Concordamos com Candau (2012b, p. 70) que fica evidente a necessidade de se romper com ele "e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes". Perrenoud (*apud* PALOMINO, 2009, p. 112) entende que a maior produtora do fracasso escolar é a "indiferença à diferença".

Falar de multiculturalismo implica considerar o conceito de cultura, para o que, neste trabalho, apropriamo-nos da definição de Paulo Freire (1980, p. 108-109). Para ele, cultura é:

> o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana.

É também com esta visão de cultura como toda criação humana que vamos abordar o referencial teórico do *multiculturalismo interativo* ou *interculturalidade* defendida por Candau (2012a). Esta perspectiva questiona as desigualdades construídas ao longo da história e aponta para a construção de sociedades que valorizem e reconheçam as diferenças como constitutivas da democracia, empoderando aqueles que foram historicamente inferiorizados. Propõe o reconhecimento do outro, o diálogo igualitário entre os diferentes grupos sociais/culturais e a construção de um projeto comum. Assim, buscar uma educação inter/multicultural é ter em vista o desenvolvimento de uma postura étnica e racial positiva.

Assim como Candau (2002, p. 147), concebemos que “reduzir o preconceito é outra das dimensões que caracterizam uma educação multicultural”, pois, ao se relacionar lúcida e criticamente com o outro, faz-se necessária a construção da própria identidade cultural, um autoconceito e autoestima positivos.

> Um diálogo intercultural cosmopolita é aquele em que nos tratamos como cidadãos de um mundo compartilhado e, portanto, digno de respeito mútuo. Isso não significa que não podemos discordar. Por um lado, não podemos ser relativistas generalizadores e achar que tudo que acontece na humanidade é correto e bom. Por outro, não podemos achar que nós temos todas as respostas, seja lá quem seja esse “nós”. Temos que nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro. (APPIAH *apud* MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 33)

Algumas características especificam a perspectiva intercultural. Uma primeira é a promoção deliberada da inter-relação de diferentes grupos culturais, presentes em uma determinada sociedade (CANDAU, 2002). Neste sentido, essa

posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais (SAMPAIO e ANDRADE, 2009, p. 2).

O trato com as questões relativas à diferença nas escolas iniciou-se na primeira metade do século XX, quando a área da psicologia passou a abordá-la. Porém, referia-se basicamente às características físicas e emocionais das pessoas.

A sociologia da educação olhou para as variáveis socioeconômicas e sua incidência nos processos pedagógicos, notando, então, que as questões de acesso à escola e distribuição da educação não poderiam estar separadas da discussão da forma e do conteúdo do currículo. Ampliou-se o olhar para o cotidiano escolar, as dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na própria concepção do sujeito da aprendizagem.

Destacamos o *currículo multicultural* como caminho para informar conteúdos presentes em todas as áreas do conhecimento ilustrando conceitos e princípios de culturas diversas. Constitui-se como um diálogo norteador de uma prática multiculturalmente orientada que necessariamente precisa estar envolvido na formação docente, inclusive no plano afetivo, visto que entendemos o currículo como todo tipo de prática escolar e não um objeto estático.

Conscientes da gama de categorias que a perspectiva intercultural dispõe-se analisar – tantas quantas forem as diferenças geradoras de desigualdades – este trabalho tem como foco olhar para questões de gênero, raça-etnia e religião, categorias essas observadas como sendo as mais frequentes na sala de aula, de acordo com minha experiência na área da educação pública.

Concordamos com Ladson-Billings (GANDIN *et al,* 2002), professora e pesquisadora americana, uma das responsáveis pela introdução da teoria racial crítica na educação, que, mesmo focando em determinadas temáticas, nossa preocupação está na problemática das desigualdades, dos preconceitos, das injustiças sociais de toda e qualquer natureza. A referida autora responde a críticas sobre um “privilégio” dado por ela à temática racial dizendo:

> não peço desculpas por usar a noção de raça como uma maneira de olhar para as desigualdades sociais, porque sei muito bem que há várias pessoas que continuam a estudar gênero, a estudar sexualidade. Se, através de uma análise racial, eu encontro uma boa

> resposta acerca das desigualdades sociais, não vou guardá-la só para mim (p. 279).

Assim, cientes das especificidades nos referenciais que abordam cada categoria, é relevante pontuar que nossa crença está em que

> A efetiva garantia de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos, não é possível sem atenção às diferenças. Portanto, o princípio da equidade refere-se à construção da igualdade quanto ao usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças (CARVALHO, 2009, p.14).

Com o intuito de aprofundarmos e investigarmos essas questões, realizamos esta pesquisa utilizando a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, entendendo-a como "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano" (CRESWELL, 2010, p. 26). Como instrumento de coleta de dados, adotamos a entrevista semi-estruturada face a face na intenção de perceber as concepções, crenças, opiniões dos participantes e as atitudes que tomam na prática pedagógica com relação às três categorias: gênero, raça-etnia e religião, bem como dispor da possibilidade de considerar a linha analítica a partir das respostas das participantes.

Iniciamos os estudos considerando a hipótese de que as professoras tendem a cair em "armadilhas ideológicas", situações "em que possibilitamos ou mesmo produzimos a desigualdade em nossas práticas por causa das concepções culturais estereotipadas ou ideológicas" (CORTELLA *apud* PALOMINO, 2009, p. 12). Por meio das entrevistas e das análises realizadas, a hipótese colocada se mostrou verdadeira, por causa da invisibilidade das discriminações cometidas na escola, e mais especificamente na sala de aula. Percebemos que a maior parte das atitudes descritas pelas docentes concentra-se na omissão de intervenções ou estão embasadas na ideia de que somos iguais como princípio de justiça, sem considerar os contrapontos necessários com a diferença e a desigualdade. Esta ideia é respaldada pelo conceito de Estado laico, entendido sob a perspectiva da neutralidade como meio para se garantir o direito à pluralidade.

Tais dados justificam nossa defesa de que a perspectiva intercultural esteja presente na formação inicial e continuada, a fim de contribuir para que reflexões acerca dessas temáticas desnudem alguns preconceitos pessoais, afinem

o olhar para situações discriminatórias em sala de aula e deem subsídios aos professores e professoras para tratarem com estas questões.

Acreditamos que a educação pode contribuir para transformação das sociedades, para a valorização e reconhecimento das diferenças como constitutivas da democracia. Reconhecemos a importância do papel dos educadores e educadoras provindos de uma formação crítica para que compreendam a maneira como acontecem as relações de poder, preconceito e exploração, com o propósito de que sua prática seja guiada para superar a desigualdade e a exclusão social. Também consideramos indispensável que estes(as) profissionais tenham dignas condições de trabalho, com possibilidades de se aprimorar tendo acesso aos veículos, materiais e possibilidades formativas que viabilizem isso.

Organizamos a dissertação em outras quatro seções. Na seção 1, apresentamos o referencial teórico deste estudo em que a globalização interconecta os indivíduos e promulga a formação de culturas (no plural). Essa diversidade adentra o espaço escolar sendo imprescindível um olhar sensível às diferenças visando a construção de pontes entre os universos culturais.

A seção 2 indica a trajetória da pesquisa explicando os critérios para escolha das participantes, das categorias de gênero, raça-etnia, religião e religiosidade e os procedimentos de coletas de dados.

Na seção 3, apresentamos os referenciais teóricos específicos das categorias por nós analisadas, expomos os dados coletados nas entrevistas e as posteriores análises embasadas nos referenciais específicos e nos gerais deste trabalho.

Nas considerações finais, encerramos o trabalho retomando os principais aspectos teóricos da pesquisa e as conclusões a que as análises nos levaram.

2 Referencial teórico

Esta seção inicia abordando o sujeito da pós-modernidade, derivado da globalização e a consequente interconexão do mundo. Essa aproximação dos povos e culturas toca a vida interior das pessoas e repercute nas relações sociais, nas tradições familiares, nos padrões de vida e no cotidiano.

Estando inserida na sociedade, a escola incorporou essa nova demanda, mas tem se mostrado alheia às referidas diferenças culturais, pautando-se pela homogeneidade e a padronização. A esta perspectiva monocultural, contrapomos a intercultural que intenciona trabalhar os conflitos inerentes às relações humanas, intencionando a construção de pontes entre as culturas em que o diálogo igualitário, respeitoso e não hierárquico esteja presente.

Explanaremos também neste capítulo, o avanço que os conceitos da diversidade e diferença obtiveram - no tocante à escola - e o potencial que têm como propulsores do progresso humano.

Optamos por apresentar os referenciais específicos das categorias gênero, raça-etnia e religião concomitante à apresentação dos dados, na terceira seção deste trabalho.

2.1 Multiculturalismo e interculturalidade na educação

O interesse pelo debate e estudo do tema do multiculturalismo se exacerbou nas últimas décadas do Século XX e neste início de Século XXI devido ao fenômeno da globalização que, embora não seja novo, vem tomando características muito particulares nesta época.

Em sua versão mais recente, a globalização tem trazido muitos ganhos, como o avanço da medicina, dos meios de comunicação, do acesso às informações, bem como a possibilidade de o ser humano se tornar um cidadão cosmopolita, proporcionando diferentes leituras de mundo e enriquecendo suas vivências. Contudo, concordamos com Burbules (2004, p. 18) que “o impacto e o significado da ‘globalização’ não apenas são duvidosos como também podem operar de maneira diferente em várias partes do mundo e, em certos contextos, ter pouco impacto”.

Referindo-se aos sujeitos, há muito “não estamos sob o domínio das tradições e estruturas divinamente estabelecidas, quando o indivíduo era submetido à ordem secular e divina das coisas” (LIMA, 2009, p. 66). Entre o século XVI e XVIII, essa concepção foi substituída pela do sujeito moderno e singular.

> No final do século XIX e no século XX, uma concepção mais social do sujeito emerge, coerente com o funcionamento do Estado moderno, articulando um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno, principalmente sob influência da biologia darwiniana – sujeito humano biologizado – e do surgimento de novas ciências sociais, em sua forma disciplinar atual (LIMA, 2009, p. 66).

O sujeito atual e pós-moderno distingue-se de duas identidades anteriores a ele: o sujeito do iluminismo – centrado e unificado – e o sujeito sociológico. Ao longo do tempo, tais sujeitos modernos foram descentrados, resultando no indivíduo pós-moderno, fragmentado, globalizado, passando a ser definido historicamente e não mais biologicamente e as estruturas de sua identidade tornaram-se líquidas, descentradas de um “eu” coerente decorrente de uma sociedade de mudanças constantes e rápidas (HALL, 2006). O autor diz que

> A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2006, p. 67*).*

Boaventura Souza Santos, (*apud* ENES, 2010, p. 3) exorta a necessidade de considerar a globalização de maneira plural, visto que não há globalização genuína, “aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo. No global, sempre vamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica”.

Um dos aspectos que caracterizam a globalização e pluralização é sua grande abrangência e velocidade, aproximando de maneira inédita, povos e culturas. “Eventos distantes, quer econômicos ou não, afetam-nos mais direta e imediatamente que jamais antes. Inversamente, decisões que tomamos como indivíduos são com frequência globais em suas implicações” (GIDDENS *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 2). Não há apenas interdependência econômica, este fenômeno

toca o mundo interior das pessoas, mas impacta também nas dimensões íntimas e pessoais, repercutindo nas tradições familiares, nos padrões de vida e no tocante à vida cotidiana como um todo.

Stuart Hall (*apud* MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 8) localiza o século XX como o da "revolução cultural" uma vez que a cultura adquiriu grande importância na estruturação e organização da sociedade contemporânea quanto aos "processos de desenvolvimento do meio ambiente e a distribuição de recursos materiais e humanos. Em termos epistemológicos, a cultura tem favorecido a emergência de novas visões, explanações e teorizações do mundo". Tornou-se também um dos "elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas na contemporaneidade". Assim, as identidades passaram a ser mais plurais e mais fortemente configuradas no âmbito das culturas.

Surge o conceito de *culturas híbridas*, em que as pessoas renunciam ao desejo de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural perdida e tornam-se resultantes de várias histórias e culturas interconectadas. García Canclini (2008, p. XIX) define hibridação como "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas". Candau (2002, p. 136) diz que "os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente".

A fim de preparar o indivíduo para viver neste mundo globalizado, heterogêneo, híbrido, a educação precisa ampliar seus limites para além da comunidade:

> As escolas de hoje confrontam uma série de expectativas instantâneas, conflitantes e mutáveis, dirigidas para imprevisíveis caminhos alternativos de desenvolvimento e para pontos de referência e identificação em constante alteração (BURBULES, 2004, p. 24).

As alterações ocorridas no mundo em decorrência da exacerbação dos efeitos da globalização trouxeram, como uma de suas consequências, o agravamento das desigualdades e a ampliação da complexidade das relações entre igualdade e diferença, assim como a necessidade de desnaturalizar preconceitos e discriminações. Trataremos desses aspectos no presente trabalho, em especial no que concerne às escolas.

É imprescindível apresentar o que concebemos como *cultura*, visto que temos interesse em discutir o multiculturalismo e interculturalidade; conceitos que lidam diretamente com a cultura. No presente trabalho este termo é entendido:

> [...] como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais, nem pode ser apenas atribuído à escolarização formal. A cultura é fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas. Podemos então, entendê-la como código, como sistema de comunicação (...) (CANDAU *apud* CORSI, 2008, p. 32).

A diversidade cultural presente nas escolas "já poderia justificar a validade da incorporação crítica de contribuições da perspectiva intercultural" (LEITE, 2009, p. 122). *Interculturalidade* é encarada em um contexto *multicultural* em que se enfatiza a interação de diferentes grupos socioculturais, fomenta o diálogo, a troca de saberes e de práticas sociais.

> A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAU, 2012, p. 45-46)

É imprescindível estimular "o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimentos comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula" (CANDAU, 2012, p. 131).

> Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte da cultura dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (CANDAU, 2012, p. 79).

Cortesão e Stoer (1996, p. 38) apropriam-se da afirmação de Boaventura Souza Santos de que o mundo seria um “arco-íris de culturas” e elaboram uma analogia aos que não conseguem identificar todas essas “cores”: seriam os daltônicos culturais. Pessoas assim desconsideram a heterogeneidade e que tais diferenças estão presentes na escola, independentemente da vontade do(a) docente. Romper com o daltonismo cultural requer desconstruir práticas consolidadas no trabalho docente, demanda valorizar a história de vida dos docentes e discentes proporcionando a troca e reconhecimento mútuos, pois as diferenças culturais existem nas salas de aula independentemente da vontade do(a) professor(a), e desconsiderá-las

> [...] pode responder por desinteresse da parte do estudante, perturbações da ordem nas aulas, dificuldades de aprendizagem e no fracasso de muitos(as) alunos(as), o que pode contribuir para excluí-los(as) da escola e para dificultar-lhes a possibilidade de empregos que venham propiciar uma vida mais digna e satisfatória na sociedade. Ao daltonismo cultural e a suas consequências contrapomos a perspectiva de uma educação intercultural [que] admite os conflitos, empregando as melhores maneiras de enfrentá-los (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 12).

Garcia Canclini, citado na obra de Candau (2014, p. 9-10), argumenta que “não funciona mais a oposição entre o tradicional e o moderno, assim como cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa não se encontram mais separadas”. Então, se todos os alunos têm cultura e se elas são equivalentemente valiosas, há de se pensar formas de contemplá-las, de tornar o currículo multicultural e as relações interpessoais mais igualitárias e sensíveis em relação às diversas identidades culturais presentes nas escolas, neste *arco-íris* cultural.

Apontando possíveis situações favoráveis ao surgimento do(a) professor(a) monocultural, Cortesão e Stoer (1996, p. 39) nos dizem que alguns(mas) docentes, ao terem dificuldade de trabalhar com uma sala de aula com grupos diferentes consideram “que a maneira mais correcta de agir consistirá em dirigir-se, preferencialmente ao grupo que representa a norma cultural, grupo este equidistante, aos seus olhos, dos grupos mais divergentes”. Com frequência essa conduta é legitimada pela ideia de que, assim, estão contribuindo para que os alunos e alunas tenham mais oportunidades de sobreviver a um mercado de

trabalho que possui leis oriundas da sociedade hegemônica “onde unicamente os saberes, valores e linguagens das classes dominantes são consideráveis como aceitáveis”. Há casos que a vivência cotidiana com a diversidade a torna tão familiar que acabam se “naturalizando”, sendo invisibilizada na prática educativa.

> (...) É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados, mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e sub urbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural (CORTESÃO E STOER, 1996, p. 41).

O multiculturalismo implica o reconhecimento e o direito à diferença. Tal conceito nasce no embate de grupos, “no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes” (GONÇALVES e SILVA, 2003, p. 111). Nessa mesma direção, Candau (2002) analisa que o multiculturalismo tem seu marco nas “lutas dos grupos discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias [...]” (p. 130).

O multiculturalismo relaciona-se à constatação da existência da diversidade cultural. Ele pode ser compreendido na acepção *intercultural,* que implica o reconhecimento do outro, o diálogo igualitário entre os diferentes grupos sociais/culturais e a construção de um projeto comum. Assim, buscar uma educação multicultural é ter em vista o desenvolvimento de uma postura étnica e racial positiva.

Concordamos com Candau (2002, p.147) que “reduzir o preconceito é outra das dimensões que caracterizam uma educação multicultural”, pois, ao se relacionar lúcida e criticamente com o outro, faz-se necessária a construção da própria identidade cultural, um autoconceito e autoestima positivos.

Candau (2012) classifica o multiculturalismo em três abordagens: no m*ulticulturalismo assimilacionista* afirma-se que vivemos em uma sociedade multicultural no sentido prescritivo. Uma política nessa vertente vai favorecer a integração de todos na sociedade a fim de que sejam incorporados a uma cultura hegemônica. Na educação, adotam o universalismo em que todos são convidados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter

monocultural da dinâmica (conteúdos do currículo, nas relações, estratégias, valores privilegiados, etc). O m*ulticulturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural* parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou silenciá-la. Propõe-se colocar ênfase no reconhecimento da diferença e promover a expressão das diversas identidades culturais presentes em determinado contexto afirmando que só assim os grupos culturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. Já o m*ulticulturalismo interativo ou interculturalidade*, acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

A última abordagem vai ao encontro do que Peter McLaren (2000) nomeia como *multiculturalismo crítico ou multiculturalismo revolucionário* e é a acepção considerada no presente trabalho. É indispensável esta concepção estar entrelaçada a uma agenda política de transformação, pois ela

> compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e (...) enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (p. 123).

Tendo nos apropriado deste referencial teórico, recorremos a Catherine Walsh (*apud* CANDAU, 2012) que complementa a ideia e diferencia três perspectivas da interculturalidade: a *relacional,* que se refere basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais e tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais; a *funcional,* que não questiona o modelo sociopolítico dos países e assume a interculturalidade como uma estratégia de coesão social, assimilando os grupos às sociedades hegemônicas (não afeta a estrutura e as relações de poder vigentes); e, por último, a perspectiva *crítica*, na qual nos fundamentamos, que questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história e aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, igualitárias, empoderando aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Diante desta proposta de empoderamento, julgamos pertinente refletir acerca do que é considerado *qualidade* na educação. A esse respeito, Candau (2012, p. 64-66) apresenta as três principais concepções vigentes na atualidade:

1ª) A educação como um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado tendo como foco a formação de sujeitos empreendedores e consumidores. Enfatiza o domínio das tecnologias de informação e comunicação e intenciona capacitar o "capital humano";

2ª) Defende a volta dos aspectos tradicionais da educação. Afirma que movimentos renovadores têm favorecido processos superficiais e de pouca consistência nas escolas.

Ambas as propostas se situam em uma perspectiva que reforça o modelo dominante na sociedade ou propõem algumas mudanças que não afetam sua lógica básica. Já a terceira concepção, na qual nos localizamos, assume a perspectiva crítica e intercultural e tem a convicção profunda de que a educação pode colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade.

Ao professor lança-se a tarefa de desafiar o viés monocultural do currículo,

> desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo, a destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, a questionar representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder nela expressas. (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14)

Olhar para o conteúdo e metodologia nessa perspectiva envolve duas premissas: a de que conhecimento é uma construção social, que envolve lutas e relações de poder no seu processo de definição e a de que a metodologia deve buscar a superação dos mecanismos excludentes no interior das práticas cotidianas. Reiteramos que se faz necessário questionar as "verdades" intocáveis, os livros didáticos, os heróis e a forma como acontece a construção do conhecimento pelas crianças (frequentemente por transmissão), vendo o ensino como processo que desafia, desperta a busca e desejos.

Diferentes níveis e modalidades de ensino envolvem diferentes especificidades e é no currículo que se concretiza a escola como um sistema social; os conteúdos e formas são traduzidos nele. Portanto, é no currículo que se consolidam os fins sociais, culturais e de socialização que se atribui à escola, não

podendo ser resumido a problemas técnicos. “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 68).

> A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167).

Ressaltamos que o currículo remete a determinados interesses dentro de uma sociedade. Mesmo assumindo as mesmas intenções para determinado nível, atendem-se alunos(as) de variadas classes sociais, o que reflete na seleção de conteúdos a serem dados, referente ao cidadão(ã) que se pretende formar. Lima e Fontenele (2007, p. 110) pontuam que propostas neoliberais para a educação defendem currículos únicos, voltados para o desenvolvimento de competências e conhecimentos instrumentais para o mercado de trabalho. Isso tira o papel de sujeito dos profissionais da educação na medida que se subordinam a metas estabelecidas pelas agências interessadas.

Para Gimeno Sacristán (1998, p. 30), considerar a importância do currículo nos estudos pedagógicos recupera a “consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura”, principalmente ao considerar que a escolarização obrigatória é, para muitos, a única oportunidade cultural. Em uma sociedade avançada como a atual, o saber cultural que o indivíduo possui determina seu desenvolvimento pessoal e seu *status* profissional, uma vez que “não é indiferente saber ou não escrever, nem dominar melhor ou pior a linguagem em geral ou os idiomas” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 20).

Perspectivas mais tradicionais da educação defendem o *universalismo* na intenção de representar toda a cultura. No entanto, consideramos que embora pretenda contemplar os conhecimentos já legitimados pela sociedade, esta

concepção privilegia os objetos e obras hegemônicas, excluindo e desqualificando outros.

Para a concepção *particularista*, a cultura está assentada na ciência antropológica e inclui conhecimento, crenças, tecnologias, regras morais, expressões folclóricas, vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, etc. Assim, cultura não pode ser vista no singular, visto que existem culturas, cada uma dotada de relativa coerência interna e com valor em si mesma, não sendo, portanto, hierarquizáveis.

Para Andrade (2006), o universalismo exacerbado pode levar à uniformização e o desrespeito às diferenças. Porém, o relativismo radical também não responderia essa questão, visto que se corre o risco de desrespeitar a ética dos mínimos de justiça. De acordo com a tese de Adela Cortina defendida por Andrade, em sociedades plurais os *máximos felicitantes* correspondem àquilo que é bom para alguém (tendo em mente que a felicidade é do campo da subjetividade, portanto não deve ser imposta), mas não devem ferir os *mínimos de justiça*, atitudes moralmente exigidas para a convivência social, para manter e respeitar a dignidade humana. Uma educação não poderia limitar-se a optar "entre o ideal sonhado e o real possível, [mas] articular essas duas dimensões" (p. 254).

Margaret Archer (*apud* Cortesão e Stoer, 1996, p. 36) propõe a "racionalidade transcultural" numa tentativa de aceitar o princípio da relatividade sem ser relativista. Essa racionalidade é "ao mesmo tempo, anti positivista, rejeitando a universalidade da Razão do Iluminismo, e anti-idealista, rejeitando o idealismo cultural de muitas teorias pós-modernas". Traduzindo a racionalidade transcultural para a educação, Cortesão e Stoer (1996*)* propõem a implantação de dispositivos pedagógicos construídos na base de culturas locais com o objetivo de valorizá-las e de garantir a comunicação através das culturas.

Contudo, julgamos importante o alerta dos referidos autores ao aludir Filipe Reis que elucida sobre os perigos de se construir dispositivos pedagógicos desenvolvidos na base de culturas locais:

> A invasão do espaço escolar pelos 'saberes das crianças' ou pelo 'saber local' parece ter como implícita a noção que, criando nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tornará progressivamente menos gerador de desigualdade e de exclusão social – escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar –

> sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizadas pela escola (minorias étnicas, camponeses, proletariado não especializado). Não há dúvida de que a formação de uma atitude multicultural entre os professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar, representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da 'cultura de origem' dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à 'cultura legítima', ou a folclorizam, num processo de mobilização que reformula a escala de prestígio das culturas em presença (...) (REIS *apud* CORTESÃO E STOER, 1996, p. 37)

Cortesão e Stoer (1996, p. 37) lembra-nos do quanto este alerta é importante, pois sem compreender o processo de reprodução "(i) envolvendo a recontextualização das culturas locais (...) não existirá possibilidade de mudança e (ii) porque nos obriga a aprofundar o processo de construção dos dispositivos pedagógicos".

Assim, os dispositivos pedagógicos que defendemos têm por objetivo que os alunos e alunas dominem um "bilinguismo cultural" como estratégia de sobrevivência e "de acesso ao poder por parte dos grupos 'minoritários' e usufruto ativo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado" (CORTESÃO E STOER, 1996, p. 38).

Estes dispositivos não podem apenas significar um instrumento metodológico para a aquisição da cultura erudita imposta pela escola, mas têm

> de constituir uma proposta de trabalho que corporize preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e se interagem. Neste sentido, as aprendizagens que suscita não poderão nunca ser obtidas sob a destruição da imagem do seu grupo de pertença, contribuindo assim para o esvaziamento da cultura local. Ao contrário, as "boas pontes", que tomam em conta as margens a que se apoiam, terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando, simultaneamente, atitudes reflexivas face aos processos globais de educação (CORTESÃO E STOER, 1996, p. 42).

De modo coerente, Cortella (2008, p. 115) ressalta que

> Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um

> contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios).

Como o autor, acreditamos que democratizar o saber é o objetivo da escola pública embasada nos princípios de uma "**sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social**" (CORTELLA, 2008, p. 15). Tais diretrizes vão ao encontro da garantia de que os alunos e alunas acessem o

> conhecimento universal acumulado e possam dele se apropriar (tornarem-se proprietários), sem que esse acesso seja impositivo nem restrito a uma formação erudita (sem relação com sua existência social e individual); de outro lado, essa relação do conhecimento científico com o universo vivencial dos alunos demanda evitar o pragmatismo imediatista que entente deverem as classe trabalhadoras frequentar escolas apenas para aprender a trabalhar.
> Portanto, não é uma escola pública na qual o trabalhador simplesmente aprenda o que iria utilizar no dia ou semana seguinte no seu cotidiano (em uma dimensão utilitária e redutora), mas aquela que selecione e apresente conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social. (CORTELLA, 2008, p. 15-16)

Em relação a críticas associando o pensamento pós-moderno à perspectiva intercultural, Candau e Leite (s/d, p. 11) argumentam "que a exacerbação do relativismo cultural e o rompimento com o horizonte de emancipação são opções políticas e não riscos constitutivos da perspectiva multi/intercultural." Adotar a perspectiva intercultural "não significa uma desvalorização do conhecimento nem pretende restringir o(a) aluno(a) aos seus referencias culturais" (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14). A escola precisa problematizar o conhecimento escolar e reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais "favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e esses saberes" (CANDAU, 2014, p. 35).

Adotar um currículo multicultural não se limita a uma disciplina, mas informa conteúdos presentes em todas as áreas do conhecimento ilustrando conceitos e princípios de culturas diversas; é um diálogo norteador de uma prática multiculturalmente orientada. Não se trata somente de ensinar tolerância e respeito,

mas analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações assimétricas e de desigualdade. Para desenvolvê-lo, a escola toda precisa estar envolvida abarcando desde a seleção de conteúdos até a interação com a comunidade “e os movimentos sociais, sobre as situações vivenciadas no dia a dia da sala de aula e fora dela, etc” (CORSI, 2008, p. 172).

Educadores e educadoras que assumam a perspectiva da interculturalidade precisam vislumbrar a educação como direito humano, que não pode ser reduzido a um produto baseado na lógica do mercado; devem defender “o papel do Estado na democratização da educação” e se opor “às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública” (CANDAU, 2012, p. 66); devem favorecer dinâmicas participativas, utilizar diferentes linguagens e estimular a construção coletiva.

Faz-se urgente a reinvenção da escola norteada pelo princípio: a serviço de quem e do que estou?

> A questão fundamental é política: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem a ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1996, p. 44-45).

Adriana Maria Corsi (2008, p. 30) acrescenta que “definir nossas identidades, saber quem somos e decidir a que grupos nos filiar são necessidades imperiosas”.

Reinventar a escola atentando-se à cultura requer tornar esta instituição um espaço de crítica cultural; pretende olhar o intelectual com uma função crítica, embasado “por um espírito livre e não conformista, pela ausência de temor diante dos poderosos, pelo sentido de solidariedade com as vítimas” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 13). A escola, sendo um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas” deve articular diferentes saberes, conhecimentos e culturas.

A condição para que qualquer processo seja considerado como intercultural é que “ele seja marcado pela intenção de promover uma relação democrática entre os grupos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território” (CORSI, 2008, p. 71). Consideramos que os educadores e educadoras precisam compreender como acontecem as relações de poder,

preconceito e exploração a fim de que o trabalho esteja voltado para superar a desigualdade e a exclusão social. “O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade” (CANDAU, 2014, p. 31).

2.2 Diversidade e diferença na escola

Na primeira metade do século XX, a área da psicologia passou a tratar questões relativas à diferença, mas essa temática estava “em geral, referindo-se às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (CANDAU, 2012c, p.85).

O movimento da Escola Nova passou a olhar na direção das diferenças de ritmo de aprendizagem, de estilos cognitivos, modos de aprender e traços de personalidade, e princípios como os da flexibilização e individualização se inspiram nesta perspectiva.

O ensino programado, tendo por base a psicologia behaviorista, desenvolveu sequências de ensino e aprendizagem que respeitavam o ritmo de cada aluno/a.

Tais tendências apresentam contribuições significativas para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais sensíveis às características peculiares de cada aluno(a) . Porém, como focam nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo, “têm como base uma concepção de sujeito muito limitada, não considerando dimensões como a sociohistórica e cultural” (CANDAU, 2012c, p. 86).

Já com a sociologia da educação, inicia-se a discussão sobre as relações entre as variáveis socioeconômicas, os processos educacionais e os determinantes do fracasso escolar. Anteriormente, a sociologia enfatizava relações macroestruturais; a nova sociologia da educação focaliza contextos interacionais e seus conteúdos, discutindo o que se ensina na escola e iluminando a base social do conhecimento escolar. Notou-se, então, que questões de acesso à escola e distribuição da educação não podem estar separadas da discussão da forma e do conteúdo do currículo. Ampliou-se, assim, o olhar para o cotidiano escolar, as

dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na própria concepção do sujeito da aprendizagem.

Candau (2012c) alerta-nos que as abordagens fundamentadas em correntes da psicologia e da sociologia, por mais distintas que sejam e se contraponham,

> trabalham as diferenças no horizonte de garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos e alunas. Neste sentido, as diferenças devem ser superadas e a homogeneização é o que se pretende alcançar (p. 87).

Consideramos, assim como Candau (2012c), que Paulo Freire agregou aspectos importantes para a perspectiva intercultural da educação ao reconhecer a relevância da dimensão cultural na alfabetização de adultos, por meio da proposta do método dialógico nos processos educativos. O autor destaca as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática, chamando a atenção para o fato de que ela pode despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora. Enfatiza a importância da ética e de uma cultura da diversidade.

Para Paulo Freire, reconhecer o *background* cultural do analfabeto não era uma estratégia metodológica e sim um modo de lidar com as diferenças culturais, mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, “mais do que a mera tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas” (CANDAU e LEITE, s/d, p. 7).

Para fundamentar este trabalho apropriamo-nos da distinção que Candau (2012c) faz dos termos *diversidade* e *diferença* e adotamos, assim como a autora, o conceito da diferença para a perspectiva intercultural. Normalmente se utiliza a *diversidade* sob o viés da tolerância às diferenças culturais e isso tem pouca relevância teórica devido a seu essencialismo cultural, pois afirma que a diversidade preexiste aos processos sociais. *Diferença* é concebida como uma realidade sociohistórica em processo de construção–desconstrução–construção, que se configura nas relações sociais e está atravessada por questões de poder. Ela é típica dos indivíduos, dos grupos sociais, deve ser reconhecida e valorizada, tem marcas de identidade e está entrelaçada com o combate às tendências de

transformá-la em desigualdade. Corsi (2007, p. 40) acrescenta que “a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”.

É recorrente associar a diferença com a questão do *déficit* de aprendizagem, ancorada principalmente em aspectos psicológicos e articulada ao nível socioeconômico, ou seja, um problema a ser superado. Neste sentido, igualdade e diferença são vistas como contrapontos e não como dimensões que existem mutuamente. A partir do referencial teórico aqui adotado, a diferença é vista como um processo social e opõe-se à padronização e uniformidade, enquanto que a igualdade opõe-se à desigualdade, a toda forma de discriminação e/ou preconceito. Assim, defendemos a necessária atenção e cuidado na produção de desigualdade pela diferença. Candau (2002, p.128) referencia Boaventura Souza Santos para sintetizar essa ideia: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

> O empenho consistente em uma *visão de alteridade* permite identificar nos outros (e em nós mesmos!) o caráter múltiplo da Humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o *diferente* como sendo esquisito, excêntrico, esdrúxulo e, portanto, assimilar a postura prepotente daqueles que não entendem que se constituem em *um* dos arranjos possíveis do *ser humano*, mas não o único ou, necessariamente, o correto (CORTELLA, 2008, p. 51).

No artigo *Currículo, diferença cultural e diálogo,* Antonio Flávio Barbosa Moreira (2002) entrevista pesquisadores da perspectiva multicultural a fim de discutir suas visões de diferença e diálogo. Consideramos pertinente o excerto em que um(a) deles(as) define diferença:

> O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença. Ou seja, ao procurar entender a singularidade de cada grupo, de cada cultura, você vai compreender mais a humanidade. Porque a essência do ser humano é a produção, é a elaboração de significados, portanto a produção de cultura, cada uma com sua lógica, sua estrutura própria. Ao entender a singularidade de cada cultura, você está entendendo mais o específico do humano (E2) (MOREIRA, 2002, p. 22).

O autor Robert Rowland citado na obra de Cortesão e Stoer (1996, p. 36) lembra-nos que não podemos considerar inferior o que é meramente diferente e

salienta que é na diversidade que estão as possibilidades de progresso humano “uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes”. Ele continua seu pensamento expondo que por meio da diversidade “torna-se possível a compreensão das culturas – na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro”. Assim, aprender a cultura alheia é um constante esforço de tradução, um desafio para compreender sua racionalidade e frequentemente nos obriga a “esticar” “a nossa própria racionalidade para conseguir o necessário contato com uma outra”.

No entanto, as diferenças têm sido invisibilizadas, negadas e silenciadas na escola uma vez que a igualdade é concebida como

> processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o uniforme até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja ‘igual’, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 29).

Em estudos relacionados à temática, nota-se que a hierarquização das diferenças também está no âmbito da visibilidade; “diferenças da ordem das possibilidades físicas e mentais seriam mais facilmente identificadas, assim como aquelas que ‘incomodam’ a escola” (CANDAU e LEITE, 2012, p. 153).

As diferenças socioculturais permeiam todas as relações e são perpassadas por assimetrias de poder que provocam a construção de “hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 24). Faz-se necessário olhar com sutileza para este embate cultural.

> Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito. As noções de norma e de diferença tornaram-se particularmente relevantes na contemporaneidade. É preciso refletir sobre seus possíveis significados (LOURO, 2008, p. 21-22).

Burbules e Torres (2004, p. 24) consideram como imperativos educacionais, objetivos flexíveis e adaptáveis que suscitem como viver em espaços públicos diversos e ajudem a formar "um senso de identidade que possa permanecer viável dentro de contextos múltiplos de afiliação". Cada criança deverá contar com uma ajuda proporcional às suas necessidades. Deve-se também colocar em questão as dinâmicas dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem, "desengessar a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender" (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 36-37).

Assumir a perspectiva intercultural propulsiona a construção de identidades plurais, "potencia processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima" (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 32), impulsiona o desenvolvimento da autonomia, de emancipação social, respondendo à necessidade urgente de reconhecer e valorizar as diferenças culturais na escola. Concordando com Candau (2012d, p. 110), estes não são objetivos secundários ou que se justaponham às finalidades básicas da escola, mas são inerentes a elas.

Cortella (2008, p. 138) alerta-nos para os perigos de se idealizar uma criança e deparar-se com outro tipo:

> Qual o resultado concreto (mesmo não conscientemente desejado) se não nos qualificamos para atuar junto aos vários modos de *ser criança* em nossa realidade social? O aprofundamento das diferenças e a manutenção da injustiça.
> Reafirmemos o óbvio: há um fortíssimo reflexo das condições de vida dos alunos no seu desempenho escolar. Há décadas e décadas isso é discutido sem que, necessariamente, acarrete mudanças significativas na nossa ação coletiva.

Acreditamos que a construção de práticas pedagógicas atentas ao direito à diferença depende, de alguma forma e em alguma medida, da formação do docente. Bartolomé (*apud* PALOMINO, 2009, p. 180) diz que muitas vezes essa construção exige uma "autopercepção mais honesta (por parte dos professores) que às vezes, supõe mudanças pessoais importantes".

Lima (2009, p. 73) afirma que a formação de professores intermulticulturais precisa envolver três domínios: o dos *conteúdos*, das

metodologias e o da *sensibilidade*. A respeito do primeiro, a formação deve concebê-los como ferramentas intelectuais. A aproximação não deve ser exclusivamente teórica, mas abarcar uma atitude crítica diante deles. O desafio que se coloca é trabalhar tanto os conteúdos que serão importantes para uma inserção crítica no campo da educação e do ensino, quanto daqueles específicos com os quais os (as) alunos (as) irão lidar diretamente na escola. Conhecimentos eruditos e científicos são importantes e a classe popular precisa ter acesso a eles, mas não são as únicas formas de conhecimento. A ênfase no conhecimento erudito desqualifica as experiências dos alunos e incute uma série de valores e atitudes valorizados na cultura dominante (PALOMINO, 2009).

Quanto à *metodologia***,** faz-se necessário haver coerência entre o que é feito e o que é esperado dos estudantes. Não devemos colocá-la como secundária nos cursos de formação. Olhar também para a relação professor-aluno possibilita olhar para as relações sociais mais amplas, bem como a relação com o conhecimento, uma vez que ele está sempre sendo recriado.

Ao tratar da *sensibilidade*, Lima (2009, p. 75) refere-se à amorosidade proposta por Freire: o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias. É alguém que se importa com todos os seus alunos e acredita que eles podem e precisam aprender – de maneira crítica – os conteúdos escolares.

É no domínio da *sensibilidade* – ou na ausência dela – que se localiza o trato com as questões relativas às mais variadas formas de preconceito e discriminação. Nem sempre os professores têm consciência de todas as mensagens que “passam” por meio de suas falas, gestos, omissões e que incidem na construção das identidades dos alunos. A conscientização é, então, o principal passo para a superação de preconceitos, configurando-se como uma tarefa complexa por causa da invisibilidade da maioria absoluta de nossos valores (cultura profunda). Em grande parte do tempo não temos consciência do que nos ditam nossas concepções culturais que, de tão arraigadas, naturalizam-se; nossas vivências e aprendizagens compõem o “nosso referencial de observação e de análise do mundo” (PALOMINO, 2009, p. 135). Os preconceitos do professor precisam vir à tona para poder lidar com eles.

Glória Ladson-Billings (2002) defende que, para tratar das questões relativas à diferença na escola, faz-se necessário construir consciências críticas a

fim de que lidem “com as questões culturais, de raça, gênero, linguagem e todo tipo de diferença”. A ideia é que se trabalhe baseado em um tripé[*]: d*esempenho escolar*, o aprendizado que as crianças precisam ter na escola acrescido do viés crítico que se deve estimular nos alunos e nas alunas; a c*ompetência cultural*, capacidade das crianças entenderem quem são, de onde vêm e a importância dessas informações para a aprendizagem; e trabalhar a *consciência sociopolítica*, estimular o aprendizado de que o que aprendem tem um objetivo social maior, que precisam e podem reagir diante das realidades que nos cercam.

Ser professor requer, portanto, devida atenção à diversidade/diferença e sensibilidade na seleção e no trabalho com os conteúdos, na opção metodológica, na relação dos docentes com seus alunos e com o conhecimento, visto que professores não são os detentores de todo conhecimento.

Adriana Maria Corsi (2007, p. 62) pontua que nem sempre há o interesse por uma formação crítica do professor porque o poder hegemônico busca o consenso de ideias. Porém, existem movimentos de resistência que mostram as contradições desse poder hegemônico, desenvolvendo pensamento crítico com relação às questões sociais. Isso não coloca os professores como únicos responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos alunos, mas enfatiza o importante papel do docente na recontextualização do currículo e nas condições que criam para a construção de seus significados.

> Outro importante avanço no processo de reinvenção da escola e do currículo, decorrente da preocupação com a cultura, corresponde aos esforços por tornar a escola um espaço de crítica cultural. [...] espera-se do intelectual o desempenho de uma função crítica, o que implica uma lúcida e contundente crítica do existente, pautada por um espírito livre e não conformista, pela ausência de temor diante dos poderosos, pelo sentido de solidariedade com as vítimas. (CANDAU, 2014, p. 13)

No entanto, é necessário frisar que a formação e atuação do professor necessitam de condições adequadas de carreira e de trabalho. São condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas, etc. Como intelectuais, os professores

[*] Analogia criada diante a paridade da relevância entre os componentes, ou seja, não são hierarquizáveis.

> precisam ler jornais, livros, revistas especializadas; precisam ter acesso aos bens tecnológicos –minimamente ao computador e à internet; precisam ter acesso a bens culturais dos mais diversos tipos; precisam dialogar com seus pares, quer nas suas próprias instituições, quer em eventos específicos; precisam de respaldo financeiro. Enfim, intelectuais necessitam de um conjunto de condições que lhes permita constituírem-se como tais.
> Uma sólida e exigente formação constitui apenas uma parte de tal conjunto. A outra é, certamente, constituída pelo provimento de adequadas condições de trabalho e de carreira, pois não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho pessoal do docente (LIMA, 2009, p. 79).

Nesta seção abordamos algumas mudanças decorrentes de uma sociedade pós-moderna, constitutiva de indivíduos híbridos e cosmopolitas, sendo, portanto, imprescindível que a escola aprenda a lidar com os novos alunos que estão recebendo, contemplando seus *aspectos culturais,* no plural, uma vez que acreditamos que a educação e a cultura são universos interligados.

Fizemos uma breve trajetória histórica em relação ao trato com a diferença ressaltando que a Nova Sociologia da Educação lançou luz sobre as relações entre as variáveis socioeconômicas, os processos educacionais e os determinantes do fracasso escolar sua incidência nos processos pedagógicos.

Expressamos a perspectiva teórica adotada no trabalho: do *interculturalismo crítico* que questiona as desigualdades construídas ao longo da história e aponta para a construção de sociedades que valorizem e reconheçam as diferenças como constitutivas da democracia, empoderando aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Consideramos que a escola pode contribuir para a transformação da sociedade reconhecendo o papel dos educadores e educadoras para que assumam algumas tarefas, entre as quais a de desafiar o aluno a ampliar seus horizontes. Um dos caminhos que apontamos é o de uma formação docente que os ajude a compreender como acontecem as relações de poder, preconceito e discriminação, a fim de que o trabalho esteja voltado para superar a desigualdade e a exclusão social. Também consideramos indispensável que estes profissionais tenham dignas condições de trabalho, com possibilidades de aprimorar tendo acesso aos veículos, materiais e formações que viabilizem isso.

A seção subsequente explicitará a trajetória da pesquisa, os critérios para a escolha das participantes, da escola e das três categorias de gênero, raça-

etnia e religião. Explicaremos como elaboramos o roteiro e como as entrevistas foram realizadas.

3 Trajetória da pesquisa

Nesta seção descreveremos a trajetória da pesquisa, os critérios para a escolha das participantes e das três categorias por nós definidas para este trabalho: gênero, raça-etnia e religião. Explicaremos como chegamos ao roteiro, como as entrevistas foram realizadas e descreveremos o envolvimento das participantes.

3.1 Participantes e categorias de análise

Consideramos importante reiterar a questão de pesquisa – *Como se manifestam professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre diferenças culturais de gênero, raça-etnia e religião em sala de aula?* – e o objetivo deste trabalho, que é o de analisar como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental se manifestam sobre o tratamento dos temas gênero, raça-etnia e religião em sala de aula, com vistas à discussão dos conceitos de igualdade, diferença e desigualdade.

Uma vez delimitado o problema da pesquisa, entrei em contato com a diretora e coordenadora da escola municipal onde intencionava realizar a pesquisa, explicando a elas a intenção do meu estudo e perguntando se me autorizavam a realizá-lo com algumas professoras. Quando obtive o consentimento, submeti o trabalho ao Comitê de Ética e Pesquisa e fiz um levantamento dos anos de experiência de todas as docentes daquela escola. Com estes dados, constatamos que as cinco mais novas na profissão eram docentes dos primeiros anos e as cinco mais antigas dos quintos anos. Pensamos, então, em utilizar como critério de escolha, o tempo na profissão: as mais antigas e as mais novas no magistério e a concordância em participar, o que nos levou a dez profissionais. Contudo, após a coleta dos dados, percebemos que não havia consideráveis diferenças entre as respostas dessas participantes segundo o tempo de experiência na carreira e alteramos o percurso, analisando as respostas das dez professoras em conjunto.

De modo a preservar a identidade das professoras, atribuí uma numeração para identificá-las e farei uso dessa nomenclatura no trabalho. Organizei seus nomes em ordem alfabética e chamarei de P1 a primeira professora, P2 a segunda e assim sucessivamente até a décima, P10.

O Quadro 1 apresenta os dados de identificação das participantes[*].

QUADRO 1 – Identificação das participantes

	Faixa etária	**Formação acadêmica**	**Instituição de Ensino**	**Período em que estudou**	**Tempo de magistério (anos iniciais do ensino fundamental)**	**Participação em eventos formativos envolvendo o tema diversidade**
P1	40-50 anos	Pedagogia	Unesp	2011-2014	12 anos	Sim. Índios e Negros
P2	30-40 anos	Magistério	EEBA	1996	20 anos	Não
P3	30-40 anos	Pedagogia	UNIMES	2014	5 anos	Não
P4	30-40 anos	Pedagogia	Uniararas	2008 – 2010	4 anos	Não
P5	30-40 anos	Pedagogia	Faculdade Integradas Urubupungá	1999 – 2002	15 anos	Não
P6	Mais de 50 anos	Magistério Letras	Faculdade de Educação São Luis Unesp	1986 1998-2002	27 anos	Não
P7	20-30 anos	Pedagogia	Faculdade de Educação São Luis	2011-2013	2 anos	Sim, durante a graduação *(não se recordou dos temas específicos)*
P8	40-50 anos	Pedagogia	Faculdade de Educação São Luis	2012-2014	1º ano	Não
P9	30-40 anos	Pedagogia	Unesp	2004-2007	16 anos	Não
P10	20-30 anos	Pedagogia	UNIP	2007-2010	4 anos	Não

Inferimos da leitura deste quadro, que as cinco professoras mais novas de profissão (até cinco anos de magistério), têm idades variadas: P7 e P10 têm entre 20-30 anos, P3 e P4 estão na faixa de 30-40 anos e P8, que estava em seu primeiro ano como professora, tem entre 40-50 anos. Essas cinco professoras fizeram suas graduações em faculdades particulares e formaram-se recentemente, no máximo em 2010 como é o caso de P4 e P10.

[*] Embora tenhamos optado por analisar os dados das 10 professoras em conjunto, e não mais em dois grupos – iniciantes e experientes –, como havíamos pensado no início do estudo, decidimos manter a coluna referente ao tempo de magistério no Quadro 1, por nos possibilitar algumas análises.

Já as cinco mais antigas no magistério, têm tempo de experiências variadas entre 12 anos, P1, e 27 anos, P6. Suas idades concentram-se entre as faixas de 30-40, P2, P5 e P9, 40-50 anos, P1 e mais de 50 anos, P6.

A escolha das categorias culturais de gênero, raça-etnia e religião se deu a partir de minhas vivências enquanto educadora, professora e agora como diretora de escola. Pelas observações de minha prática profissional, situações envolvendo comportamentos ditos adequados para meninos e meninas; o racismo direcionado às crianças negras e o frequente embate ligado às diferenças religiosa são recorrentes e propulsoras de julgamentos tanto por parte das próprias crianças como de colegas de trabalho. Esta foi a razão da escolha das três categorias presente pesquisa, todas elas envolvidas no conceito de interculturalidade.

3.2 Procedimentos metodológicos

Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa entendendo-a como "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano" (CRESWELL, 2010, p. 26). Adotamos a entrevista semi-estruturada face a face como instrumento de coleta de dados com o propósito de obter informações acerca de como percebem e lidam com as três categorias elencadas neste trabalho: gênero, raça-etnia e religião.

> O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO *apud* SOUZA, 2006, p. 61).

Também intencionamos perceber as concepções, crenças, opiniões das participantes e dispor da possibilidade de manter a linha de questionamento a partir das respostas das participantes.

Com base em nossa questão de pesquisa, elaboramos o roteiro da entrevista (Apêndice 1). Com as questões, buscamos compreender a percepção das situações que ocorrem na sala de aula envolvendo as três categorias escolhidas e a maneira como as professoras lidam com elas. Perguntamos também se há

orientações específicas da escola, se tais discussões estão previstas no currículo e se aparecem nos livros didáticos.

Quando realizei o convite, senti que as professoras demonstraram receio em participar, mesmo tendo explicado que não as exporia e que não haveria certo ou errado. Ao concordarem, combinamos que eu retornaria em algum Horário de Trabalho Pedagógico, chamado de HTP. Após fazermos o levantamento dos dias e horários disponíveis de cada professora, fui até a escola em seus horários livres para nossa conversa acontecer.

As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização de todas, uma vez que ficou esclarecida a importância deste recurso para assegurar a fidedignidade de nossa conversa. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE (o modelo do formulário está no Apêndice 2).

Em média, cada entrevista durou vinte minutos. Apenas duas delas foram mais longas e levamos trinta e cinco minutos para concluirmos nossa conversa.

Mesmo algumas estando envergonhadas inicialmente, a maioria delas terminou a entrevista interessada na temática e confortável com nossa conversa, o que me deixou bastante satisfeita por ter tocado em assuntos tão importantes e por vezes esquecidos. Anotei o e-mail de todas e enviei as entrevistas transcritas literalmente para que fizessem alterações caso julgassem necessário. Nenhuma optou por fazê-las.

Como primeiro passo para o tratamento dos dados, fiz a transcrição literal de todas as entrevistas. Após essa etapa, aprofundei-me nas leituras específicas das categorias gênero, raça-etnia e religião, a fim de apurar meu olhar para os dados. Isso possibilitou realizar agrupamentos de alguns relatos cujos pontos convergiam e possibilitavam uma mesma perspectiva de abordagem dos diferentes assuntos tratados.

A presente seção apresentou a trajetória desta pesquisa que teve abordagem qualitativa e que se utilizou de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de coleta de dados.

Expusemos que o critério para a escolha das dez professoras participantes deu-se inicialmente pelo tempo de profissão, as mais novas e as mais antigas por levantarmos a hipótese de que haveria significativas divergências nas

respostas. Como isso se mostrou infundado, resolvemos analisar as respostas sob a mesma perspectiva: professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Comentamos sobre a insegurança inicial das participantes, mas que houve uma boa repercussão após a realização das entrevistas, que ficaram confortáveis e interessadas na temática.

Relatamos que todas as professoras assinaram o TCLE, que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa e que as entrevistas foram gravadas em áudio.

A seção quatro apresentará e analisará os dados obtidos junto às dez entrevistadas, referentes a cada categoria – gênero, raça-etnia e religião. Iniciaremos cada subseção apresentando a perspectiva teórica adotada e, ao longo delas, faremos nossas análises a partir dos relatos trazidos pelas professoras.

4 Apresentação e análise dos dados

Nesta seção apresentaremos os referenciais teóricos específicos das categorias de gênero, raça-etnia e religião-religiosidade que utilizamos para análise dos dados coletados das entrevistas realizadas com as dez professoras apresentadas na seção anterior.

Aprofundar na teoria permitiu-nos afinar o olhar para estes dados, agruparmos as respostas segundo suas proximidades e discrepâncias, de modo a analisarmos os relatos a partir das perspectivas das respostas dadas por elas.

Conforme combinado com as participantes, suas identidades foram mantidas em sigilo e os elementos das entrevistas serão expressos de acordo com a disposição informada anteriormente.

Primeiramente serão apresentados os dados e análises da categoria gênero, seguida de raça-etnia e terminando com religião-religiosidade.

4.1 Gênero

Para definirmos as categorias de análise para este estudo, baseamo-nos na frequência com que geralmente ocorrem na sala de aula de acordo com minha experiência como docente – não previmos que, ao falar de gênero, as professoras trouxessem, junto, a questão da *sexualidade*. Diante disso, julgamos importante diferenciarmos nosso entendimento sobre tais conceitos.

As desigualdades entre mulheres e homens são habitualmente atribuídas às distinções de sexo e suas conotações biológicas em que “sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres” (VIANNA e RIDENTI, 1998, p. 96-97). Tais características são usadas também na “construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero”. Não pretendemos negar que o gênero se constitui “com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22).

Whitaker (1995, p. 33) nos lembra que a primeira divisão atribuída aos seres humanos é baseada nas

> diferenças entre os dois sexos complementares. Durante séculos, inúmeras sociedades têm interpretado tais diferenças como desigualdade, ou melhor dizendo, inferioridade feminina. Pesquisas historiográficas, no entanto, avançaram o suficiente para constatar que em civilizações arcaicas, antes do patriarcalismo, a mulher era venerada e até divinizada, graças a sua capacidade de gerar outros seres humanos. Com o aparecimento do monoteísmo, resultante do patriarcalismo, a mulher foi gradativamente perdendo sua posição de prestígio e as mesmas características (físicas e psicológicas) ligadas à sua função reprodutora que lhe haviam servido como glorioso sinal de divindade passaram a ser interpretadas como condição de inferioridade.

Scott (1989) inicia seu artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, pontuando que a discussão sobre gênero apareceu "entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" rejeitando o determinismo biológico implícito nos termos *sexo* ou *diferença sexual* (SCOTT, 1989, p. 3).

> O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado (SCOTT, 1989, p. 3).

Com o aumento dos estudos sobre sexo e sexualidade, gênero "oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens", enfatiza uma série de "relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade" (SCOTT, 1989, p. 7). Deste modo, gênero é concebido como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos (...)" (p. 19).

Carvalho (2009, p. 15) nos diz que "a teoria feminista contemporânea distinguiu sexo de gênero: o sexo é biológico (cromossomos, genitália, hormônios), enquanto a identidade de gênero é uma construção social/cultural".

Teixeira e Dumont (2009) ressaltam que a categoria *gênero* tem adquirido maior visibilidade nas práticas sociais e culturais contemporâneas, ficando evidente no aumento dos grupos de estudos e pesquisas sobre o tema cadastrados na plataforma *Lattes* do CNPQ, nas organizações da sociedade civil, nos movimentos sociais, proposição e implementação de políticas públicas visando intervir e transformar as desigualdades acerca da questão, constituindo marcos da "institucionalização" que estamos vivendo. Tais práticas sociais e culturais

> [...] resultam de processos multifacetados, disputados e negociados, desencadeados com e a partir dos feminismos e dos movimentos de mulheres, de gays e de lésbicas, dentre outros, em que se articulam movimentos sociais e políticos com abordagens teórico-metodológicas de diferentes matizes (p. 8).

No presente trabalho, concebemos gênero como parte integrante da identidade do sujeito, "compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias" (LOURO, 1997, p. 24).

No tocante à sexualidade, o modo como ela é vivida constitui as identidades sexuais: sem parceiros, com parceiros/as do sexo oposto, do mesmo sexo e "os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero" (LOURO, 1997, p. 26). Assim, indivíduos femininos ou masculinos podem ser bissexuais, homossexuais, heterossexuais. "A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente" (LOURO, 2008, p. 18).

> O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27)

A pluralidade de modos de ser homem e ser mulher ficam escondidas pela concepção polarizada dos gêneros. Contudo, normalmente "homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são

representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 1997, p. 48).

> os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos (LOURO, 1997, p. 51).

Masculinidade e feminilidade não são configuradas naturalmente e as maneiras de ser “masculino” ou “feminino” são plurais, cambiantes, históricas e dependentes de fatores exógenos. Assim, as construções das identidades são instáveis e múltiplas devido à diversidade de características individuais - religião, posição social, renda, idade etc. - e suas variadas formas de combinação. Carvalho (2009, p. 19), acrescenta que “nem todos os homens são masculinos de uma mesma forma e nem todas as mulheres são femininas de uma mesma forma”. Assim, devemos “conceber gêneros plurais e mutantes, expressões femininas de homens, expressões masculinas de mulheres, uma menina masculina, um menino feminino (...)” (CARVALHO, 2009, p. 22).

A autora sustenta este raciocínio ao afirmar que os estereótipos de sexo e gênero (forte x fraco, ativo x passiva, agressivo x delicada, racional x emocional) negam as diferenças individuais e culturais, visto que a diversidade não cabe em dois gêneros opostos. Os homens e as mulheres, ainda que pertencentes a um mesmo grupo social, “não são iguais entre si, ou seja, há inúmeras diferenças entre indivíduos do mesmo sexo, de modo que as supostas diferenças de gênero são irrelevantes” (CARVALHO, 2009, p. 27).

Louro (1997, p. 23-24) adverte para não reduzir o conceito de gênero à simples construção de papéis que “seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”. Assim,

entendemos gênero, igualmente à autora, como “constituinte da identidade dos sujeitos”.

> Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos (LOURO, 1997, p. 25).

Esperamos ter demonstrado as concepções que tomamos como referência teórica para analisar as respostas dadas pelas professoras, que serão apresentadas a seguir.

Embora a categoria *apriori* que elegemos tenha sido a de gênero, os dados nos levaram a considerar também a categoria de sexualidade, pois observamos que as professoras parecem empregar as ideias de gênero e sexualidade de forma indiscriminada. Isso pode ser revelado nos seguintes excertos, por exemplo:

> **P4**: Já me aconteceu várias vezes de ter crianças... homossexuais, assim. Homossexuais assim que, as outras crianças bulinavam essa, essa que já apresentava homossexualismo (...). Assim, já era uma criança assumida. Mas ele sofria muito preconceito das outras crianças.
> **Pesquisadora:** Era da sua sala?
> **P4:** Era de uma sala que eu substituía. Mas na minha sala também tinha, porque eu substituía muito. Mas na minha sala também tinham crianças que apresentavam muito a femini... o lado feminino. Principalmente menino. Menina eu não tinha muito, mas menino eu tinha bastante. E ele sofria muito preconceito das outras crianças. Isso já aconteceu várias vezes nas escolas que eu trabalhei. E..., para mim, lidar com essa situação foi meio complicado (...). Mas assim, eu tive muito esse lado do homossexualismo. Que eu me lembre foi mais do homossexualismo.
> **Pesquisadora:** E você conversava de que maneira? Como você trabalhava esse tema?
> **P4:** Eu não entrava muito no assunto. Porque eu achava, eu acho um assunto muito delicado pra trabalhar com criança. E... eu me impunha como professora. “Não pode maltratar outra criança, cada um tem seu jeito, tem sua maneira de ser”, eu explicava isso pra eles. Mas... não entrava no assunto. (...)

> **P10:** No Fundamental não, no Infantil eu tive um aluninho que ele já tinha uma... uma tendência já, ele já era mais delicado. Então a gente... eu trabalhava assim de uma forma diferenciada porque as crianças já estavam numa fase assim, já era o prezinho já, que eles já estavam percebendo. Já tinha aquelas malícias entre os meninos que ficavam meio que debochando. Eu não abordei diretamente, eu passei pela situação, mas eu trabalhei que cada pessoa era de um jeito, cada uma gosta de uma coisa, cada ser é único, não são todos iguais, mas de uma forma branda, não tão profunda.
> **Pesquisadora:** Com a turma toda, você fala?
> Com a turma toda. Nunca expus nada, mas trabalhei de uma forma geral. Não direcionando para aquela criança.

Por meio da grafia de reticências, evidencia-se a hesitação e o receio em mencionarem a palavra *homossexual* para se referirem a garotos que tinham comportamentos diferentes do padrão esperado para meninos, comportamentos associados por elas ao homossexualismo. A autora Jane Felipe (*apud* BÍSCARO, 2009, p. 34) nos diz ser frequente a vigilância das professoras a respeito da orientação sexual das crianças, principalmente quando se refere aos meninos, o que fica evidente na fala de **P4** ao afirmar ser mais frequente o homossexualismo no menino.

> Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina hegemônica. Dessa forma, meninos aprendem desde cedo, que a companhia de garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. Em muitos casos, as escolas acabam por reforçar essa separação, na medida em que propõem atividades diferenciadas para ambos. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o sexo oposto. Comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser vistos (não só pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias) como um problema que precisa ser, o quanto antes resolvido.

Não percamos de vista que a escola está inserida em uma sociedade sexista e reproduz essa ideologia. Mesmo que o pensamento feminista tenha sido construído por “uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino; (...) uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos” (SCOTT, 1989, p. 19), é frequente a aceitação da inferioridade feminina em relação aos meninos. Assim, “homossexuais não são, pela ótica do

preconceito, homens que se rebaixaram à condição das mulheres?" (ANDRADE, F, 2009, p. 87).

Louro (1997) declara que a instituição escolar propõe explicitamente a formação de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola está inserida. A autora incita uma pertinente reflexão ao argumentar:

> Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (p. 81).

Nos dados de **P4** e **P10** que apresentamos, vemos que ambas as entrevistadas demonstraram ressalvas para abordar o tema com os alunos por considerarem *complicado* (**P4**) e por receio de expor a criança (**P10**). Freitag, Costa e Motta (*apud* WHITAKER, 1995) lembram-nos que, em geral, as professoras não gostam de discutir temas considerados polêmicos em sala de aula. Porém, "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p. 80-81).

Maio, Rosa e Mendonça (2011) nos alertam para o fato de as escolas negligenciarem as manifestações de sexualidade que lá aparecem,

> [...] seguindo os tabus seculares de que o desejo nas mulheres e nas crianças não deve existir e a moral cristã de que não há nada mais a se dizer sobre sexualidade a não ser no que se refere à reprodução, por isso o tema é sempre abordado do ponto de vista biológico e heteronormativo, como se essa pedagogia fosse a mais óbvia e natural (p. 137).

Nos seguintes excertos de falas das nossas entrevistadas, notamos uma grande preocupação em manter os padrões de conduta considerados adequados aos meninos:

> **P5:** Eu percebo que assim, quem é mais afetado são os meninos.
> **Pesquisadora:** Mais afetado em que sentido?
> **P5:** Ele é mais, é mais fácil de discriminar. Por exemplo, eu tive um caso na pré-escola de um menino que adorava limpar as mesas, a paixão dele era limpar. E ele era... falava com a voz bem mais fina, tinha os trejeitos femininos, e ele queria que... Porque acabava o lanchinho, então a gente pegava o paninho e limpava as mesinhas, nós as professoras, e ele era o primeiro a querer fazer essa atividade nossa (risos). Então eu falei: "Meu Deus!" E a mãe começou a ficar preocupada com aquela situação.
> **Pesquisadora:** Por ser uma coisa atribuída a mulher?
> **P5:** Atribuída a mulher. Mas talvez seja o fato dele observar muito a mãe dele. Era filho único. Então, a mãe pediu para a gente conversar com ele. Então, que que eu tive que fazer, eu falei: "Vamos fazer o seguinte? Eu limpo e já que você é um menino forte, você vai pôr as cadeiras em cima da mesa". Hoje eu sei, que já se passou bastante tempo, hoje ele é homossexual. Então ele já tinha isso dele, só que a sociedade, os pais, não querem aceitar. Eu, assim, a gente faz vista grossa. Também não é que faz vista grossa, o que é, é! A gente já sabia, então tem alunos que a gente sabe que gênero quer ir.

> **P10:** Eu tenho uma mãe que no dia da reunião de pais ela veio conversar comigo questionando se o filho dela era afeminado. Eu perguntei: "Mas por quê?" Ela falou assim para mim: "Ah professora, porque ele é muito delicado e o meu esposo, que é o padrasto dele, fica falando que quando ele crescer ele vai ser viado". "Jamais, mãe! Acha! As atitudes dele são de menino, a essência dele é de menino. E isso a gente vê". Falei para ela: "o fato dele ser caprichoso, mais cuidadoso, mais delicado, ele tem uma graciosidade que é só dele, é o jeitinho dele. Mas não que é assim, quando ele crescer, ele vai querer, assim, mudar de sexo, nada disso". Eu falei para ela: "Isso é uma coisa que você tem até que conversar com seu marido, porque vocês não podem ficar falando isso pro menino, não tem lógica o que você está me falando agora. O caderno dele é lindo? É! Mais lindo do que o das meninas. Mas é o jeito dele, ele é muito sistemático com as coisinhas dele. Então assim, ele é organizado, ele gosta das coisas tudo certinho, o caderno dele é um capricho que só". Falei para ela: "Mas assim, isso que você está falando não condiz, porque eu já vi ele no recreio", falei: "ele é um *menino* [ênfase], um menino escrito! Isso que você está falando não tem nada a ver, não tem relação o menino de ser afeminado, não existe..., é, quer dizer, existir existe, mas não é o caso dele. Tá?". Por que ela veio assim, desesperada, sabe? Questionando, querendo assim, desabafar comigo.

Nos dois relatos, as professoras demonstram esforços para que os meninos correspondam às expectativas das famílias quanto aos comportamentos que acreditam – família e docente – serem convenientes, novamente tentando garantir a identidade heterossexual masculina, tão ansiada e celebrada desde antes do nascimento de um garoto. Para nos ajudar nessa análise, recorremos ao que

Whitaker (1995) nomeia de “didática da gravidez”: mecanismos que comumente são acionados na gravidez correspondendo a “um jogo de expectativas em relação às diferenças de comportamento que se deseja para os dois sexos” (p. 34). Resguardadas as peculiaridades de cada contexto, nota-se a constante associação de características positivas na gravidez como saúde, bem estar, bom humor, como prenúncio de nascimento de meninos, enquanto que o mau humor, o aumento da frequência cardíaca, inchaço e ganho excessivo de peso indicaria o nascimento de uma menina. Para a autora, a “didática da gravidez” objetiva ensinar, mesmo sutilmente, que, biologicamente, a mulher vale menos. Tal convenção reforça o preconceito no seio da família e que repercute o da/na sociedade como um todo.

A autora ressalva que, com a invenção do ultrassom, a tendência está em diminuir tais crendices. Porém, “o nascimento de meninos continua sendo – regra geral – mais celebrado do que o nascimento das meninas, mesmo em sociedades modernas marcadas pela crescente participação das mulheres no espaço público” (p. 35). Vale lembrar que meninas também são desejadas, mas acreditamos, assim como Whitaker, que esse desejo está entrelaçado à ideia de que servirão como companhia à mãe, “eufemismo interessante para expressar sua utilidade na execução dos trabalhos domésticos” (p. 35).

Detenhamo-nos, então, na educação informal e nos mecanismos sutis que os modelos artificiais de gênero oferecem às crianças.

> Já nem é mais importante vesti-las de azul x rosa. Modelos unissex para roupas e cabelos podem até prevalecer. Os métodos de diferenciação atuam agora de maneira simulada, num terreno nebuloso, escondido pelos véus da suposta igualdade das leis, nos assim chamados países modernizados. Nesse terreno nebuloso da educação informal da primeira infância, estão encravadas raízes de muitos problemas que massacram homens e mulheres, obstaculizando realizações para muitos deles e criando entraves ao seu relacionamento. Nele se forma, com angústias específicas, aquele menino e aquela menina que a escola recebe sob o confortável rótulo de criança (WHITAKER, 1995, p. 35-36).

Na fala das professoras, é notório também que elas procuram “acalmar” as mães e associam esses comportamentos, ditos femininos, ao convívio com a mãe e ao fato de ser filho único (**P5**). Já **P10** esclarece que ser caprichoso, cuidadoso, delicado, gracioso e organizado faz parte do “jeitinho dele”. A questão está em justificar tais atitudes na tentativa de confortar a família e lhe assegurar que

os meninos são heterossexuais. Por meio de táticas e estratégias, a sociedade busca

> “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero "normais" a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 1997; 1998). Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 2000, p. 17).

Ambas as professoras revelam visões estereotipadas dos gêneros masculino e feminino, ao exporem que meninos não deveriam querer limpar a mesa ou ter o caderno mais lindo que o das meninas (característica aceita como individual neste menino, mas evidenciada a partir da normativa de que meninas sempre têm o caderno mais bonito). Tais “regras” pautam-se em determinações habituais das expectativas dos gêneros advindas da sociedade: “meninos agressivos, ativos, rebeldes x meninas meigas, passivas, suaves, que a escola incorpora como naturais em suas manifestações” (WHITAKER, 1995, p. 38).

> A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser considerado como anormal, desviante. (FELIPE *apud* BÍSCARO, 2009, p. 33)

Vale lembrar que não só a família, mas a mídia, com destaque para a TV, “apresenta ideias estereotipadas com relação aos sexos, e os homens aparecem como mais agressivos e ativos que as mulheres” (SOUZA, 2006, p. 110). Mesmo alguns homens tentando combater esses “padrões de truculência e liberar a

suavidade e a sensibilidade que a socialização diferenciada bloqueou" (WHITAKER, 1995, p. 38), não é fácil desvencilharem-se das ideias já traçadas de gênero rompendo com modelos da ideologia dominante.

Ao dizer que fazia "vista grossa" e depois afirmar a homossexualidade do menino, "O que é, é! A gente já sabia (...)", P**5** demonstra não saber como lidar com o tema da sexualidade, o que Maia e Ribeiro (2011, p. 80) já apontam para a necessidade de formação dos educadores e educadoras "para atuar em processos de educação sexual", seja na graduação ou em projetos de formação continuada.

No tocante à necessária Educação Sexual* que a escola precisa adotar, julgamos pertinente um trabalho planejado, com tempos e objetivos limitados, "com ações que possibilitem informar, debater e refletir sobre as questões da sexualidade com os educandos" (MAIA e RIBEIRO, 2011, p. 77). A fim de que o trato ao tema seja realizado de modo "natural" pelos professores e professoras, é importante que se interessem por ele e sintam-se bem para falar sobre sexualidade, tendo uma atitude sadia e positiva em relação a ela. Maia e Ribeiro (2011) nos lembram que toda pessoa carrega valores sexuais que lhes foram transmitidos pela cultura, sendo influenciada pela família e grupo social a qual pertence.

> A educação sexual nas escolas deve fundamentar-se em uma concepção pluralista da sexualidade, ou seja, no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados. É preciso considerar cada indivíduo em sua singularidade e inserção cultural, e partir da ideia de que não há uma verdade absoluta sobre as concepções, atitudes e práticas de como viver a sexualidade (MAIA e RIBEIRO, 2011, p. 79).

Consideramos que a referida formação dos profissionais também colaboraria para elucidar as diferenciações dos conceitos de gênero - **P5** comenta que percebe o gênero para o qual a criança quer ir - e sexo - **P10** fala para a mãe que a criança não vai querer mudar de sexo quando adulta referindo-se à garantia de que o menino não será homossexual - a fim de estimular a reflexão, visto que

> o conceito de gênero pode ser um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o

* Termo adotado pelos autores Maia e Ribeiro (2011, p. 77) e por nós empregado por compartilharmos da concepção de "educação sexual como processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções".

> caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero”. (LOURO *apud* FINCO, s/d, p. 6).

P3 e **P5** vêem diferenciações nos comportamentos de meninos e meninas e as consideram naturais.

> **P3:** Lógico que a menina é mais caprichosa do que os meninos. Não todas, algumas. Mas assim, eu não separo. Tanto os meninos quanto as meninas têm que ter o capricho no caderno.
>
> **P5:** As meninas... dificilmente chega uma menina com um caderno com garrancho, ou algo do tipo.

Whitaker (1995) nos adverte que “muitas vezes o melhor desempenho escolar das meninas durante a primeira escolarização tem muito mais a ver com seu maior grau de domesticação em relação à maior rebeldia dos meninos (...)” (p. 37). Fato que demonstra um investimento na “construção da domesticidade e da falsa feminilidade imputada às mulheres – o controle da agressividade nas meninas, tendo como contrapartida o estímulo à agressividade nos meninos”. Agressividade é entendida no sentido de “mover-se em direção a um objeto, o que pode ou não ser feito com violência”. Pessoas agressivas orientam suas ações em busca de suprir suas necessidades. Ao contrário, pessoas passivas, esperam que as coisas aconteçam. “A expressão agressiva, tão necessária à luta pela vida – principalmente em tempos neoliberais – será permitida aos meninos” (p. 38).

> Em muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”. A escola é parte importante neste processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas (LOURO, 1997, p. 56).

Com relação às distinções que as próprias crianças fazem nas brincadeiras e cores as professoras fazem os seguintes relatos:

> **P4:** Assim, eles brincam muito de mamãe e papai. Eu já vi muito essa situação. Até esse ano já teve “Ah, ele é o papai e eu sou a mamãe”, brincando junto com as meninas. Mas... tem aquela diferença, menina é boneca e menino é carrinho.

Pesquisadora: Mas se um quiser brincar da brincadeira “do outro”? Já teve isso?
P4: Ah, sim. Se o menino quiser brincar de boneca... não pode! Jamais! (risos)
Pesquisadora: Não aceitam?
P4: Não, não aceitam. Menino jamais brinca de boneca, de jeito nenhum. Agora menina já vi brincando com carrinho. Ano passado eu tinha uma menina que ela só brincava com os meninos. Eu até fiquei “meio assim” com ela porque ela era muito moleque, mas era o jeito dela. Aí então, teve o preconceito das meninas com ela. Por que as meninas chegavam em mim, ano passado, elas falavam: “Ô tia, ela parece um moleque, ela só brinca com o meninos, por que ela não brinca com a gente?”. Por que ela não queria brincar com as meninas, ela queria brincar de carrinho, queria jogar bola, queria brincar com os meninos e as meninas tinham esse preconceito com ela, que ela não brincava com as meninas. Elas chamavam ela pra brincar e ela não queria. O negócio dela era brincar com os meninos. Não tinha o que fizesse ela brincar com as meninas, não adiantava. Já vinha o preconceito das meninas com ela, mas ela não ligava (risos), ela não se preocupava com isso.
Pesquisadora: E como que você argumentava com ela ou com as meninas?
P4: Ah, eu conversava... eu perguntava assim...eu questionava com ela: “Por que você não brinca com as meninas, elas estão chamando e são suas amiguinhas também. Brinca um pouquinho com elas depois você brinca com os meninos... Você tem que brincar com suas amiguinhas”. Aí ela: “Não, tia, mas eu gosto de brincar com os meninos, eu gosto de brincar de carrinho, eu gosto de jogar bola. Eu não gosto de ficar brincando de boneca”. Então assim, eu tentava, sabe? Conversar e fazer com que ela fosse brincar com as meninas, mas não tinha acordo com ela, não.
Pesquisadora: E para os meninos, não tinha problema nenhum?
P4: Não. Brincava com eles normal.
Pesquisadora: E agora, você acha que um menino brincar de boneca as meninas não aceitariam?
P4: Olha... eu ainda não passei por essa situação. A não ser aquele menino lá que ele ficava junto com as meninas, usava batom, pintava a unha e a mãe aceitava. Só que as meninas já aceitaram ele, porque ele era muito afeminado. Agora ... fora essa situação eu não vivenciei assim. Mas eu acho que tem um certo “preconceitozinho” entre elas, porque é menino. Mas eles brincam juntos...
Pesquisadora: Mas quando brincam de casinha não tem a boneca?
P4: Então, mas eles não pegam a boneca, entendeu? É o papai, mas eles não pegam a boneca.
Pesquisadora: Papai não cuida do filho? (risos)
P4: Não (risos). É só pra ser o papai. Eles são muito engraçadinhos, né?

P7: O tempo todo, né? Em relação a cor, brinquedo. Na educação infantil ficava mais evidente: “Ah, isso não pode. Isso é de menino”. Na hora de jogar o balde de brinquedos, se algum menininho pegava a boneca, as meninas... [estranhavam]. É diário isso, sabe? Até que, agora no ano passado que eu lecionei no quinto ano não tinha tanto, já era menos. Agora no primeiro aninho tem bastante ainda. Por

> exemplo: dou uma atividade, “pinta a camisa do primeiro menino de azul”, falam: “Ai tia, cor de menino”. Tem bastante ainda.
> **Pesquisadora:** E você tem algum tipo de conversa sobre isso?
> **P7:** Nós trabalhamos no livro de ciências da natureza, que é... são ciências, história e geografia num mesmo livro e tem um assunto que fala sobre isso, um tópico que fala sobre isso. Que era para a gente proporcionar uma roda de conversa e discutir sobre o que era de menino, o que era de menina e a o professor iria direcionando. Teve até uma que era para perguntar se tinha... se brincar de cozinha era só brincadeira de menina. A maioria, né? Os meninos todos responderam que sim. A gente tinha que falar que... eu perguntei para eles se eles também não ajudam a cozinhar, se o pai não cozinha em casa, que é normal, não é só de menina, não é só mulher que cozinha, homem também cozinha. Mostrei pra eles, eu imprimi algumas imagens pra mostrar de cozinheiro, de chefe de cozinha e durante a atividade toda... (...) E durante a atividade toda a gente ia mostrando que... menina pode brincar de carrinho porque menina dirige, menina pode trabalhar como motorista.

Percebemos a presença de conceitos e valores marcados pelas diferenças estereotipadas dos sexos, tanto das crianças como dos (as) adultos (as). Dessa maneira, atitudes preconceituosas e/ou sexistas tendem a ser consideradas “normais” e até mesmo graciosas, ficando invisíveis, não causando estranhamento ou motivando intervenções.

> A norma, ensina-nos Foucault, está inscrita entre as “artes de julgar”, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa (Ewald, 1993). A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se “naturalizar” (LOURO, 2008, p. 22).

No relato de **P4** notamos a preocupação com o comportamento considerado inadequado da menina: “Eu até fiquei “meio assim” com ela porque ela era muito moleque, mas era o jeito dela”. Vemos a tentativa de integrar a criança com as meninas, atendendo ao pedido destas: “Brinca um pouquinho com elas depois você brinca com os meninos...”. Embora haja certa inquietação em virtude dos padrões hegemônicos e expectativas criadas ao redor das atitudes relacionadas ao sexo feminino, a professora entende que “ser moleque” era um traço da identidade desta criança.

Sobre as brincadeiras, Whitaker (1995) faz alusão ao conceito de Selznick para afirmar que as meninas sofrem uma socialização para as desvantagens, contrapondo-se à socialização dos meninos para autonomia e independência. A fim de estimular esta última, alguns fatores “são imprescindíveis para a formação de uma personalidade apta à luta pela cidadania em nosso tipo de sociedade” (p. 39-40). Um deles, *orientação para o domínio do meio*, é mais bem desenvolvido em crianças que “brincam interagindo com todas as dimensões do espaço, do que por aquelas que passam o tempo arrumando panelinhas num universo restrito ou estático”.

> Não estou ignorando que meninos, às vezes, acompanham suas irmãs ou amiguinhas em brinquedos de casinha. E nem me esqueci de que as meninas também gostam de chutar bolas. O que importa aqui é a maneira como os adultos aprovam ou desaprovam tais transgressões, o que vai deixar claro os modelos prevalecentes. Quando chegam à escola, os pequenos atores carregam tais modelos, reforçados para a menina, hoje mais do que nunca, baseando-se em bonecas em série, cada vez mais desejadas nos desvarios da sociedade de consumo (WHITAKER, 1995, p. 40).

Concordamos com a autora de que “o erro está na limitação dos padrões de brincadeiras para meninas, já que subir em árvores, jogar bolinha de gude ou chutar bola estimulam mais um certo tipo de inteligência. O raciocínio espacial (...)” (WHITAKER, 1995, p. 41). Bernardes (apud SOUZA, 2006, p. 106) observa que “as meninas se mostram mais propensas a inovar o papel de gênero imposto culturalmente e sentem-se atraídas por brincadeiras de meninos”, uma vez que normalmente contém mais aventura, liberdade, dinamismo e movimento.

P4 relata um fato bem corriqueiro nas brincadeiras: que os meninos não pegam nas bonecas, mesmo enquanto brincam de casinha e “podemos reconhecer que os meninos são pressionados a não adentrarem o “mundo feminino”, surgindo uma resistência na modificação de uma organização social do gênero” (SOUZA, 2006, p. 114). Retomemos outro fator apontado por Whitaker (1995) como necessário para uma socialização para autonomia e independência: as *aspirações e expansão do eu.* Este aspecto diz respeito ao fato de que desde muito cedo as meninas são treinadas para o exercício da beleza e para a domesticidade, o recolhimento do lar e maternidade, e precisam equilibrar tal “programação” com as aspirações profissionais.

> O paradoxal é que ambos *[homens e mulheres]* vão construir e morar em lares, ambos pretendem ter filhos (ou a sociedade assim pretende) e ambos devem ter uma profissão que a escola está cada vez mais encarregada de encaminhar. É preciso, no entanto, deixar claro que nada há de errado no estímulo à maternidade. O erro está em que não se estimulam os meninos à paternidade, erro este que, a meu ver, está na raiz de um dos problemas do nosso tempo: o abandono dos filhos pelo pai biológico (WHITAKER, 1995, p. 44).

Desde cedo, por meio da socialização, as crianças já aprendem "os papéis sexuais de sua cultura, ou melhor, as ideias sobre os comportamentos apropriados para cada sexo (...) e é preciso considerar as influências culturais, familiares e da mídia" (SOUZA, 2006, p. 96). Curioso observar que as meninas, embora não permitam que os meninos participem da brincadeira, concordam que o garoto "afeminado" brinque diante do fato dele se comportar como as demais meninas, "(...) usava batom, pintava a unha (...)".

Verificamos que a atitude de não interferir nessas situações relatadas – como a escolha dos amigos para brincar e as cores determinadas para cada sexo – é justificada pelas professoras como um modo de respeitar as crianças. Contudo, acreditamos que ficar em silêncio corrobora a ideia errônea de que "falar do tema seria acordar preconceitos antes adormecidos, podendo provocar um efeito contrário: em vez de reduzir os preconceitos, aumentá-los" (BRASIL, 2009, p. 32). Contudo,

> É nos silêncios, no "currículo explícito e oculto", vão se reproduzindo desigualdades. Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola etc) o que resta aos alunos e alunas, senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de "desviante" ou reagir aos xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? E, por último, abandonar a escola (BRASIL, 2009, p. 32).

Acreditamos que elas perderam a oportunidade de intervir orientadas "pelo dever de educar para a convivência segundo os princípios democráticos e igualitários (...)" (ANDRADE, 2009, p. 84), visto que a estereotipia dos papéis sexuais pode causar restrições em ambos os sexos. Defendemos uma educação que incentive tanto características consideradas "masculinas" quanto as "femininas"

nas crianças, a fim de permitir que a pessoa possa “ser assertiva, dominante e segura (os chamados traços masculinos), bem como ter compaixão, sensibilidade e compreensão (traços femininos)” (PAPALIA; OLDS, *apud* SOUZA, 2006, p. 112).

P7 é a única professora entrevistada que relata ter abordado este assunto a partir de uma proposta do livro didático. O interesse em trabalhar de forma problematizada, com questões norteadoras, perguntando se homem também não ajuda na cozinha e trazendo modelos que fogem dos padrões, fotos de cozinheiros e chefes de cozinha, demonstra a preocupação da docente em se instrumentalizar para instigar a reflexão crítica em seus alunos. Consideramos uma prática importante, mas trabalhar esse conteúdo de modo só sistematizado (o que não estamos afirmando ser a conduta da referida professora) não abrange as demandas frequentes com que o tema da sexualidade aparece na escola.

> Neste sentido, a sexualidade pode estar sendo discutida na escola a partir de várias áreas do conhecimento, como o português, a matemática, a história, a geografia e não somente nas aulas de ciências e biologia, como algumas vezes encontramos nas escolas. Falar de sexualidade apenas nessas disciplinas, além da discussão ficar restrita ao ato sexual e aos sistemas genitais masculinos e femininos, institui-se uma voz autorizada, um locutor que então irá enunciar esse discurso aos alunos (RIZZA e RIBEIRO, 2011, p. 108).

P1 e **P5** dizem que trabalham com os alunos estimulando o respeito, pois os consideram todos iguais. **P9** preocupa-se em dar um estereótipo e prefere deixar os alunos livres.

> **P1:** Às vezes na parte de história *[a respeito dos que livros abordam o tema]* que fala uma coisa ou outra, mas também é superficial. Mas às vezes, é mais o que eles acabam perguntando e a gente acaba... falando mais alguma coisa, demonstrando que não tem que ter essa diferenciação; todos somos iguais, somos seres humanos, eu trabalho muito isso.
>
> **P5:** Que que eu penso? Que todo mundo é igual ali, não tem gênero, todos são alunos, e eu sou a professora.

Entendemos que essas afirmações sejam usadas como justificativa de não discriminar as pessoas. Contudo, como já discorremos no referencial teórico, encaramos igualdade aludindo aos direitos básicos de todos, incluindo o direito às diferenças.

> a dinâmica cultural está diretamente relacionada à diversidade cultural existente em nossa sociedade. Esta se confunde muitas vezes com a desigualdade social – que deve ser combatida – e com um universo de preconceitos – que devem ser superados. Há todo um aparato legal e jurídico que promete a igualdade social e a penalização de práticas discriminatórias, mas a própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade. Ela deve ir além da ideia de "suportar" o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de "bondade", "paciência", "indulgência", "aceitação" e "tolerância" de uma suposta inferioridade. É de extrema importância que sejam respeitadas questões como a obrigatoriedade de reconhecer a todos e todas o direito à livre escolha de suas convicções, o direito de terem suas diversidades físicas, o direto de comportamento e de valores, sem qualquer ameaça à dignidade humana. Daí, podemos concluir que não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa (BRASIL, 2009, p. 30).

Consideramos imprescindível desconstruir a ótica homogeneizadora da cultura escolar. Articular igualdade e diferença "se trata de uma mudança de ótica: ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças (...) É na promoção do diálogo entre os diferentes que se constrói e afirma a igualdade" (CANDAU, 2012e, p. 2).

Nos excertos seguintes, as professoras afirmam não fazerem distinção ou cobrança de modo diferente entre meninos e meninas.

> **P7:** Eu tinha um aluno na Educação Infantil que ele, ele estava na fase dois já, com cinco aninhos, já estava para fazer seis e ele já falava que ele não era menino, que ele era uma menina e a família nunca se impôs, nada. Ele gostava de brincar de boneca, a avó fazia roupinha de boneca pra ele, ele levava. Quando era dia de levar brinquedo ele levava boneca. E... a única coisa assim que era delicado pra conversar com ele, era em relação a... na hora de usar o banheiro, que ele queria usar o das meninas e a gente não podia deixar. Era uma parte bem chata porque eu ficava bem incomodada de ter que falar "não" para ele, era difícil lidar. E, teve um teatrinho que a gente foi fazer e ele queria ser a princesa. E a gente conversou na escola e achou melhor não porque, segundo o pessoal da escola os pais iam assistir e a gente não ia ter tempo para explicar e para conversar sobre o assunto com os pais. Então, eu fiz a fantasia, ele foi o príncipe, mas a fantasia dele teve que ser toda cheia de pedra, toda cheia de coisa pra ele se contentar. Ele não ficou totalmente feliz, mas...
> **Pesquisadora:** Porque ele queria ser a princesa.
> **P7:** Sim! E aí com ele era difícil. Ele estuda aqui agora e continua sendo menina (risos). Hoje eu não tenho mais contato. Ele não está

mais na minha sala então eu não tenho mais contato com isso. Mas lá, a molecadinha tirava sarro dele. Quando a gente... tinha uma caixa lá de fantasias pra brincar durante a aula... toda vez ele pegava alguma coisa que era rotulado que é para menina, então ele sempre escolhia. Aí os meninos... As meninas nem tanto, pra elas era assim, era uma ou outra que falava alguma coisa, mas os meninos tiravam sarro, ele chorava, dava dó.
Pesquisadora: E você conversava com eles? Só com essa criança? Ou deixava eles se resolverem?
P7: Já teve situação que eu cheguei a ficar brava com os outros. Porque... quando a gente se deparou com aquilo, porque eu era professora de AMR*, então eles tinham uma professora titular na sala e eu entrava na sala uma hora por dia. Então, quando ... era eu e a outra professora. Quando a gente se deparou com aquela situação, que ele chegou para nós e ele já chegou falando que ele era menina e a gente percebeu, a gente já começou a conversar com a turminha. De que era normal, de que cada um tem que fazer o que se sente bem fazendo, mas é uma coisa complicada para eles. Porque dentro de casa o assunto é outro. Então, para eles era difícil lidar com aquilo também. Mas teve situações assim, que quando eles deixavam ele muito chateado, ou faziam algum comentário agressivo... Claro que não era proposital, não era uma... uma maldade de criança. Mas... aí tinha situação que eu precisava ficar brava e conversar com a turma toda ao invés de chamar em particular o menino e a outra criança. Só que era bem difícil. Foi assim... a gente não conseguiu mudar a cabecinha da turminha, entendeu? Porque em casa o assunto é tratado totalmente diferente e comentário dos pais também quando vinha buscar os alunos era totalmente preconceituoso... Aqueles comentários “Ah! Eu não tenho preconceito, mas não deixa meu filho ficar perto dele”.

P2: Se eu for parar para pensar, eu já elogiei muito caderno, “nossa olha o caderno de fulano e ciclano” independente do sexo, olha a organização, olha a letra. Mas com pai sim, principalmente em época de festa junina, época de dança, muito pais dizem “Eu não quero”. Eu gosto muito de trabalhar com teatro.
Pesquisadora: Ah é? Que legal!
P2: Na escola que eu trabalhava no ano passado, tinha um projeto de uma peça de teatro e ali eu deixei livres os personagens. Porque, assim, a gente ia usar as máscaras, as roupas, então: “Quem vai ser esse? Quem quer ser esse?” E veio, a escolha de um aluno e a mãe veio conversar no final do dia que não queria.
Pesquisadora: Ele quis ser...
P2: Ele ia fazer um papel feminino e a mãe não permitiu. Ele era, assim, muito desenvolto. Eu me lembro da gargalhada da madrasta, e ele fazia o papel da maldade, da forma dela agir. E a classe não demonstrou nada quando ele falou que queria fazer esse papel, foi hiper normal. Eles estavam entendendo que era personagem, eu trabalhei assim, falei: “Vamos lá!”. Aí veio a mãe e barrou.
Pesquisadora: E não teve acordo?

* Professora efetiva da Unidade Escola responsável pelas disciplinas de Arte, Música e Recreação. Circulam em todas as salas de aula nos momentos destinados ao planejamento do (a) docente previstos na Lei Federal, 11.738/08 que prevê 1/3 da jornada para desenvolvimento de atividades.

> **P2:** Não teve acordo. Porque ia ser aberto e os pais iam assistir e ela se sentiu incomodada.
> E hoje também na minha sala, hoje eu tenho um aluno que ele adora dançar, a gente já fez essa questão de pesquisa. Ele adora dançar, ele queria ser bailarino e o pai colocou na aula de judô, ele veio contar, se podia ser *[bailarino]*, que ele já pesquisou. Então, eu estou conversando bastante com esse meu aluno esse ano.
> **Pesquisadora: O que conversam?**
> **P2:** Eu procuro não passar para ele a ideia de que ele tem que bater de frente com o pai. Então eu falo assim: "Você já mostrou isso que você pesquisou?", "Ai que bonito! Olha que lindo a história do menino que vai para fora do país, que vai estudar. Conversa com o pai, você viu ele vai ter, a família vai, a dança, a expressão". Assim, nessa fala, dessa forma, para ele não chegar e não querer impor, mas eu percebo que é muito rígida a questão. Tanto é que quando ele queria fazer aula de dança, e era sapateado, o pai colocou no judô, pra fazer, vai fazer o karatê ou judô e não deixou. E aqui na escola ele dança, ele gosta, sabe? Ele teve uma Festa Junina, o professor fez uma dança que misturava ali dança menino e menina juntos, ele [professor] foi até a gente e falou: "Olha como ele gosta". Ele tem jeito para dança, mas a família não aceita.
> **Pesquisadora:** E aqui entre os alunos, gera algum incômodo, algum desconforto?
> **P2:** Não. Porque desde o início do ano eu trabalhei bem essa questão, a questão do respeito com eles. Sou muito criteriosa nesse ponto, não admito apelido, é sempre pelo nome que vai chamar. E acho que por isso não teve. E mesmo os alunos vendo ele dançando, o único comentário é "Nossa professora, fulano gosta de dançar, né? Você viu? Ele faz os passos". Mas não teve nada depreciativo.

Esses relatos evidenciam que, nas situações em tela, as professoras P2 e P7 lidaram com as diferenças driblando adversidades, não expondo seus alunos, mas sem se confrontarem com as decisões das famílias.

> Trata-se, portanto, de tarefa transdisciplinar, pela qual todos os educadores e educadoras são responsáveis. Cada área do conhecimento pode e tem a contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas, seja recuperando os processos históricos, seja analisando estatísticas, seja numa leitura crítica da literatura ou na inclusão de autores de grupos discriminados ou que abordem o tema. Seja, ainda, na análise das ciências biológicas e naturalização das desigualdades.
> Espera-se, portanto, que uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com "os diversos". É, antes de tudo, rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos/as e indígenas entre homossexuais e

> heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas (BRASIL, 2009, p. 34).

No relato de **P2**, o garoto enfrenta a proibição do pai para fazer balé. Reconhecemos que as concepções desse pai estão submetidas ao contexto de sua formação em que os papéis de gênero são bem definidos e distintos de acordo com o sexo. Ao se discutir a respeito de gênero, enfoca-se muito a inferioridade feminina, contudo

> Nessa socialização diferenciada, o menino está sofrendo o processo em outra direção, com o bloqueamento da sensibilidade e da ternura, o que vai se refletir gradativamente numa série de couraças ao longo do corpo do pequeno ator – rígido em sua expressão corporal, enquanto as meninas dançam... (WHITAKER, 1995, p. 39).

Os dados coletados evidenciam a forma indiscriminada com que são tratados os conceitos de gênero e sexualidade, a preocupação na manutenção dos estereótipos presentes na sociedade e a invisibilidade dos preconceitos e discriminações, o que se reflete nas cobranças e nas expectativas destinadas às crianças. Os últimos relatos demonstram algumas possibilidades no trato com as questões de gênero na escola, visto que as docentes comportam-se de uma maneira considerada por nós como assertiva e não discriminatória.

Como bem salienta Louro (1997) não há “receitas adequadas” para uma ação educativa não sexista diante da multiplicidade das diversidades sociais.

> Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento – tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse "afinamento" da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (p. 120-121).

De acordo com o que apresentamos até agora, reafirmamos a necessária consciência do direito à diferença, visto que somos seres humanos

singulares, em momentos históricos e contextos familiares e sociais próprios. Diante deste princípio, é fundamental refletirmos sobre porque a diferença tantas vezes se converte em desigualdade. Assim, reiteramos a ideia de que a diferença se constrói nas relações; ela

> não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão "diferentes" todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição "normal" é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem (LOURO, 2008, p. 22).

Concordamos com a convicção de Louro (2008) de que as certezas se acabaram e há múltiplas possibilidades de se viver os gêneros e as sexualidades e "tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la" (p. 23).

Em seu livro, Teixeira e Dumont (2009) estimulam reflexões e indicam propostas de trabalho docente para abordar questões de gênero na escola. Notamos, assim como os escritores, os ganhos que a temática já alcançou, mas é necessário pontuar que essa institucionalização ainda não se afirmou com ênfase nos currículos do ensino fundamental, médio e formação docente. Acreditamos na importância de investir na construção de "pontes" ligando "as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação do país com os currículos dos cursos de graduação e do ensino fundamental e médio" (p. 9). A análise crítica do gênero possibilita desenvolver nas crianças posturas conscientes e preventivas diante dos preconceitos.

Embora a inclusão da *Orientação Sexual* nos Parâmetros Curriculares Nacionais configure-se como um avanço para a temática, as situações que relatamos - quase unanimemente - estão no currículo oculto[*], não aparecem no

[*] Entendemos currículo oculto como sendo "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente

âmbito do currículo em ação (exceto no relato de **P7** que disse ter trabalhado o tema segundo a proposta do livro didático). Por isso, sustentamos a necessária formação inicial e continuada dos educadores e educadoras a fim de contribuir para a conscientização dos preconceitos já enraizados e proporcionarem “um trabalho que respeite as diferenças e ofereça as mesmas oportunidades a todos os alunos” (SOUZA, 2006, p. 85).

Nossa ansiada igualdade de gênero não intenciona desconsiderar as diferenças descritivas entre homens e mulheres, mas defender a igualdade

> no plano normativo, já que têm em comum a característica de ter direitos, em decorrência de uma regra ao mesmo tratamento. O compromisso frente à igualdade de gênero ressalta a importância da redistribuição de poder entre mulheres e homens, nas questões econômicas, direitos legais, participação política e relações pessoais (SOUZA, 2006, p. 73)

Consideramos importante ressaltar que todas(os) as(os) profissionais que atuam nas escolas carregam consigo o que lhes ensinaram - ou não - sobre as diferentes expectativas em relação aos estereótipos do que é correto para menino e menina. Entendemos que as práticas educativas são permeadas de valores pessoais, culturais e sociais próprios do contexto histórico em que vivem e por isso tais análises não se configuram como julgamento e/ou acusações. Em pesquisas, longe de se culpabilizar as atrizes e atores envolvidos, confrontamos o que fora coletado com evidências já conquistadas na área, além de descortinarmos outras. Contudo, considerando as instituições escolares como “lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica” (GIROUX, 1997, p. 28), estar atenta(o) aos próprios valores e crenças, questionando verdades absolutas e tudo que é visto como “natural”, como “regra”, como “normal” configura-se como uma atitude política e crítica imprescindível aos que se dispõem a trabalhar nesta área.

---

atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis na sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2015, p. 78-79).

2 Raça - etnia

Consideramos válido pontuar que embora muitas vezes confundidos, vemos raça e etnia como conceitos diferentes o primeiro “engloba características fenotípicas, como a cor da pele” enquanto que “etnia também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo” (SANTOS *et. al*., 2010, p. 121).

> O termo raça tem uma variedade de definições geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. A maioria dos autores tem conhecimento de que raça é um termo não científico que somente pode ter significado biológico quando o ser se apresenta homogêneo, estritamente puro; como em algumas espécies de animais domésticos. Essas condições, no entanto, nunca são encontradas em seres humanos. O genoma humano é composto de 25 mil genes. As diferenças mais aparentes (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um grupo insignificante de genes. As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano. Há um amplo consenso entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico, raças humanas não existem (SANTOS *et. al*., 2010, p. 122).

Raça tem sido relacionada ao âmbito biológico, refere-se aos seres humanos e foi utilizada “historicamente para identificar categorias socialmente definidas" (p. 124). As diferenças humanas mais comuns são referentes “à cor da pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética”, sendo, portanto, a cor da pele apenas uma das características que compõem uma raça.

> A cor da pele não determina sequer a ancestralidade. Isso é especialmente verídico nas populações brasileiras, pelo seu alto grau de miscigenação. Estudo sobre a genética da população brasileira revelou que 27% dos negros de uma pequena cidade mineira apresentavam uma ancestralidade genética predominantemente não africana. Enquanto isso, 87% dos brancos brasileiros apresentam pelo menos 10% de ancestralidade africana (p. 123).

Então, utilizamos raça e etnia juntos por entendermos que “enquanto raça está objetivamente baseada na comunidade de origem, etnia baseia-se na crença subjetiva na comunidade de origem” (BARROS *et al*., 2012, p. 20).

Acreditamos que o conceito de etnia seja mais amplo do que raça e que grupos étnicos podem compreender grupos raciais. Assim, raça só poderia ser "corretamente utilizado em referência à ideia que fundamenta o racismo e não como uma categoria útil à classificação dos distintos grupos humanos" (p. 23).

Na presente pesquisa focamos as desigualdades que provêm das diferenças e detivemos nosso olhar nas crianças negras, pelas recorrentes denúncias de racismo, preconceito e discriminação que os indivíduos de tez escura carregam.

Pensamos que um dos motivos da invisibilidade do preconceito esteja na crença de que no Brasil não há discriminação racial. A esse respeito,

> Gilberto Freyre valia-se da expressão "democracia étnica", procurando denotar a existência de um tipo específico de relação entre brancos e negros no Brasil (...) tal democracia expressar-se-ia, de acordo com Freyre (1989) na mobilidade existente entre as pessoas de diferentes cores e origens sociais (AGUIAR, PIOTTO e CORREA, 2015, p. 376).

Daí originou-se a expressão *democracia racial*, ainda presente no imaginário social nacional. Florestan Fernandes critica este termo, pois considera que após a abolição da escravidão, nenhuma instituição ficou incumbida de preparar os libertos para o novo regime de organização de vida e de trabalho o que acabou por imprimir "à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. Ela se converteu, como asseverava Rui Barbosa dez anos depois, numa "ironia atroz" (FERNANDES, 2008, p. 29). Assim se configura o que ele denomina de *mito da democracia racial.*

> Tal mito não possuía sentido na sociedade escravocrata e senhorial. A própria legitimação da ordem social, que aquela sociedade propunha, repelia a ideia de uma "democracia racial". Que igualdade poderia haver entre o "senhor", o "escravo" e o "liberto"? A ordenação das relações sociais exigia, mesmo a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação raciais – ou para legitimar a ordem estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava (AGUIAR, PIOTTO e CORREA 2015, p. 309-310).

Outro legado do escravismo está no fato de que após a abolição da escravidão brasileira, "os negros ocuparam posições subalternas, quando

comparadas àquelas ocupadas pelos imigrantes, e se concentraram em regiões do país menos dinâmicas economicamente, como o Norte e Nordeste" (p. 377).

A suposta democracia racial esconde o preconceito na sociedade brasileira e cria situações paradoxais, como o orgulho nacional em exaltar a pluralidade racial e as produções culturais e intelectuais, serem guiadas por valores euro-ocidentais. "Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem (...)" (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 74). No tocante à sala de aula, a crença na democracia racial justifica a dificuldade que as pessoas têm de reconhecer e identificar atitudes discriminatórias até mesmo para poder lidar com elas.

Convivemos com reflexos da representação negra herdada de uma educação escravista em que as crianças foram educadas para submissão ao pensamento europeu, ao senhor branco. Há muitas "representações de negros, feitas por não negros, por meio de fotografias, desenhos e de outras formas, que expõem submissão, negação da própria existência, assimilação" (SILVA, P., 2015, p. 163).

Um dos principais mecanismos de opressão de determinado grupo é a ausência ou reconhecimento indevido de sua história, visto que

> o processo de formação da identidade é dialógico; ou seja, a identidade é formada por meio da interação com outros grupos sociais. Nesse sentido, o indivíduo ou o grupo poderá sofrer verdadeiro dano se as representações associadas a ele forem depreciativas. A ausência ou o reconhecimento indevido pode se transformar na principal estratégia para exclusão desses grupos. No caso brasileiro, a ausência pode se manifestar no desconhecimento da história de resistência de negros e indígenas contra a opressão resultante do processo de colonização (TAYLOR *apud* AGUIAR, PIOTTO e CORREA, 2015, p. 384).

Na visão de Glória Ladson- Billings (*in:* GANDIN et al., 2002), os poucos estudos com a temática racial legitimam a relevância da *teoria racial crítica* que foca na recuperação da história e da memória, questionando os fatos tidos como empíricos.

No livro *Os guardiões de sonhos: o ensino bem sucedido de crianças afro-americanas*, Ladson-Billings (2008) apresenta exemplos de eficazes situações de ensino em escolas de baixa renda e com predominância de afro-americanos, a

fim de fomentar o debate acerca dos problemas da educação. Os relatos evidenciam a viabilidade do trabalho baseado na noção de *relevância cultural* que "diz respeito ao questionamento (e preparação dos alunos para questionar) da desigualdade estrutural, do racismo e da injustiça que existe na sociedade" (p. 146).

> O que as crianças afro-americanas não sabem – e o que a pedagogia culturalmente relevante busca ajudá-las a entender – é que parte central da sua cultura é a luta pela educação. Os afro-americanos lutaram e alguns morreram para obter educação. É uma cultura que não se opôs a educação, mas que insistiu na necessidade de conquistá-la. É uma cultura de pessoas que, mesmo com leis que as proibiam de aprender a ler, insistiam nesta busca. Esse é um processo, portanto, quase arqueológico de escavar, de desenterrar estes elementos da cultura afro-americana. Esta é uma forma de ajudar as crianças e adolescentes a entenderem que elas podem ser inteligentes e 'legais' ao mesmo tempo. Na verdade, a maioria delas não pensa assim. Eles acham que têm que escolher: ou sou 'C.d.F.' ("Não tenho contatos com minha comunidade, só vou para escola e sou bom aluno") ou sou 'malandro' ("Participo das atividades da minha comunidade e a escola não serve para nada"). A noção de competência cultural ajuda os alunos e os professores a fundirem esses dois tipos (GANDIN et al., 2002, p. 282).

Vejamos, a seguir, como esse tema aparece nas respostas dadas pelas professoras entrevistadas.

Começamos com falas que demonstram situações de uma aluna bem resolvida com os cabelos afro, uma professora que diz trabalhar a questão do respeito à raça-etnia por meio da identidade, outra que também comenta trabalhar o respeito pelas diferenças e expõe sua opinião sobre o termo "moreno" e o relato de uma situação de preconceito na sala de aula.

> **P1:** Eu tenho uma aluna que ela tem o cabelo bem assim *[afro]* e a mãe dela falou para mim assim: "Tem dia que ela quer vir com o cabelo solto. Eu falo para ela que o cabelo dela é muito armado e ela fala 'mas o cabelo é meu, é bonito assim e eu vou usar assim'" (...) eu falei pra mãe: "Mas ela está certa! O cabelo dela é lindo, tem mesmo que mostrar", *[mãe]* "Mas fica muito armado", *[professora]* "Deixa ela!". Eu acho muito interessante partir dela falar: "Mas é meu cabelo é lindo e eu vou assim mesmo... eu quero ir de cabelo solto". E vem mesmo.
>
> **P2:** Eu trabalho muito essa questão geralmente no início do ano, a questão de não ter apelido. E eu friso com eles, da questão da cor da pele. Então eu falo bastante isso com eles. Falo assim... e eu me coloco sempre para eles... Falo assim: "Qual é a minha cor?", eles falam "Ah! Você é morena". Eu falo: "Eu não sou morena, sou negra".

Então, “Eu gostaria que tivesse alguma piadinha comigo desse jeito?” Logo no início do ano eu já falo. Então eu acho que... não é que inibe o aluno, mas ele vê que eu estou me colocando. Porque geralmente o professor acaba sendo *o professor*, lá em cima, você não passa por isso. Aí o amiguinho, que é da mesma raça, às vezes eles vão colocar o apelido, vão falar, mas com o professor não. Eu já tive isso em sala.
Apelido ou mesmo um xingamento para o amigo. Então eu falei: “Mas que cor que nós somos, eu e ele?”. E aí, comigo, por ser a professora, o apelido não servia, mas para o amigo servia.
Pesquisadora: A criança percebeu?
P2: Sim. Mas eu sempre trabalho logo no início do ano essa questão do respeito e já coloco tudo isso. Não como defesa por eu ser negra, não. Mas pelo respeito em sala. Respeito pela questão física também. Aqui os alunos, muitos têm o sotaque, a maioria são nordestinos, o próprio alfabeto, a própria letra, a gente acaba chocando, não é? A forma deles falarem é diferente.
Pesquisadora: E entre eles, com essa questão regional, você acha que tem preconceito?
P2: Não.
Pesquisadora: Você associa ao fato também de já trabalhar no início do ano, já não dá margem a isso, né?
P2: Hum...não... É assim, eu converso bastante, eu faço a questão da identidade no início. Eu quero saber da onde veio. Então assim, eu falo para eles: “O que vocês falam lá?”, então o “Oxe!” que eles falam muito... Então eu converso bastante... Eu gasto um bom tempo com isso...
Pesquisadora: Muito importante!
P2: E acho que flui depois. Este ano tive situações assim.

P6: Quanto à questão da pele eu também procuro sempre conversar com eles, falo da questão histórica do Brasil e faço um apanhado geral: “Vamos olhar um para o outro: o que nós somos aqui? Todos são brancos? Eu sou moreninho, eu sou pardo? O que que existe, o que que a regra fala lá?”. Tem o pardo, tem o moreninho lá? Quando você vai pedir a raça, você põe moreninho. “Você põe moreninho? Tem coragem de colocar, eu sou negro, minha pele é preta?” Então eu procuro trabalhar tudo isso com eles. Eles vão olhando e eu falo: “Olha bem, quem que você é? Quem que é o branco aqui da sala, quem é o negro?”. Então a gente faz esse trabalho, mas eles aceitam numa boa.
Pesquisadora: E eles se reconhecem?
P6: É porque entra o pardo no meio, o moreninho... Parece que diante do racismo, quer amenizar, não é negro, é moreninho.

P7: Eu tinha um aluno, ele era negro, e ele era super preconceituoso com uma coleguinha que também era negra na sala de aula. Ele enchia muito o saco dela, ela chorava, a gente precisou dar suspensão para ele uma vez porque não dava certo, porque não adiantava. A gente chamava os pais, a diretora chegou a conversar com a mãe dele, a família dele toda negra, todos são negros e ele pegou no pé dela... Mas era só com ela (...). Na cor da pele e o cabelo (...). A gente conversava com ele, falava: “Olha pra você, vocês têm a mesma cor o mesmo tipo de cabelo” e não adiantava.

Neste último relato, fica evidente a negação do garoto a respeito da sua cor negra. Educar é um processo que está presente na vida inteira das pessoas e por meio do convívio com outras pessoas é que se constitui a cidadania. Para as pessoas negras, imersas em uma sociedade que considera o branco como superior, a formação da consciência racial fortalece-se “no engajamento em iniciativas do combate ao racismo” (SILVA, P., 2015, p. 164), tendo a família um papel de grande importância na configuração desta autoimagem positiva.

De acordo com Silva, P. (2015), reconhecer e manifestar a própria negritude é uma preocupação constante (dentre outras) do Movimento Negro brasileiro. Isso exige afirmar-se como pertencente ao Mundo Africano

> que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora. É conhecendo, respeitando e adotando as raízes africanas, tendo elas em conta, que mulheres e homens negros se fortalecem para entrar em diálogo com pessoas de outras raízes étnico-raciais e, com essas, construir uma sociedade definitivamente mais democrática.
> (...)
> Para tanto, buscam, diferentes entidades do Movimento Negro, prover as famílias negras, suas crianças e jovens, de materiais, informações que os orgulhem das raízes originárias africanas, que os auxiliem a elaborar a linguagem e atitudes de libertação de estereótipos criados a respeito dos negros, linguagem que explicite emancipação, equidade, igualdade, colaboração, criatividade e também protestos consistentes quando necessários (SILVA, P., 2015, p. 166).

Na mesma perspectiva de compreensão, **P6** considera o uso do termo “moreno” como uma maneira de amenizar o preconceito de que o negro é alvo, o que corrobora a ideia de Itani (1998) de que

> Alguns subterfúgios para não se dizer aquilo que uma coisa realmente é, para evitar uma conotação de preconceito, é, em si, a própria prática do preconceito. Quando utilizamos o termo “pessoa de cor” para nos referirmos a uma pessoa de descendência africana negra, negamos a existência de negros como parte da composição de uma sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que transformamos o negro num grupo social sem identidade clara. O que é uma “pessoa de cor”? Qual a origem e a cor que se lhe atribui? Por que temos dificuldade em dizer simplesmente um negro, da mesma forma que dizemos alemão? Se nossa atitude se apoia no fato de que dizer a palavra negra ou negro pode estar contendo alguma ideia ou alguma expressão que possa representar uma ofensa, estamos praticando uma forte diferença com base no

> preconceito. Misturam-se cor e etnia. Essa dificuldade é dissimuladora do preconceito latente e a prática do discurso esconde o conteúdo (p. 122).

Essa é uma prática comum, visto que “é um árduo caminho para as famílias e seus filhos construírem sua negritude”. Assim, “ser negro, no Brasil, é uma escolha política que vai sendo construída ao longo da vida” (ITANI,1998, p. 167).

Nogueira, referenciado na obra de Aguiar *et. al.* (2015, p. 379), diz-nos que o *preconceito de marca* atua na interação com outras pessoas e na autoconcepção e autoavaliação dos indivíduos que são vítimas de discriminação. Mesmo abrangendo grande variedade de cores, quanto mais escuras as tonalidades das peles e os cabelos mais encarapinhados, “maiores as chances de baixa autoestima e autoaceitação”. Isso dificulta a delimitação das cores das pessoas, observada na preferência muito presente “no senso comum pela utilização do termo ‘moreno’ ao se referir a pessoas negras”. Assim, ser branco ou não branco acaba por depender da cor do próprio espectador. “O preconceito de marca é relacional, dependendo da natureza dos contatos de suas vítimas. Além disso, ele cria a preocupação com o branqueamento, tornando-se um mecanismo de ascensão social (...)”.

Acreditamos que os estabelecimentos de ensino devem/podem criar situações em que todos os seus integrantes possam ser igualmente valorizados e respeitados nas suas diferenças étnico-raciais. Um primeiro passo seria desconstruir a crença de que no Brasil vivemos uma democracia racial, descortinando e assumindo os próprios preconceitos. Trabalhar as histórias do Brasil, no plural, valorizando igualmente nossas raízes indígenas, africanas, asiáticas e europeias, também se configura como uma medida para desconstruir padrões eurocêntricos amplamente difundidos e adotados.

Em contrapartida a esta negação, **P1** comenta sobre a aluna que, contrariando o padrão de beleza que a mãe quer lhe impor, vai com os cabelos soltos e armados para a escola. Este fato dá um indício de que a identidade “se constrói nos caminhos de socialização ao longo de toda a vida que incluem nossas relações familiares, de vizinhança, os círculos de amizade, a escola, o trabalho e também nas relações conflituosas entre as raças (...)” (BASTOS, 2015, p. 625).

Dessa forma, trabalhar a identidade dos alunos, como **P2** relata, vai ao encontro da ideia defendida por Bastos (2015, p. 620) de que “a escola é um espaço

privilegiado no complexo devir da construção das identidades". Concordamos que o reforço aos estereótipos e representações negativas atribuídas aos negros e negras marcará suas trajetórias escolares e pessoais. Diante disso, os sujeitos acabam por desenvolver estratégias para lidar com os preconceitos e racismos oriundos de tais estereótipos.

> É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas. Não que esse processo de constituição de identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como especial lugar de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/a nas suas diferenças (BASTOS, p. 621).

Retomando a noção de "relevância cultural" defendida por Ladson-Billings (2008), é válido pontuar que tal proposta ultrapassa a língua e inclui aspectos dos alunos e da escola, usando a cultura das crianças para preservá-la e transgredir os efeitos negativos da cultura dominante. Tais efeitos são notados, dentre outros fatores, quando o padrão de atribuições da equipe escolar tiver, por exemplo, só porteiros(as), faxineiros(as) e cozinheiros(as) negros(as). Assim, no relato de **P2**, percebemos o quanto é importante para os alunos terem essa representante negra no corpo docente. Vale ressaltar a pertinência de sua intervenção ao apelido pejorativo/xingamento atribuído a uma criança negra e seu consequente posicionamento a respeito, de modo que a criança ofensora reconhecesse que a professora – que detém a admiração e respeito de seus alunos e alunas – também tem a pele escura e não aceita ser inferiorizada por isso.

> A educação de crianças negras é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro. Quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos (SILVA, P., 2015, p. 166 - 167).

Certamente, este exemplo não intenciona dispensar a necessária atenção e intervenção da escola e da família no que se refere às manifestações de

discriminações, independente do sexo, cor da pele ou crenças uma vez que “pais dedicados e professores comprometidos podem contribuir para negociações e construção de pertencimento étnico-racial, que promova firmeza e segurança para diálogos e negociações” (SILVA, P., 2015, p. 169).

O relato a seguir revela uma situação de discriminação com uma aluna negra.

> **P1:** No início do ano, uma aluna negra falou para o pai, para a mãe, que as meninas da sala não queriam... falaram que iam bater nela, não queriam que ela ficasse perto delas.
> **Pesquisadora:** E era negra?
> **P1:** Era a única negra da sala. E ela era muito tímida, ela não falava. O pai veio conversar comigo e eu falei “Olha, eu não fiquei sabendo dessa situação, mas eu vou conversar com elas e vou resolver. E se elas falaram que vão bater nela, isso eu não vou admitir de maneira nenhuma e o respeito tem que ser mantido na sala de aula”. Depois que o pai foi embora eu conversei com todos eles, falei assim: “questão de raça, de cor, de pele, isso não voga nada”. E, no livro de português nós estávamos trabalhando sobre *bullying*, então coincidiu. Então ela falou que o pai não tinha entendido o que ela falou.
> **Pesquisadora:** E nessa conversa ela estava na sala?
> **P1:** Estava na sala. Eu pedi para a coordenadora conversar com ela, com as meninas, mas eu também falei. Falei porque a gente não pode... não é nem questão de gostar ou não gostar, a gente tem direito de gostar ou não gostar de uma pessoa, mas a gente tem que respeitar. Não é porque ela é diferente da gente que a gente vai tratar ela mal ou diferente. Eu falei: “A gente tem que ajudar, (...). Vocês estão em uma sala de aula, todos têm que se ajudar.”
> **Pesquisadora:** Mas fizeram referência à cor da pele?
> **P1:** Fizeram referência à cor da pele. Como ela era a única negra da sala, e toda vez que ela sentava perto delas, era nítido, o torcer o nariz, sabe aquela coisa *[fez uma careta].*
> **Pesquisadora:** Ela não tinha problema de comportamento, de alguém falar que ela era chata, por exemplo?
> **P1:** Não, porque ela nem falava. Ela quase nem falava.
> **Pesquisadora:** Bem retraída?
> **P1:** Bem retraída. Na hora do recreio ela ficava sozinha e eu ficava morrendo de dó. Aí os meninos que acabavam fazendo amizade com ela, ajudando ela, formando grupo com ela.

No artigo “*Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar*, Bastos (2015, p. 617) escreve sobre o episódio presenciado em uma turma de primeiro ano onde se contava a história “Crianças como você”, de Barnabas Kindersley. Esta aula tinha como objetivo iniciar o trabalho da relação das culturas africanas com a cultura brasileira “identificando diferenças e semelhanças e

buscando um reconhecimento da diversidade cultural do nosso país relacionada a produção de identidades" (p. 617). Terminada a história, um garoto relacionou a criança do livro com uma aluna da turma, que começou a chorar e disse que não era como a personagem pois havia nascido branquinha. De modo explícito neste relato e menos implícito na fala de **P1**, o racismo existe na sala de aula "enquanto prática e ideologia que, presentes na dinâmica das relações sociais, estruturam nossa sociedade" (p. 617). Defendemos que a escola promova espaços para que situações como estas sejam estimuladas a fim de "serem debatidas, estudadas, analisadas e com isso transformadas e não simplesmente ignoradas ou percebidas como inexistentes" (p. 617).

Entendemos a perspectiva da professora ao relatar que estavam abordando o tema da discriminação etnicorracial sob viés do *bullying*[*]. Contudo, consideramos que abordar o tema raça-etnia não pode ficar restrito a momentos pontuais, visto que nos referimos à construção de identidades que "definem o contorno daquilo que se é e do que se quer ser". A criança é imbuída de valores e normas em casa que são testados o tempo todo nos demais espaços em que vive, incluindo a escola. "Nos lugares de encontro com o outro, com o diferente, tais valores são confrontados com a maneira como o sujeito define sua autoimagem. Constrói-se uma relação dialética que desestabiliza e pode reconstruir e/ou reafirmar identidades" (BASTOS, 2015, p. 621).

A professora termina sua fala dizendo que orientou os alunos a *ajudarem* a aluna negra. Notamos que sua intenção era de acabar com a discriminação, contudo, consideramos que "a caridade é a própria prática da desigualdade. É por reconhecer o outro em condição inferior e por nos considerarmos superiores que, por vezes, podemos nos colocar em posição de ajudá-lo ou não" (ITANI, 1998, p. 123).

Como partimos do pressuposto de que educar é cada vez mais "prover condições aos sujeitos de atuarem na sociedade de modo responsável" (DIAS, 2015, p.576), defendemos que os "novos temas educacionais"[*] devam ganhar *status*

[*] A literatura define esse fenômeno enquanto certas ações ocorridas em conjunto e/ou isoladas e, em língua portuguesa, para expressar as ideias de intimidação repetida, humilhação, agressão, gozação, emprego de apelidos, assédio, perseguição, ignoração, isolamento, exclusão, discriminação, sofrimento, aterrorização, amedrontamento, tirania, dominação, empurrão, violência física, quebra e roubo de pertences daqueles que são vítimas de *Bullying* (BARBIERI, 2013, p.15).

[*] Dias (2015, p. 577) explica que estes "novos temas educacionais" são os conteúdos necessários para atender a demanda contemporânea de se formar cidadãos responsáveis. Para muitos já foram

de conhecimento e sejam considerados tão necessários quanto conceitos matemáticos e linguísticos.

> É essa compreensão sobre currículo e o modo como devemos construí-lo que nos leva a (re)pensar a educação das relações étnico-raciais, deslocando-a da silenciosa e efetiva reprodução da hierarquização para o empoderamento das crianças discriminadas por seu pertencimento étnico-racial. Esse tema ganha força com o surgimento, no cenário nacional, de pesquisadores e pesquisadoras preocupados em acrescentar à reflexão acerca do currículo escolar questões pertinentes à comunidade negra, sendo cada vez mais significativa essa contribuição (DIAS, 2015, p. 578).

Nos excertos a seguir são descritas situações em que os estereótipos depreciativos em relação à raça negra estavam presentes.

> **P4:** Já aconteceu uma vez, em uma escola que eu trabalhei, em que um menino não queria namorar a menina que era da "cor da noite". Ele não falava nem preto, nem marrom, era "da cor da noite". Eu achava muito engraçado, sabe? Mas acho que era porque ele não entendia, eu não sei qual era o problema. Mas conforme ele ia crescendo, eu o conhecia, ele era sobrinho de uma amiga minha e ele mudou muito. Foi só quando ele era pequenininho mesmo, foi só isso, eu não tive muito problema não.

> **P5:** As meninas, as meninas são mais cruéis em relação a isso. Ao cabelo, que não penteou direito ou que não está bem arrumado. As meninas do cabelo enrolado já fazem progressiva, já fazem escova, para elas a visão do bonito é do cabelo liso. Por exemplo, a gente teve o PROERD e só uma só, eu tenho várias do cabelo bem enrolado, uma só veio com o cabelo bem enrolado, no dia da formatura do PROERD. As demais vieram todas com o cabelo escovado. Essa é a visão do bonito pra elas.
> **Pesquisadora:** E tem-se algum tipo de conversa sobre isso?
> **P5:** Não, não tem.
> **Pesquisadora:** Nem está previsto em aula?
> **P5:** Não, não está previsto em nada de conteúdo em relação a isso. Mas, por exemplo, eu explico que não... Teve um caso de um aluno, um menino que a mãe fez a progressiva nele pra ele poder ficar com o cabelo arrepiadinho, esse ano. Aí eu expliquei que não pode ficar fazendo, que são crianças. Que não pode pintar o cabelo...
> **Pesquisadora:** Explicou pra mãe?
> **P5:** Não, para as crianças. Pra eles, na sala. Peguei o tema e falei: "Olha, isso não é legal, tem muita química, faz mal, não pode, vocês são muito novos para isso". Eu expliquei assim... que eu aproveitei o

---

criadas leis e resoluções. O tema da educação ambiental é o mais antigo desse repertório, que inclui também "o combate às drogas, a educação sexual, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o combate ao preconceito de gênero e, claro, o combate ao racismo".

> gancho ali e mandei ver, mas do tema assim, nada específico. Às vezes pode até ter alguma coisa no livro. Porque a gente mudou o livro esse ano, pode até ter, mas eu não olhei ainda nesse bimestre.
>
> **P10:** Em relação à cor também a gente, agora tem, pelo menos na minha sala tem bastante alunos negros, morenos, do cabelo mais, como que fala?
> **Pesquisadora:** Afro?
> **P10:** É, acho que é afro... aqueles bem cacheados, *tóin-inhoi-inhoi* mesmo. Então falam: "Ah! Fulano tem cabelo ruim". Tem sim... acontece bastante.
> **Pesquisadora:** E você tem algum tipo de abordagem ou eles acabam resolvendo?
> **P10:** Não. Se acontece e eu estou presente no momento, faço a intervenção sim, eu abordo eles sempre de uma forma mais branda, mais leve. Mas eu abordo sim, não deixo passar não.

Notamos que as professoras percebem os sinais da discriminação, mas parecem desconhecer o modo de lidar com elas e, possivelmente, o quão significativas poderiam ser suas intervenções. É preciso que reconheçamos os preconceitos que privilegiam as pessoas brancas pelo simples fato de serem assim, desfavorecendo outras, as negras. "É necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas" (SILVA, P., 2015, p. 170).

Apontamos a abordagem dessa temática na formação docente como um caminho para enfrentarmos o racismo, as desigualdades raciais presentes na realidade brasileira, promovendo a reflexão sobre os problemas historicamente enfrentados pelos negros, negras e indígenas, valorizando suas contribuições para a nação de modo a romper com as "imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos" (AGUIAR *et. al*. , 2015, p. 384).

"Teorias racistas norte-americanas e europeias que foram legitimadas pelo pensamento científico brasileiro durante o século XIX para justificar a escravidão e exclusão negra" (BASTOS, 2015, p. 622) atribuíram inferioridade a determinados grupos sociais postulando a existência de hierarquia das raças, estando a branca na posição mais alta e a negra mais baixa. Assim, "atribuíram-se características comportamentais e intelectuais às pessoas de acordo com seus traços fenotípicos" (p. 623) constituindo o racismo como ideologia.

A escola, orientada por valores da cultura ocidental hegemônica, habitualmente postula como universais os valores dos grupos sociais dominantes,

reproduzindo preconceitos e validando estereótipos negativos em relação à raça negra. As discriminações

> aparecem especialmente nos discursos, nas profecias autorrealizadoras dos professores, nas expectativas em relação ao desempenho escolar de seus filhos/as, na ausência de referenciais negros, nas festas, no livro didático, na organização da sala de aula, na regulamentação dos corpos femininos, entre outros (...).
> Se a escola não oferecer o tempo e espaço em seu currículo e práticas para a desconstrução de certas ideologias que atualizam e perpetuam as desigualdades, essa mesma menina *[que nega ser como a personagem negra do livro dizendo ter nascido branquinha]* pode ser mais uma mulher negra a ter na sua trajetória de escolarização já uma marca de desvantagem. Se a escola não proporcionar conhecimentos que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país, que problematizem as posições sociais historicamente construídas de cada grupo social, não oferecer elementos que positivem a imagem do ser negro e ser mulher, muitos alunos e alunas ainda serão estigmatizados e carregarão ressentimentos sobre a sua própria identidade (BASTOS, 2015, p. 626).

P5 percebe que as crianças alisam os cabelos quando se arrumam, mas conversa com a turma apenas sobre os malefícios dos produtos químicos. Reiteramos a necessidade de que os docentes e discentes entrem em contato com referenciais culturais afro-brasileiros positivos e valorizem a "corporeidade como uma dimensão muito importante para a construção da igualdade étnico-racial" (DIAS, 2015, p. 592).

Os cabelos negros são foco de

> estereótipos negativos difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima (SILVA e DIAS *apud* CRUZ, 2015, p. 267).

P7 demonstra enxergar a legitimidade do trabalho que busca problematizar "verdades".

> **P7:** Na hora de pintar que eles: "Empresta o cor de pele?", "Eu quero o cor de pele". Então, eu peguei lá todas as cores que a gente considera como cor de pele do material e conversei com eles. Foi até um trabalhinho que eu peguei na internet que era bacana fazer, e a gente conversou em relação a isso.

Neste trabalho, não nos propusemos a aprofundar a trajetória de vida das pessoas entrevistadas, mas não desprezamos o fato de este ser um fator crucial no trato com as desigualdades. A esse respeito, Silva, P. (2015, p. 171) demonstra que em pesquisas sobre a formação continuada de professores com o tema das relações étnico-raciais na educação, observa-se que “tais cursos surtem efeito junto a docentes que já têm, entre seus objetivos de ensino, combater o racismo, as discriminações”. E, mesmo com essa disposição, encontram dificuldades, visto que “o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece” (p. 178). A autora, então, reafirma a imperiosa necessidade de sairmos do discurso e formularmos questões consistentes perpassando os conteúdos, projetos pedagógicos, relações e projetos de pesquisa.

Sobre não considerar que as crianças têm preconceitos, quatro das professoras (P2, P3, P4 e P7) fazem os seguintes relatos:

> **P2:** No Infantil eles têm mania de desenhar a gente, os professores. E assim de me desenhar... é... a gente usa essa palavra que é totalmente errada, cor de pele, não existe lápis de cor de pele, não é? Assim, de me desenhar ali, e não me fazer moreninha, como eu sou, não me fazer negra, como eu sou. Então, assim, acho que criança é mais pura.
>
> **Pesquisadora:** Com os pequenos que você diz que tem mais facilidade, que é mais fácil de conversar. E você acha que tem discriminação?
> **P3:** Tem. Tem, tem situações que eles, assim... não é tanto. É aquela coisa da inocência deles. Não é aquela coisa discriminatória, de estar discriminando a criança. Mas você já entra já conciliando, falando para eles que é todo mundo igual, muda só o tom da pele, mas por dentro é todo mundo igual. E é mais fácil assim de lidar com a criança pequena, agora com os grandes... é complicado porque... às vezes vai até de família.
>
> **P4:** Não, entre crianças eu não vejo não *[discriminação]*. Eu sempre trabalhei com os mais novinhos, eu sempre pego o primeiro aninho, eles não têm muito essa malícia de cabelo ou de cor.
>
> **Pesquisadora:** E a atividade que você já deu, foi tudo bem? Repercutiu de maneira tranquila?
> **P7:** Foi, foi. Eu estou com uma turminha bem inocente, assim, em relação a isso. Eles ainda são bem imaturos.

Diferentemente da concepção apresentada por elas, consideramos a criança como um sujeito ativo e de direitos, “não como um mero reprodutor de

culturas” e identificamos “a possibilidade de que ela pode protagonizar caminhos que nos levem a relações não opressoras, sem racismo (...)” (DIAS, 2015, p. 573).

Ariès (*apud* FROTA, 2007) nos diz que a infância foi uma invenção da modernidade; o modo como a conhecemos foi uma criação de um tempo histórico e de

> condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. A partir disso podemos considerar que a infância muda com o tempo e com diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos (p. 148).

Há, então, muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (FROTA, 2007, p. 146-147). Nesta perspectiva que defendemos, a infância deve ser entendida como um “modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivido por todos do mesmo modo”. Assim, defendemos a concepção de criança como

> um ser ativo, histórico, social que constrói e reconstrói cultura, que tem opinião, que manifesta seus interesses, curiosidades e desejos, demonstra autonomia em suas escolhas e quer ser ouvida e consultada sobre as situações que lhes são peculiares (LUSTIG *et al.*, s/d, p. 10).

Precisamos reconhecer a criança como sujeito da história, com suas necessidades, gostos e preferências legitimando sua identidade e detentora do direito de uma ação educativa intencional. Reconhecer o lugar que a criança ocupa não deve significar que deva ficar sempre nele. O movimento precisa estar na busca de “propiciar os meios para que se possa superar a sua condição (...)” (SOUZA, 2007, p. 153). Para tanto, os educadores e educadoras precisam ter um “profundo conhecimento sobre a infância” e “reflexão contínua e sistemática de sua própria prática, de sua concepção de criança (...)”.

P2 conta-nos que os alunos e alunas não a pintam como negra nos desenhos e associa isso ao fato de serem puros. Esse ponto de vista nos faz refletir sobre a visão da professora e nos indagamos sobre a suposta situação contrária: pintá-la com a cor marrom ou preta, os fariam impuros?

Associamos essa negação da cor negra à hierarquização das raças, visto que a "cor da pele e o tipo de cabelo reproduzem os valores de uma sociedade marcada pela brancura" (AGUIAR *et al*., 2015, p. 379). Os padrões de beleza e higiene são usualmente associados às pessoas de tez clara e cabelos lisos, enquanto que negros e negras, com "cabelos de origem afro podem estar associados à falta de higiene e cuidado".

P3 relata que, quando percebe algum sinal de discriminação, intervém alegando que *todos somos iguais*. Este recorrente discurso da igualdade, observado aqui e relatado em variadas pesquisas, demonstra o desconforto docente em lidar com as diferenças individuais. Concordamos com Ladson-Billings (2008) de que tais tentativas de daltonismo marcam um racismo inconsciente. Contudo, entendemos a escola "enquanto espaço para gestar possíveis transformações" (CRUZ, 2015, p. 271) sendo necessário oferecer "reais oportunidades para profissionais e estudantes refletirem sobre esse tema no contexto da educação como direito humano".

Nessa perspectiva, Dias (2015) nos diz que

> Antes de julgarmos a criança branca que apresenta esse tipo de atitude ou de transferirmos a responsabilidade para sua família, devemos nos questionar quanto à contribuição efetiva das interações e experiências que estão sendo proporcionadas a essas crianças para que construam atitudes solidárias entre si, para que questionem as referências desumanizadoras presentes na sociedade que privilegia um determinado tipo físico (p. 588).

Nos quatro fragmentos seguintes, conversamos a respeito da sistematização do tema étnico-racial no currículo.

> **Pesquisadora:** No currículo está previsto esse tema, das diferenças culturais?
> **P3:** Tem sim. Mesmo que não tenha, a gente sempre acaba falando. Porque sempre acaba tendo algum fato, como esse negócio de cor, do lápis, cor de pele eu falei: "Ó, mas espera um pouquinho, porque que é cor de pele?". Eu já pergunto porque, aí eles vão falando e eu pergunto "Mas existe só esse tom de pele?", "Nãaao! Existe mais!" E vai, você vai explicando, você vai falando... "Da onde surgiu..." Então você vai, vai catando lá da época do descobrimento do Brasil, lá atrás, explicando.

> **P5:** Faz um tempinho que não está tão previsto... tão nítido. Eu lembro que logo quando saiu o dia da consciência negra, pegaram bastante no pé da gente que tinha que pôr no currículo. Alguns livros têm. Eu não vi se esse ano tem alguma coisa falando sobre. Mas na época, eu lembro que a gente trabalhava bastante. Hoje já é mais tranquilo. Não se pega... se fala de uma maneira geral isso.

Pesquisadora: Não fala só nessa data?
P5: É, não fica batendo nessa tecla. Como eu sempre falo desde o começo que todo mundo é igual, não tem bonito, não tem feio, então eles já sabem que não pode ficar debochando do outro por ser diferente ou não.

P6: Já faz algum tempo *[referindo-se a abordagem do tema em sala de aula]*, tanto o índio como o negro. Já faz parte, a gente trabalha os contos e essa semana que passou eu trabalhei sobre um conto africano e a gente vai trabalhando com eles, não esperando só chegar aquela data como antigamente que esperava cada momento para cada coisa.

Pesquisadora: E esse tema está previsto no currículo?
P10: Está.
Pesquisadora: Em que momento?
P10: Acho que entra na parte de Ciências da Natureza? Acho que tem uma parte de.... mas a gente ainda não chegou.
Pesquisadora: Quando fala sobre escravizados, sobre o dia da Consciência Negra?
P10: Sim, nessa parte também. Mas... eu acho que no livro também, mas ainda não foi trabalhado. Mas previsto para o final, agora?
Pesquisadora: E em outros anos, você tem alguma metodologia específica para trabalhar, uma maneira que... já determinada que você aborda esses temas, ou não, cada ano você faz de uma forma?
P10: Ah, eu trabalho dentro do que está previsto mesmo. Eu sigo o que está no livro, eu acrescento coisas referentes ao dia da consciência negra. Na parte de história eu trabalho a escravidão, a gente trabalha assim. Pelo menos eu trabalho assim.
Pesquisadora: E tem algum tipo de desconforto por parte deles?
P10: Não. Eu percebo que é assim, que nem, quando a gente trabalha... que agora é tudo junto ciências, história e geografia. Então quando eu trabalho e tem alguma atividade relacionada a pessoa morena, negra, quem na sala, tipo assim, você falando, abordando aquilo ali, a criança se oprime um pouco, tipo assim: "Ah... negro", ele já assim... "É comigo", sabe? Já tem aquela coisa, "Está falando de negro, está falando de mim". Eu percebo sim...
Pesquisadora: Que tem um constrangimento!?
P10: Tem, tem um pouco, mas não da maneira que eu abordo, por estar tocando no assunto.
Pesquisadora: E entre eles, você acha que tem algum tipo de preconceito racial?
P10: Eu acredito que não, nessa faixa etária não. Acho que com os maiores pode ser.

A Lei n^{o} 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu como obrigatório no currículo das escolas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, complementada posteriormente com a Lei 11.645/2008 que incluiu o ensino da Cultura e História Indígena (BASTOS, 2015).

> Sabemos que a escola desempenha papel importantíssimo ao incluir um determinado conteúdo de ensino em seus programas, pois desta forma, integra-o definitivamente à instituição, garantindo seu reconhecimento e conservação (SILVA *apud* SILVA, P. 2015, p. 172).

Entretanto, a existência de legislação específica é importante, mas não garante o consistente debate nas escolas, sendo, por vezes, negligenciada a importância de abordarem esta temática para contribuir com a supressão das desigualdades étnico-raciais na sociedade. Reafirmamos que a "conscientização dos preconceitos raciais presentes em nosso país, por meio da formação, seja inicial ou continuada, pode ser um importante primeiro passo na construção de uma educação antirracista" (AGUIAR *et al.,* 2015, p. 385).

Notamos (por meio da entrevista toda com esta professora) que a perspectiva de educação de **P5** está em cumprir o currículo formal e atender as demandas externas tradicionais, como obtenção de boas notas nas avaliações externas. Todavia, pensamos que para sermos educadores e educadoras, precisamos ter mais do que competências, pois nossa profissão incide sobre a formação de pessoas, sobre a construção da cidadania delas. Precisamos, então, valorizar e criar condições para que estudantes negros e negras "fortaleçam sua negritude e os demais reconheçam e respeitem as contribuições, para a nação brasileira, dos africanos e seus descendentes (...)" (SILVA, P., p. 175).

Deparamo-nos outra vez com a justificativa da igualdade e consideramos pertinente a seguinte citação para demonstrar como encaramos essa afirmativa.

> A ideia de justiça como semelhança só faz sentido quando todos os alunos são exatamente iguais. Mas mesmo dentro do núcleo familiar, crianças nascidas dos mesmos pais não são exatamente iguais. Crianças diferentes têm necessidades diferentes, e voltar-se para essas necessidades diferentes é o melhor caminho para lidar com elas de maneira justa. O mesmo é verdade na sala de aula. Se os professores fingem não ver as diferenças raciais e étnicas dos alunos, eles realmente não veem os alunos de modo algum, e sua capacidade de enfrentar as necessidades educacionais dos alunos é limitada (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 52).

Quanto ao que **P10** menciona sobre as crianças negras sentirem-se oprimidas em se trabalhar o tema da raça-etnia na sala de aula, associamos aos fatores já mencionados neste trabalho: a hierarquização das raças em que o branco é tomado como padrão, o desconhecimento - dos professores e alunos - das

histórias africanas e sua relevância na constituição do Brasil e a ausência de referenciais negros nas histórias infantis, na mídia, nos(as) funcionários(as) da escola, a fim de auxiliar na construção de uma imagem positiva de si mesmo(a) pelos(as) alunos(as) negros(as). Acreditamos que o mencionado desconforto desapareceria se o tema fosse trabalhado de modo recorrente, consistente e profundo, o que requer desnudar preconceitos que muitas vezes nós, adultos, não temos consciência que existem.

> Nas relações entre brancos e negros, a não ser que eu esteja totalmente errado, parece haver, por parte de muitos brancos que se declaram não racistas, algo que os minimiza os obstaculiza a, autenticamente, lutar contra o racismo. Refiro-me ao que, pelo menos a mim, me parece ser um forte sentimento de culpa com que se relacionam com homens negros e mulheres negras. E se há algo que deve irritar as pessoas discriminadas é a maneira culposa com que alguém as trata. A presença da culpa sugere no mínimo a existência de vestígios da razão de ser da culpa, no caso, do preconceito (FREIRE, 2014b, p. 210).

Finalizamos com a explanação de **P2** que já mencionou gostar de trabalhar a identidade dos alunos com o intuito de valorizar suas histórias de vida. Ela demonstra uma visão peculiar acerca da orientação atual para tratar questões relativas a raça-etnia.

> **Pesquisadora:** O tema está previsto no currículo?
> **P2:** Está, mas de uma forma que gera um pouco de racismo, eu acredito. A forma que vem, vem, assim... para você trabalhar como se fosse algo... do outro mundo. Acho que a forma que vem sugerida para trabalhar acaba segregando mais do que você deixar normal a sala, você trabalhar de forma normal.
> **Pesquisadora:** Em que sentido?
> **P2:** Porque eu acho que hoje é assim... é tudo muito assim: “Eu não posso falar isso”. Os termos que se pedem para usar, não são termos usuais: “afrodescendentes”. Você não vai falar assim: “Ah! Qual é a sua raça? Minha raça é negra”. Eu acho que a forma, os termos que se colocam, eu acho que gera muito...
> **Pesquisadora:** Acaba tendo a repercussão contrária?
> **P2:** Contrária, eu acho. Sabe, mesmo assim a questão que eu falei para você do lápis de cor, sempre se falou “cor da pele” para o lápis. Agora se fala de uma caixa de lápis de cor que tenha as cores da raça brasileira, eu acho que isso vai gerando...
> **Pesquisadora:** Mas não te incomoda falar a cor da pele, o beginho? Enquanto professora.
> **P2:** Assim, eu falo muito para eles, mesmo quando eu trabalho identidade, eu também faço o meu desenho. Eu vou pintar, quando eu passo lá a cor o aluno falou: “Nossa professora! Você está pintando de marronzinho?”, “Ué, mas que cor que eu sou?” Então

> assim, acaba, no dia a dia ali, fluindo. Então eles vão se aceitando. Agora é difícil você ver ali um questionário e você não poder falar: "Ah eu sou negra", você tem que... e as próprias pessoas acabam colocando, ninguém coloca "negro", "raça negra", mesmo a pessoa que é negra, acaba achando um pardo ali, ou alguma outra cor, não é? Porque não se aceita, não se assume. Eu acho que o termo acaba agredindo, não sei... Pra mim não. Mas o que eu vejo hoje é.
> **Pesquisadora:** E no currículo o que está previsto para trabalhar? Lembro que havia a questão dos escravizados e do dia 20 de novembro.
> **P2:** Isso.
> **Pesquisadora:** Tem mais alguma data?
> **P2:** Não. Que trabalha assim mais especificamente é isso.
> **Pesquisadora:** E da forma que abordam você não acha que é de uma maneira legal?
> **P2:** Não, porque desde quando você começa a trabalhar identidade, você vai trabalhar de onde eles vieram, você vai trabalhar pai e mãe, você vai trabalhar essa questão dos traços da criança, não é? Então, porque você vai deixar para olhar só lá naquele mês, só lá onde o currículo te direciona? Então ali você vai trabalhar a questão da raça negra e lá em novembro que vai trabalhar a questão do racismo? Isso daí é de começo de ano, é você trabalhar interação em sala de aula, tudo isso envolve.
> **Pesquisadora:** E essa questão da identidade, você trabalha por conta ou vem no currículo ou no livro didático?
> **P2:** Eu sempre trabalho por conta. Hoje a gente vê bastante livro didático com textinho. Primeiro texto ali do livro vem essa questão, alguma coisinha sobre a identidade, mas bem superficial "meu nome", "eu moro onde", "nome do pai", "nome da mãe", mas nada você buscando ali a família mesmo. A questão da identidade da criança, a questão de onde você veio, qual é o seu costume, como você fala, esse sotaque que você tem, então não vem...
> **Pesquisadora:** Então é mais por sua conta?
> **P2:** É. Eu gosto de... É aí que você conhece, cada um tem sua identidade, é aí que você conhece. E muitos... se tiver algum problema da criança não se aceitar, ali já é o momento de intervir.

A professora critica o fato de o currículo prever trabalhar o tema somente nas datas comemorativas, devido a se tratar de questões que são rotineiras na sala de aula. Mas, reconhecendo que nem todos os professores e professoras têm tal sensibilidade - o que, reiteramos, estar ligado não somente à formação inicial e/ou continuada, mas à história de vida de cada um(a) -, lançar luz ao tema valida sua importância e difunde o desafio de se refletir acerca do papel da escola na contribuição de uma sociedade mais justa. Acreditamos que

> A experiência do preconceito está também presente em outras formas de expressão, tal como nos gestos (...) gesto do riso ou do sarcasmo (...) do comentário em voz baixa, o cochicho, como uma atitude 'para não ofender o aluno'. O gesto de não querer causar um mal, de não ofender, contém também um pressuposto da diferença,

> de um preconceito que temos em relação ao outro. Como o comentário não pode ser público, porque pode ser tomado como uma ofensa, o preconceito é latente na fala, seja pela palavra, seja pelo tom da voz, seja pelo cochicho, a linguagem do corpo serve como um instrumento de distinção entre os diferentes, deixando suas marcas pela expressão. (ITANI, 1998, p. 122-123)

Nesta seção, pudemos visualizar o quão vivo e nocivo é o mito da democracia racial, atuando de modo perverso na sociedade que, por conseguinte, reflete na escola. A crença de que no Brasil não existe preconceito, dificulta-nos a enxergá-lo, condição imprescindível para superá-lo.

Notamos que o discurso da igualdade se faz presente para exemplificar o modo com que as docentes lidam com as diferenças e entendemos que o utilizam no intuito de serem justas. Mas, como já tratado aqui em outros momentos, defendemos que as pessoas têm o direito a serem diferentes e terem suas individualidades relevadas e respeitadas. Desconsiderar as diferenças, pressupondo que todos são iguais, legitima os preconceitos, uma vez que estão enraizados no imaginário social e tomam o homem, o branco e o heterossexual como padrões normativos, e quem discrepa deles é visto como inferior.

Acreditamos que o trabalho docente orientado para recuperar a memória, história, cultura e contribuição dos negros e negras na constituição do país, colaborará para uma autoimagem positiva e a consequente construção de identidades negras empoderadas. Para tanto, um caminho que apontamos é de que o currículo da formação docente - inicial e continuada - inclua esta temática, a fim de conscientizar os profissionais da importância dela na formação de cidadãos responsáveis e justos.

4.3 Religião

Tratando da categoria religião, iniciamos retomando a colonização portuguesa e sua tentativa de apagar o passado dos indígenas, propondo outra forma de compreensão de mundo ligada a hábitos, costumes e “entendimentos cristãos que fundam uma nação e passam a ser incorporados e apropriados pela população brasileira como uma ‘segunda pele’” (VALENTE, 2015, p. 14).

O catolicismo deixou de ser a religião oficial do país após a Proclamação da República, em 1889, porém a formação cristã ainda existe e está presente nos aspectos *materiais*, por meio de monumentos cristãos que representam o Brasil, como o Cristo Redentor na cidade do Rio de Janeiro e igrejas que contam a história do país; e *imateriais*, presentes nos feriados nacionais, datas comemorativas, linguagens e gestos. A religião católica faz-se presente também em nomes de escolas, crucifixos, imagens de santos, mensagens bíblicas, orações no início das aulas, de reuniões e da merenda.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura a laicidade do Estado[*] e sobre isso Cunha (2013) explica que

> O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas como é imparcial em matéria de religião. O Estado laico respeita todas as crenças, religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias que consideram a religião fruto da alienação individual e/ou social. Respeita, igualmente, os direitos individuais de liberdade de consciência e de crença, de expressão e de culto. Conceito correlato, que os anglo-saxões e os weberianos literais insistem em subsumir àquele, é o de secularização. Laico concerne ao Estado, ao passo que secular concerne à cultura. Distinguir ambos os processos é da maior relevância teórica e prática. Senão, como entender que Estados laicos existem em sociedades de intensas práticas religiosas, e são justamente os garantidores da liberdade de crença? (p. 927).

Reconhecemos a importância jurídica de garantir a laicidade do Estado, mas nos preocupamos que o entendimento deste termo possa vir a se dar no sentido da necessidade de renunciar às crenças ou descrenças religiosas para estar na escola, o que não faria sentido, uma vez que a religião é constituinte da identidade das pessoas. Acreditamos que não nos despimos de quem somos para entrar na instituição escolar, entramos inteiros, com nossa orientação sexual,

---

[*] Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
II – recusar fé aos documentos públicos;
III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

convicções políticas e pedagógicas, cultura, cor, gênero e tudo o que nos identifica (BARCELLOS e ANDRADE, s/d).

Vale ressaltar que, mesmo tendo esta liberdade garantida na Constituição, “os adeptos das religiões afro-brasileiras e de religiões minoritárias, os agnósticos e os ateus parecem aos professores e alunos filiados aos credos dominantes como seres exóticos” (CUNHA, 2013, p. 936) e, com frequência, alvo de estigmas violentos e chacotas.

Cavaliere (2006) afirma que é frequente associar a religião à formação do homem, o que se lê no artigo 33* da Lei 9.394/1996. Isso induz a pensar que “os educandos sem religião são carentes de algo. Assim, as mazelas sociais poderiam estar relacionadas a essa ausência” (p. 7). Para a autora,

> A incapacidade do Estado e da instituição escolar moderna em realizar eficazmente suas tarefas de socialização das massas populares que a ela acorrem tem gerado, inclusive entre os profissionais da educação, um sentimento de capitulação e de aceitação de uma solução que vem de fora (CAVALIERE, 2006, p. 11).

Cunha (2013, p. 937) completa o raciocínio dizendo que na prática, “as aulas de religião são justificadas pelos professores como uma ferramenta a mais na luta pelo fortalecimento do controle dos alunos e pela consequente preservação de sua autoridade”.

Muitos estudos e pesquisas debruçam-se a respeito do ensino religioso como disciplina formal. Este trabalho buscou analisar de que modo a religião entra na escola independentemente de estar regulamentada no currículo.

Peresson (*apud* SPRESSOLA, 2015, p. 37) diz-nos que a religião é em uma cultura “um sistema de símbolos e significados que dá às pessoas orientações

---

* **Art. 33.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

para compreender o universo e as experiências da vida e para orientar seus atos e atividades, dando-lhes, a todos, um sentido profundo e último". Simmel (*apud* VALENTE, 2015, p. 4) complementa e diz-nos que a religião é "produto histórico-social da religiosidade. Ela formaliza e consagra os laços sociais, reforçando-os, isto é, (re)ligando os indivíduos (...) a religiosidade engendra a religião". Consideramos que de um modo ou outro, "o aspecto religioso é um dos elementos a compor as 'lentes' pelas quais cada sujeito ou sociedade 'vê' o mundo" (CECCHETTI, 2012, p. 2).

Quando elegemos essa categoria para análise, pensamos ser importante levantarmos dados na escola a respeito da religião institucionalizada, presente, por exemplo, nas datas comemorativas e na sua abordagem - ou não – e/ou na religiosidade, no sentido individual de espiritualidade, presente na escola. Ou seja, não nos interessa apenas saber como as professoras percebem e lidam com as religiões, entendidas como cultos religiosos formalizados, mas também com as manifestações de religiosidade de estudantes que não professem credos religiosos.

Vejamos como essas categorias estão presentes nas entrevistas realizadas.

Acerca das religiões das crianças, as professoras comentam que a maior parte dos alunos e alunas da sala são evangélicos e pontuam algumas situações que julgamos pertinente analisarmos em conjunto.

> P1: Sempre cristã. São poucos que têm... Os espíritas também são cristãos. Não tem essa coisa de islâmico, nada disso. Pelo menos aqui eu nunca...
> **Pesquisadora:** Candomblé? Umbanda?
> **P1:** Não que eles tenham falado, porque normalmente eles falam das religiões.
> (...)
> **P1:** Já faz uns dois anos que uma criança falou: "Ah, mas é porque ele é católico", não lembro a situação, mas o que me marcou foi isso "É porque ele é católico". E eu falei assim "Não tem nada a ver".
> **Pesquisadora:** Tipo, discriminando?
> **P1:** Discriminando. O evangélico discriminando o católico. Como se ele tivesse feito alguma coisa errada por ser católico. Eu falei que todas as religiões têm que ser respeitadas.
>
> **P2:** É forte a questão da religião deles, deles serem evangélicos (...) É uma cultura da cidade.

> **P5:** Assim, nessa parte de ser evangélico eu... eu... não gosto muito. Eu acho que acaba manipulando muito as ideias das pessoas, então... não que eu discrimino mas, não me identifico.
>
> **P6:** É, às vezes eles colocam alguma coisa assim: "Ah, o vizinho fulano é feiticeiro, fez isso, fez a macumba". Então eu procuro falar com eles "A gente tem que se informar: o que que é aquilo que ele está fazendo? Porque que ele está fazendo? De onde veio? E se for, seja lá o que for, eu vou fazer o que com ele? Vou excluir? Vou perder a amizade?".
>
> **P7:** Eu tenho bastante aluno evangélico na sala.
>
> **P8:** Eu tenho na sala de aula muitos evangélicos (...).

Notar a presença de muitas crianças evangélicas nas salas de aula vai ao encontro da constatação de Cunha (2008, p. 24) que considera o crescimento das Igrejas Evangélicas pentecostais[*] um acontecimento mundial datado na década de 1960, período em que "as Igrejas Protestantes, referidas também na literatura especializada como Evangélicas de Missão ou, ainda, Históricas, sofreram uma diminuição do número de seus membros no Brasil e no mundo". Este crescimento pentecostal ocorreu principalmente nos países denominados Terceiro Mundo, o que aponta para uma

> possível relação entre este fenômeno e a desigualdade e a vulnerabilidade sociais, ou seja, o pentecostalismo seria uma corrente religiosa que cresce mais, ou se fortalece, onde os contextos de precariedade político-social são abundantes. Embora muitas análises tratem de salientar que 'a onda pentecostal' (...) não ocorreu somente entre os mais pobres das cidades e do campo, ou seja, que há um movimento de adesão importante de integrantes dos segmentos mais abastados às igrejas evangélicas pentecostais, não se pode negar que os mais vulneráveis econômica e socialmente são os que compõem a maioria dos fiéis mundo a fora. Nos países 'em desenvolvimento' são os habitantes dos 'territórios da pobreza', parafraseando Machado da Silva (2008), aqueles que mais se convertem. Assim também ocorre em cidades localizadas em países 'desenvolvidos'. Ou seja, em metrópoles como Londres e Paris, por

[*] Na América Latina, o termo evangélico abrange as igrejas protestantes históricas (Luterana, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana, Metodista, Batista, Adventista), as pentecostais (Congregação Cristã no Brasil, Assembléia de Deus, Evangelho Quadrangular, Brasil Para Cristo, Deus é Amor, Casa da Bênção etc.) e as neopentecostais (Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça de Deus, Renascer em Cristo, Sara Nossa Terra etc.). Grosso modo, o pentecostalismo distingue-se do protestantismo histórico, do qual é herdeiro, por pregar a crença na contemporaneidade dos dons do Espírito Santo, entre os quais se destacam os dons de línguas (glossolalia), cura e discernimento de espíritos, e por defender a retomada de crenças e práticas do cristianismo primitivo, como a cura de enfermos, a expulsão de demônios, a concessão divina de bênçãos e a realização de milagres (MARIANO, 2004, p. 134).

> exemplo, os evangélicos crescem nos “bairros de imigrantes”, principalmente entre os latinos e árabes, no primeiro caso, e entre os portugueses e árabes, no segundo (CUNHA, 2008, p. 25).

Mariano (2004, p. 121) nos diz que a expansão pentecostal ocorre há meio século tendo um avanço expressivo também “pelos campos midiático, político partidário, assistencial, editorial e de produtos religiosos”, mas sinaliza que seus fiéis não se restringem aos estratos pobres da população, havendo adeptos também nas classes médias “incluindo empresários, profissionais liberais, atletas e artistas”.

Mesmo não sendo objeto do presente estudo, diante das falas das professoras consideramos importante pontuar que o Brasil está deixando de ser Católico Apostólico Romano e “mantendo-se as atuais tendências, deve passar por uma mudança de hegemonia religiosa nos próximos 20 a 30 anos (...). O Brasil vai se tornar exemplo de um fenômeno raro, que é a mudança na composição religiosa da população” (ALVES *et al*., 2012, p. 147).

O fato de a professora **P1** achar curioso um evangélico discriminar um católico demonstra ainda a hegemonia do catolicismo, mesmo com indícios da alteração religiosa no país. Talvez, se o comentário da criança fosse no movimento oposto, de um católico para um evangélico, não teria sido motivo de atenção ou estranhamento uma vez que “o catolicismo se tornou o referencial simbólico balizador das demais crenças religiosas, perante a qual as outras manifestações religiosas representam apenas o desvio” (CECCHETTI, 2012, p. 8).

P5 diz não se identificar com a religião evangélica, pois considera que ela manipula as pessoas. Essa ideia corrobora a constatação de Cunha, citada anteriormente, de que os mais vulneráveis econômica e socialmente são a maioria dos fiéis desta religião. A professora ressalta o fato de não discriminar os adeptos desta religião, mas julgamos pertinentes as palavras de Teixeira (2012) sobre a diversidade religiosa não ser uma novidade. O novo é “a consciência mais viva dessa pluralidade, de sua presença recorrente no campo da observação, na dinâmica da urbanização mundial, nos modernos meios de comunicação e na facilidade de acesso ao seu patrimônio diversificado” (p. 183). Mesmo não sendo o caso da professora em questão, aproveitamo-nos deste raciocínio para destacar que essa pluralidade pode trazer “instabilidade, inquietudes e tensões, pois instaura um desequilíbrio no mundo objetivamente construído e conversado”, desestabilizando as identidades.

> O impacto da diferença de crenças, acirrado pela globalização, suscita em situações concretas a preocupação, a suspeita, a repugnância e a altercação. Há uma violência potencial que circunda o campo das religiões. Se em alguns casos a resistência cognitiva ao pluralismo e à globalização pode se dar mediante um isolacionismo, em outros a reação pode ser diversa, suscitando um perigoso ciclo vicioso de animosidade, rancor e violência (TEIXEIRA, 2012, p. 188 - 189).

P1 comenta sobre não ter adeptos de religiões não cristãs nas salas de aula o que nos traz a reflexão de que

> A religião/religiosidade apresenta-se na escola, na voz e no silêncio das crianças, na presença e na ausência de sua discussão. Sob o manto do discurso da tolerância, muitas vezes as diferenças são silenciadas, apagadas, invizibilizadas e prevalecem as posições hegemônicas (SPRESSOLA, 2015, p. 137).

P6 relata que orienta os alunos e alunas em se informarem sobre a "feitiçaria" e "macumba", antes de julgá-las. Tal atitude condiz com a perspectiva de buscar o entendimento entre culturas e religiões.

> Trata-se do desafio de acolher a "dignidade da diferença". A pluralidade de opções religiosas e espirituais não deve ser vista como um mal, ou simplesmente um dado conjuntural, fadado a encontrar o seu acabamento ou remate numa pretensa ordem unitária. Há que resistir a essa "obsessão pela unidade" e saber celebrar com alegria a musicalidade de uma sinfonia que é sempre adiada (TEIXEIRA, 2012, p. 185).

Ainda sobre as práticas religiosas afro-brasileiras, como estão associadas a negros e negras, grupo excluído e estigmatizado historicamente, esta religião sofre um consequente estranhamento das pessoas por esses cultos serem considerados contrários ao "normal e natural" cristianismo europeu.

> As religiões afro-brasileiras, no entanto, ainda enfrentam um profundo preconceito por parte de amplos setores da sociedade: há quem considere o candomblé como uma "dança folclórica", negando, como consequência, seu conteúdo religioso; há também quem o caracteriza como uma "prática atrasada". Em ambos os casos, seu caráter religioso é negado e não é tomado em pé de igualdade com outras práticas e crenças. Ora, tanto o candomblé quanto a umbanda são religiões extremamente complexas, são práticas rituais sofisticadas e fazem parte de um sistema mítico que – da mesma

> forma que a Bíblia – explica a origem da humanidade, suas relações com o mundo natural e com o mundo sobrenatural. Os grupos que compõem as religiões afro-brasileiras possuem o conhecimento de um código – que se expressa por intermédio da religião – desconhecido por outros setores da população. Enquanto códigos e expressões culturais de determinados grupos, as diferentes religiões afro-brasileiras devem ser olhadas com respeito (BRASIL, 2009, p. 26).

Os relatos a seguir demonstram, de modos ora distintos, ora muito parecidos, que não há orientações *da* escola e nem *para a* escola sobre possibilidades de abordagem da religião e religiosidade neste espaço.

> **P2:** Então a gente conversa. Então, eu trabalho a questão de como é importante a gente ter uma religião, a gente acreditar em Deus.
> (...)
> **P2:** Aquela mensagem *[que tem o hábito de fazer diariamente]* sempre vai na questão do próximo, do respeito ao próximo, do amor ao próximo, do cuidar daquilo que Deus me deu, ou no amor à família. Então quando a gente trabalha esse amor, esse amor a Deus, amor ao próximo, isso é universal pra todas as religiões.
>
> **P3:** (...) tem várias religiões, mas que o Deus, falo assim: 'O Deusinho é um só. É único pra todos, só tem um para atender todo mundo.
> (...)
> **P3:** É *muuuita* coisinha que você tem que ir conversando... É uma coisa bem delicada esse negócio de religião, não é? E tem coisa que você vai falar e a criança já entende errado, já fala que é coisa do demônio, do capeta.
>
> **P5:** Eu prefiro não ficar fazendo oração. Eu acho que também... não sei... escola... Eu não tenho esse costume. Nem ler parte da Bíblia, essas coisas assim.
> (...)
> **P5:** Já aconteceu uma vez de eu estar dando aula e um menino, *um trem [em sentido de indisciplinado]*, mas loirinho, dos olhos azuis, branquinho... ele veio com cinismo pra cima de mim "O que que eu estou fazendo? ", falei: "Você não está fazendo nada, você é um anjo! " A mãe no outro dia foi na direção como se eu tivesse xingado ele. Então, para ela, anjo era um xingamento, mas eu jamais ia pensar nisso. Tudo bem que eu não falei elogiando ele, mas para ela aquilo foi o cúmulo, mas por quê? Por causa da religião deles.
>
> **P7:** [*comenta acerca de uma situação em que um aluno veio chateado porque um colega disse que a música que ele cantava era "do diabo"]:* A música não estava falando nada, assim, que era para o diabo. Mas é uma coisa que eles escutam em casa e eles trazem.
>
> **P9:** Eu tenho como costume meu fazer uma meditação com os alunos e oração, antes de começar a aula, isso sempre foi o meu costume.

> (...)
> **P9:** Eu procuro lidar da maneira que eu acredito, eu procuro passar o que eu acredito e o que tem lá fora, eu tenho que conhecer os dois lados para passar para eles. Porque assim, eu não posso obrigar eles seguirem o que eu acredito, mas eu passo os dois lados.

P2 e **P9** nos contam que realizam uma oração / meditação no início das aulas. Percebemos que ambas utilizam a religião sob o viés de formação para a cidadania associada a temas transversais. Cavaliere (2004, p.4) constata ser comum os profissionais acreditarem que realizam um trabalho neutro e benéfico para o(a) aluno(a), alegando que o ensino religioso é um meio de acalmar os ânimos e de enfrentar "os problemas de ordem psicopedagógica, se orientem os jovens do ponto de vista moral, ético, e para a solidariedade social".

Na orientação que **P2** faz aos alunos, sobre a importância de se ter religião, nos relatos de **P3**, sobre existir um só Deus, considerar delicado o tema da religião e não saber como agir quando as crianças falam que determinadas coisas são "do capeta" (também citado por **P7**), no estranhamento de **P5** sobre a mãe não gostar de que seu filho tenha sido chamado de "anjo" e na fala de **P9**, que diz considerar "os *dois* lados", desconhecendo, talvez, que há mais do que dois lados, percebemos que a laicização do Estado frequentemente é interpretada de modo em que

> tudo o que se referia à religiosidade, à transcendência e ao "religioso" foi oficialmente desconsiderado, pois ser moderno significava não ser religioso. No corpus propedêutico do currículo escolar, o estudo da diversidade religiosa é desconsiderado, invisibilizado e, muitas vezes, banalizado, como se este conhecimento elaborado historicamente pela humanidade seja irrelevante na organização das sociedades (CECCHETTI, 2012, p. 8).

Sendo o currículo o espaço central da atuação dos educadores e educadoras, faz-se imprescindível a participação ativa na sua construção, com constantes discussões e reflexões "tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto" (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19). Dessa forma, defendemos a incorporação da temática da diversidade cultural e religiosa no currículo, o que representa abordar as particularidades das culturas e grupos sociais e, acima de tudo, no movimento de tomar novos rumos, redefinir as escolhas e as relações de poder.

> Trata-se, portanto, do desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, subsidiadas pelo conhecimento e pela sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, pelo respeito à identidade do outro e suas opões de fé, pela possibilidade da descoberta de afinidades entre os diferentes, pela conscientização de que cada sujeito é também um diferente em um universo de diferentes (OLIVEIRA, 2007). Reconhecer a diversidade de culturas, identidades e religiosidades, exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando atitudes e preconceitos a determinados grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos (CECCHETTI, 2012, p. 11).

Ao entrar em contato, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade religiosa, reconhecendo-a como patrimônio da humanidade, veremos que cada cultura possui fundamentos religiosos e/ou de religiosidade que embasam suas crenças, atitudes, comportamentos, valores, símbolos e referenciais. Isso demanda a construção de currículos que envolvam "a complexidade das culturas e das relações humanas, integrando a diversidade de lógicas, conceitos e sujeitos, a fim de questionar paradigmas que legitimam processos de exclusão e desigualdade" (CECCHETTI, 2012, p. 12).

Sobre o calendário escolar, constatamos que ainda fica restrito às datas e festas previstas em comemorações católicas.

> **P1:** O que eu falo? Que é uma festa religiosa, mas a maioria eles comemoram, não tem *aqueele* problema *[sobre a Páscoa, Festa Junina, Natal]*.
>
> **P5:** Eu não abordo *[datas comemorativas]*, faz muito tempo que não abordo. Se eu abordei foi logo no início porque a gente tem essa preocupação de dar tudo certinho.
> (...)
> **P5:** Por exemplo, na sala de aula você consegue *[intervir nos conflitos de natureza religiosa]*, mas e no recreio? Na convivência? Por que a maioria dos conflitos vem do recreio, não vem da sala de aula. Porque às vezes não dá nem muito tempo pra isso, é tanta atividade, tanta matéria, tanta coisa, não é? Que você não... não dá tempo. A não ser que você queira trabalhar o tema específico, mas do contrário, vem do recreio isso. Que é onde que eles têm a convivência um com o outro, nas brincadeiras...
>
> **P8:** Não foram muito bem abordadas essas datas comemorativas, que estava lá no plano de ensino. Até porque nós tivemos uma orientação para não batermos mais em cima disso e sim de português e matemática, porque essas datas eles irão ver mais para frente. Então eu particularmente não debati muito em cima de data comemorativa.

> **P10:** Na festa junina teve pai que me mandou bilhete perguntando que dia especificamente ia ser por que o filho não ia participar por motivos religiosos.

Reproduzir esses ritos colabora para manter "uma cosmovisão padronizadora de comportamentos, ritmos, aprendizagens e identidades, onde a diversidade religiosa é caracterizada mais por ausências do que presenças" (CECCHETTI, 2012, p. 8). Como percebemos nas falas das professoras, a comemoração da Festa Junina é tida como universal pela(s) escola(s) e reforça a hegemonia do cristianismo/catolicismo na sociedade. Assim como Spressola (2015), consideramos importante repensar tais práticas, posto que respondem mais a interesses mercadológicos do que a propostas pedagógicas. Precisamos "refletir sobre as razões primeiras de se preparar a escola para a 'chegada do Papai Noel', à semelhança do que acontece nos *Shoppings centers* (...)" (p. 137).

> As comemorações que a escola tem realizado como, por exemplo, a Páscoa e as Festas Juninas, podem ser objetos de ponderação, ao considerar que há na escola aqueles e aquelas que não compactuam com tais comemorações (...). Não se defende neste trabalho a extinção das comemorações que integram o calendário escolar de muitas escolas ou, ainda, o fim do *Parabéns a você*. O que aventamos é que a multiplicidade está na escola e as vozes destas crianças que não participam de algumas comemorações escolares querem/precisam se fazer ouvir (SPRESSOLA, 2015, p. 91).

P5 e **P8** comentam que não abordam as datas comemorativas com os alunos. A primeira evidencia sua preocupação com os conteúdos formais do currículo e com a falta de tempo para trabalhar outras coisas além deles. Comenta, também, que falava sobre as datas comemorativas quando iniciou na docência e não tinha relativa autonomia com os conteúdos, trabalhando tudo que estava no plano de ensino - "preocupação em dar tudo certinho". **P8** expõe sua apreensão em seguir a orientação da escola para trabalhar mais português e matemática, deixando os demais conteúdos e temas para segundo plano. Tais descrições trazem à tona a reflexão sobre o papel da escola e a clareza (ou não) que essas instituições de ensino têm a respeito dele.

A partir da perspectiva teórica que tomamos por referência neste trabalho, concordamos com Freire (2014a) de que não há prática educativa neutra, "a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e

perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade" (p. 44). É mister frisar também que toda prática está submetida a limitações, visto que ela é social, histórica e está inserida num contexto. Para compreender esses limites demanda-se "a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática" (p. 54).

> Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (...). Esta é uma luta que exige claridade política e competência científica. E por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa (FREIRE, 2014a, p. 62).

Assim, é importante o exercício de "indagar-se para quem e em benefício de quem estão trabalhando. Quanto mais conscientes e comprometidos estejam, melhor compreenderão que seu papel como educadores exige que corram riscos (...)" (FREIRE, 1990, p. 114).

Sabemos que as orientações dadas às professoras (para que trabalhem mais intensamente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática) correspondem às expectativas de que os alunos e alunas obtenham bons resultados nos exames, sejam internos ou externos. Sobre isso, Paro (2014) denuncia que nossa escola tem sido muito pouco ambiciosa em seu propósito de mera "transmissão" de conhecimentos e informações o que, infelizmente, também não se alcança visto que os resultados dos referidos exames "mostram de forma patente o fracasso da escola em alcançar os objetivos que ela se propõe" (p. 54).

> Ao pretender "passar" apenas conhecimentos e ao se ater aos estreitos limites da comunicação verbalista, deixa de lado os componentes da cultura que, articulados com o conhecimento, dariam razão de ser a este e tornariam mais efetiva sua apreensão pelos educandos (p. 55).

Sendo a religião elemento próprio da cultura e constituinte da identidade das pessoas, é imprescindível que se problematizem as “verdades” hegemônicas, que se desnudem as práticas naturalizadas e reproduzidas para superar a alienação diária, “a alienação da nossa rotina, da repetição burocrática das coisas, de fazer a mesma coisa todo dia às dez horas, por exemplo, ‘porque tem que ser feito’, sem nunca questionarmos o porquê” (FREIRE, 1990, p. 138).

Os dois últimos excertos de entrevistas a seguir apresentados são reveladores da concepção que as professoras têm de criança e como enxergam a relação da infância com a temática religiosa.

> **P3:** Teve a festinha junina agora. E a criança não tem malícia de nada. Eu acho assim, por mais que seja a religião, a gente não deve proibir a criança de estar participando, não é? Porque a criança é inocente, mas fica chorando porque a mãe não deixou.
>
> **P4:** Eles não se preocupam muito com isso não *[questões religiosas]*, o gostoso de trabalhar com os pequenininhos é isso: a ingenuidade. São muito ingênuos.

Como mencionado neste trabalho, não entendemos a criança como um ser ingênuo e inocente, mas como um sujeito ativo. Assim, desde a educação infantil, as crianças “começam a se conhecer e conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, desenvolvendo diferentes habilidades e construindo conhecimentos” (DIAS, 2015, p. 578). Concebemos a infância como “um tempo social, no entanto, as crianças crescem e por isso é de fundamental importância que as experiências nela vividas colaborem para a constituição de sujeitos que valorizem as diferenças culturais” (DIAS, 2015, p. 593).

Por meio destes excertos de entrevistas, concluímos que a garantia da laicidade do Estado tem sido encarada pela escola de modo a invisibilizar o aspecto religioso ou de religiosidade próprio da identidade dos indivíduos percebida por nós no silêncio, na ausência de discussões sobre as problemáticas que emergem, sendo negligenciadas ou nem mesmo notadas pelas docentes. Notamos também, que não reconhecer oficialmente o cristianismo e a religião católica na escola não garantiu que seus ritos, crenças e comemorações estejam fora deste espaço.

O viés moral que a prática das orações e meditações têm na escola mostrou-se comum e demonstra falta de clareza sobre os contornos que a instituição

escolar precisa ter. Isso é utilizado também como um meio de buscar ajuda da religião para formar um cidadão (o que fica entendido pela redação da LDB).

Tocamos, mais uma vez, no aspecto da importância da formação inicial e continuada, a fim de colaborar para que possamos

> enfrentar, pelo menos com um pouco de honestidade, nossos pressupostos, nossos 'fantasmas'. Rever conceitos, valores e crenças solidificadas, ou seja, a maneira com que temos nos posicionado diante de nosso aluno (...) (AQUINO, 1998, p. 142).

De que outra maneira, se não pela via do conhecimento, os professores e professoras saberão *que* e *porque* as Testemunhas de Jeová não comemoram o dia do aniversário e consequentemente não cantam *Parabéns a você*, entenderão porque os Adventistas do Sétimo Dia preservam os sábados para oração, ou ainda, porque algumas religiões têm restrições com determinadas comemorações, roupas, símbolos e comportamentos? Sem esquecermos também de garantirmos o direito das pessoas não professarem nenhuma fé.

Constar estudos acerca da diversidade religiosa no currículo pressupõe atenção à recorrência dessa temática e reflexão sobre a importância do diálogo intercultural das diferentes expressões de identidades. Requer também enxergar a criança como tendo desejos, interesses, cultura e opinião e, como ser histórico e social, capaz de ser portadora de transformações no trato com a diversidade cultural presente na sociedade.

5 Considerações finais

A presente pesquisa, intitulada “Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, buscou “analisar como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental se manifestam sobre o tratamento dos temas gênero, raça-etnia e religião em sala de aula, com vistas à discussão dos conceitos de igualdade, diferença e desigualdade” e responder à seguinte questão: “como se manifestam professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre diferenças culturais de gênero, raça-etnia e religião em sala de aula”?

Consideramos que o contexto da pós-modernidade, da globalização e a cosmopolização dos indivíduos exacerba a possibilidade do encontro de diversas culturas, sendo imperativo o devido preparo dos(as) profissionais da escola para lidar com tais demandas. Ao viés monocultural e homogeneizador da educação, contrapomos a perspectiva intercultural que propõe visualizar o arco-íris de culturas presente nas escolas, problematizando os conflitos na direção do reconhecimento e respeito mútuos.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com dez professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Tínhamos como critério para essa escolha o tempo de magistério a fim de observarmos as diferenças entre as mais novas e as mais antigas na profissão. Contudo, após a coleta dos dados notamos que as respostas não demonstraram significativas diferenças, então decidimos analisar os dados do conjunto das participantes independentemente do tempo no magistério.

No tocante ao gênero, expusemos que este termo foi originado para se discutir o que caracteriza o indivíduo masculino e o feminino. Problematizamos a inferioridade atribuída à mulher negligenciando sua capacidade para realizar as mesmas tarefas que os homens.

Questões envolvendo a sexualidade se fizeram muito presentes na realização das entrevistas, levando-nos a buscar alguns referenciais para tais discussões. Enxergamos a sexualidade inerente aos indivíduos, em permanente construção e, assim como o gênero, não nos despimos dela para entrar no espaço escolar, sendo inadequado omitir a presença desses aspectos trazidos pelas crianças.

Notamos que há um esforço das professoras em construir e manter uma identidade fixa para alunos e alunas por meio de uma postura vigilante quanto à orientação sexual deles(as). Percebemos, ainda, que garotos sofrem maiores pressões para atenderem às expectativas do padrão masculino: forte, agressivo, ativo e que as brincadeiras propostas – ou escolhidas pelas crianças e não problematizadas pelas professoras – reforçam a distinção dos gêneros, atribuindo papéis estereotipados para meninos e meninas.

Para nós, o trabalho educativo precisa estar orientado a um tipo de educação andrógina, possibilitando que as crianças tenham tanto atitudes ditas masculinas – como a agressividade (no sentido de se buscar o que quer), assertividade, dominação, segurança – como atitudes consideradas femininas, tal qual a sensibilidade, delicadeza, compreensão e compaixão. Tal orientação serviria para ampliar o repertório de possibilidades de ser homem ou mulher, permitindo que as crianças interiorizem o imperioso respeito às particularidades das pessoas e as próprias especificidades.

Quanto à raça-etnia, reiteramos que utilizamos tal nomenclatura por acreditarmos que *raça* se refere à biologia, sendo a cor da pele somente um fator, e *etnia* abrange aspectos culturais; grupos étnicos abrangem grupos raciais.

Ilustramos, com base no referencial teórico adotado, que o mito da democracia racial no Brasil corrobora a ideia de que não existe preconceito no país. Essa invisibilidade do racismo perpetua práticas e crenças em que pessoas da raça-etnia negra são tidas como inferiores a partir de parâmetros em que a branquidade é tomada como norma.

Defendemos que conhecer a diversidade de raças e etnias que constituíram o país, suas histórias, culturas, costumes, crenças e lutas, viabiliza o fortalecimento da autoimagem positiva por parte desses povos e a desconstrução de padrões eurocêntricos.

Tratando especificamente dos negros, é necessário conhecer sua história, apresentada normalmente sob o viés de submissão, e valorizar seus feitos para que possam reconhecer e manifestar com orgulho sua negritude, tarefa grandiosa e que abrange outras instâncias, como a família e a comunidade. Trabalhar a identidade, como uma professora relata fazer, é, então, imprescindível para empoderar tais grupos que são historicamente inferiorizados.

Na última categoria cultural por nós estudada, definimos religião como a formalização da religiosidade, e embora inicialmente nosso olhar estivesse voltado para ambos os aspectos, os dados envolveram predominantemente as religiões.

A partir de nossas leituras, descrevemos que a violência religiosa iniciou-se com a chegada dos jesuítas no Brasil, impondo o catolicismo aos indígenas que aqui estavam e aos africanos que chegavam. Mesmo após a separação oficial da Igreja Católica do Estado, com a Proclamação da República, ainda notamos de modo material e imaterial a presença desta crença pelo país: como em igrejas e monumentos católicos que marcam a história e são símbolos nacionais, os nomes de santos em estabelecimentos, feriados nacionais, símbolos cristãos presentes nos espaços, etc.

Percebemos nas entrevistas a presença do discurso de que o “Estado é laico” e que, por isso, não se deve abordar questões religiosas no espaço escolar. Consideramos importante ressaltar que a referida laicidade não nega a religião e religiosidade das pessoas e que não nos despimos dela(s) para estarmos na escola. Mas, o que observamos foi a presença de religiões de matriz cristã, independente da regulamentação do ensino religioso. Esse fato é explícito nas falas das professoras nas quais se constatam que são feitas orações e meditações (realizadas no início das aulas de quase todas as entrevistadas) consideradas universais e inofensivas. Nas mesmas falas, há orientações dadas aos alunos e alunas para que professem uma religião e afirmações de que Deus é um só, além de outros relatos.

Não há uma orientação da escola sobre como se trabalhar as datas católicas cristãs (resposta unânime das professoras), o que evidencia que nem mesmo a instituição sabe comportar-se diante de tais situações. Assim, perde-se a oportunidade de problematizar um tema tão relevante socialmente.

Acreditamos que o estudo da diversidade religiosa, das variadas maneiras de conceber o sagrado e a ponderação sobre o direito que as pessoas têm em não ter religião possibilitará o respeito à pluralidade religiosa.

Nas três categorias de análise pudemos observar que é comum a visão de que as crianças são ingênuas e inocentes, mesmo por parte das professoras que não afirmam isso categoricamente, mas usam as palavras no diminutivo quando se referem ao universo infantil: Deusinho, historinha, textinho, etc. Assim, sendo a criança “desprovida de preconceito”, supõe-se que não é necessário tratar tais questões na escola. Esta concepção difere daquela que defendemos, pois vemos a

criança como um ser ativo, com desejos, opiniões, interesses e curiosidades. Isso nos direciona ao indispensável conhecimento que os(as) profissionais da educação devem ter sobre a infância a fim de fomentar debates adequados ao desenvolvimento de seus alunos e alunas.

A perspectiva teórica adotada no trabalho, do interculturalismo crítico, propõe trabalhar em busca de empoderamento dos alunos e alunas. Pressupõe um olhar crítico do(a) docente para o currículo, que questione as “verdades”, os livros didáticos e os heróis, requer ver o ensino como um processo que desafia e desperta a busca. Não se trata somente de ensinar os discentes a serem tolerantes, mas a refletirem sobre os processos pelos quais as diferenças são produzidas. Todavia, com as respostas das entrevistadas, percebemos que o trato às questões abordados é normalmente realizado de maneira pontual, sazonal e mediante situações de conflito.

Reconhecemos que o Movimento Feminista, o Movimento Negro, leis que normatizam o trabalho com a sexualidade, com a história dos negros e indígenas e a laicização do Estado são medidas que demonstram o avanço e a visibilidade de tais temáticas na sociedade. Contudo, com base nas entrevistas e em nossas análises, inferimos que quando situações de preconceito são percebidas pelas docentes – frisando que nem sempre são por elas identificadas – a conduta adotada é, por vezes, a de se manterem em silêncio, não intervindo, deixando que as próprias crianças resolvam seus conflitos.

A conservação dos estereótipos da sociedade também se mostrou presente nas orientações que elas dizem oferecer aos alunos e alunas. Há relatos de mediações pontuais, mas normalmente sob o discurso da igualdade como princípio de justiça. Argumento respaldado pelo Estado laico, que garante o direito à diferença, mas pressupõe neutralidade. Mesmo diante da diversidade cultural e mudanças advindas de uma sociedade plural e híbrida, a escola mantém seus processos de padronização desde o uso do uniforme até os processos de avaliação.

Como já mencionado anteriormente, não se trata de culpabilizar as professoras e sim de apontar que as práticas pedagógicas não estão isentas de crenças e padrões presentes e consolidados na sociedade. Quisemos também indicar o quão nociva pode ser a ausência de temáticas relativas à diversidade cultural no currículo da formação inicial e continuada estimulando que nossos preconceitos venham à tona para podermos lidar com eles, uma vez que “ninguém

pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos" (FORQUIN, s/d, p. 9). Isso se configura como uma tarefa complexa por causa da invisibilidade da maioria absoluta de nossos valores (cultura profunda). No entanto, é necessário que haja também uma predisposição e vontade do(a) profissional para problematizar temas promotores de desigualdades sociais assim como a concepção de que educação pode colaborar para a transformação a sociedade.

Consideramos que

> programas de formação de professores precisam abordar diretamente as questões de raça, classe, gênero, sexualidade e religião. Os professores precisam estar abertos para considerar seus próprios posicionamentos, como homens ou mulheres, ricos ou pobres, etc., e perceber como eles se envolvem com outras pessoas ao seu redor (RYOO e MCLAREN *apud* SPRESSOLA, p. 142).

Conduzimos nossa pesquisa na crença de que as diferenças são representativas das pessoas e grupos sociais e não um problema a ser superado em nome da homogeneidade. Concebemos a prática educativa como inerentemente política tendo o(a) educador(a) consciência disso ou não. O que defendemos é justamente a tomada de consciência desta não neutralidade de nossas ações enquanto educadores(as), que definamos o modo como encaramos nossa prática e que nosso movimento seja guiado por tais definições.

Não negligenciamos as dificuldades e entraves que encontramos na busca de clareza de nossas concepções a fim de persegui-las e o quanto isso por vezes se configura como exaustivo e angustiante. Não nos esquecemos também da responsabilidade que este estudo nos traz. Ao encontro desta ideia, consideramos pertinente e instigante o excerto de Green (1982, p.18):

> Não pode haver seguro contra erros. Só os que escolhem nada fazer pela transformação do mundo não cometem erros, cometem um crime. Mas o que nos devia preocupar não é a imunidade contra erros, mas encontrar a direção que o movimento deve tomar. Se esta é correta, os erros podem ser corrigidos; se não, os erros tornam-se desesperançadamente ampliados.

Assim, ter em mente nossas limitações, mas clareza de nossos objetivos enquanto profissionais da educação comprometidos (as) com a

transformação da sociedade, nos traz a responsabilidade de problematizar preconceitos e discriminações a fim de que todas as culturas sejam vistas e valorizadas porque todas são: valorosas, enriquecedoras, propulsoras da diversidade do país.

Referências

ALVES, J. E. D.; BARROS, L. F. W.; CAVENAGHI, S. A dinâmica das filiações religiosas no Brasil entre 2000 e 2010. **Rever** – Revista de Estudos da Religião, Vol. 12, n. 2, p. 145 – 174 . Jul/Dez 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/14570> Acesso em: 22 Abr. 2017.

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica em Educação**, São Carlos, v.9, n.2, p. 373 – 388, 2015.

ANDRADE, F. C. B. Ou ele ou eu: violência e relações de gênero na escola.In: TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (orgs.). **Discutindo relações de gênero na escola:** reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP. Junqueira&Marin, 2009, p. 79 – 94.

ANDRADE, M. Ética mínima e educação plural: em busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 239 - 255.

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998. p.135 - 152.

BARBIERI, J. M. O. **Bullyng: conhecimento é a melhor forma de prevenir.** São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2013, 93 p.

BARCELLO, J. , ANDRADE, M. A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola. S/d. **EdUECE** – Livro 3. 00761. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/88%20A%20RELIGI%C3%83O%20ENTRA%20NA%20ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20AN%C3%81LISE%20DA%20INTOLER%C3%82NCIA%20RELIGIOSA%20NA%20ESCOLA.pdf> Acesso em: 02 Abr. 2017.

BARROS, Z. S.; BARRETO, P. C. S.; OLIVEIRA, M. A.; SANTOS, M. A.; **Educação e relações étnico-raciais.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011. 107 p. Disponível em: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_256.pdf> Acesso em: 04 Mai. 2017.

BASTOS P. C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na Educação Infantil.** 2009, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS. 2009. Disponível em: < http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 12 Abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, 266 p. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2017.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. e colaboradores. **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 11-26.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, nº 79. Campinas, Ago. 2002.

_____. Sociedade multicultural e educação: *tensões e desafios*. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012a, p.19 – 54.

_____. O/a educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012b, p.55 – 80.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012c, p.81 – 106.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012d, p.107 – 138.

_____. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Nuevamerica/Novamerica,** n. 134, 2012e. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/downloads/04_Cotidiano_Esc_Igualdade_diferenca.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2017.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.23-41.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. Diferenças e desigualdades: *dilemas docentes no Ensino*. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012, p.139 – 170.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. **Diálogo entre diferença e educação.** s/d. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf Acesso em: 05 Fev. 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CECCHETTI, E. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: **IX ANPED Sul**. 2012. UFSC E UNOCHAPECÓI. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/curriculo/trabalho/05_21_27_2968-7590-1-pb.pdf> Acesso em: 21 Abr. 2017.

CARVALHO, M. E. P. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (orgs.). **Discutindo relações de gênero na escola:** reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP. Junqueira&Marin, 2009. p. 13-44.

CAVALIERE, A. M. Quando o estado pede socorro à religião. **Revista contemporânea de educação.** Rio de Janeiro, v. 1, no 2, 2006, p. 1 – 12. Disponível em: < https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503/1352> Acesso em: 05 Abr. 2017.

CORSI, A. M. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade.** 2007, 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2194?show=full> Acesso em: 31 Mar. 2015

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 11 ed. São Paulo – SP, Cortez, 2008, 166 p.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Inovação.** 9, p. 35-51, 1996. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56270/2/86674.pdf> Acesso em: 31 Jan. 2017.

CUNHA, C. V. “Traficantes evangélicos”: novas formas de experimentação do sagrado em favelas cariocas. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, p. 23 - 46. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75226/78991> Acesso em: 22 Abr. 2017

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 34, n. 124, p. 925 – 941, jul. set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300014> Acesso em: 05 Abr. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CRUZ, S. H. V. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. **Revista Eletrônica da Educação**. São Carlos – SP, v. 9, n. 2, p. 249-275, 2015.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica da Educação**. São Carlos - SP, v.9, n.2, p.567 - 595, 2015.

ENES, E. N. S. Globalização e educação. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal da Bahia – IFBA**, nº 1, Ano 1, p. 1 – 14, Agosto, 2010. Disponível em: < http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Eliene%20Nery%20UNIVALE%20MG.pdf>. Acesso em: 09 Abr. 2017.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes** (o legado da raça branca). 3 ed. São Paulo: Globo, 2008. 439 p.

FINCO, D. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. **ANPED**. GT: Educação da criança de 0 – 6 anos / n. 07. s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf> Acesso em: 11 Abr. 2017.

FONTENELE, C. F.; LIMA, E. F. Educação intermulticultural: interpretando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo. **Série-Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB.** Campo Grande – MS, p. 107-114, jan./jun. 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Editora Artes Médicas, s/d. 201 p. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk3NzU5MDI2OTk2MjMxNTc1NjMBMTEwNDgwODYxMTM4ODk1NzA4NjgBR21hV05TWEFBZ0FKATAuMQEBdjI>. Acesso em 05 Abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996. 144 p.

FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do Mundo, leitura das palavras**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. 150 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf> Acesso em: 04 março de 2017.

_____. **Política e Educação**. 1ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 144 p.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014b. 333 p.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia.** UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007. p. 144 – 157. Disponível

em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100013> Acesso em: 26 Abr. 2017.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J.E.; HYPOLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Glória Ladson-Billings. **Educação e Sociedade.,** v. 23., nº 79., p. 275-293. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300014&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 03 abr. 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo.** Trad. Ernani da F. Rosa, 3ª ed, Porto Alegre, ArtMed, 1998, p.13-53.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, 269 p.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 120 p.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p.109-123, jan./ jun. 2003. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902/29674> Acesso em: 13 Abr. 2017.

GREEN, G. **Anarquismo ou marxismo: uma opção política.** Trad. Aílton Benedito de Sousa. Rio de Janeiro: Editora Achiamé Ltda, 1982. 199 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 (11ª edição).

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998, p. 119 – 134.

LADSON-BILLINGS, G. **Os guardiões de sonhos:** o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, 199 p.

LEITE, M. S. Entre a bola e o MP3 – novas tecnologias e o diálodo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, V. M. (org). **Didática. Questões Contemporâneas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 180 – 207.

LIMA, E. F. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande – MS, n. 27, p. 63 – 82, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª edição. Petrópolis – RJ, Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.7 – 34. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 Abr. 2017.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-posições.** V. 19, nº 2 (56), p. 17 – 23, maio/ago. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 09 Abr. 2017.

LUSTIG, A. L.; CARLOS, R. B.; MENDES, R. P.; OLIVEIRA, M. I. Criança e infância: contexto histórico social. **GRUPO DE PESQUISA: CONTEXTOS EDUCATIVOS DA INFÂNCIA.** Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf> Acesso em: 26 Abr. 2017.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para a ação. **Revista Doxa**, Araraquara, v.15, n.1, p. 75-84, 2011.

MAIO, E. R.; ROSA, C. M. A. C.; MENDONÇA. S. Formação de educadores: contribuições do NUDISEX. **Revista Doxa**, Araraquara, v. 15, n.1, p.131-141, 2011.

MARIANO, R. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **ESTUDOS AVANÇADOS.** São Paulo – SP, Vol.18, n. 52, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300010 > Acesso em: 22 Abr. 2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** 3 ed. São Paulo – SP. Cortez, 2000. 239 p.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 21 Abr. 2017.

PALOMINO, T. J. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante:** um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009, 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2213?show=full> Acesso em: 07 Abr. 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 3 ed., v.4., São Paulo: Cortez – (Coleção questões da nossa época; 2014. 103 p.

SANTOS, D. J. S.; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D.; QUINTÃO, C. C. A. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod.** 15(3): 121-4, p. 121 – 124, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-94512010000300015> Acesso em: 09 Abr. 2017.

SAMPAIO, G., ANDRADE, M. **Intolerância religiosa nos espaços escolares.** Departamento de Educação. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/ctch/edu/giselma.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2017

SCOOT, J. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: JOAN SCOTT – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/291769/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: 05 Jan. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed, 6. Reimp, Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015**.**

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica da Educação.** São Carlos, v.9, n. 2, p.161-187, 2015.

SOUZA, F. C. **Meninos e meninas na escola:** um encontro possível? Porto Alegre – RS, Zouk, 2006, 127 p.

SOUZA, M. C. B. R., **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf> Acesso em: 26 Abr. 2017.

SPRESSOLA, N. H. **Currículo em ação e a temática religiosa na educação infantil: a voz das crianças.** 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7046> Acesso em: 11 Abr. 2017.

TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (orgs.). **Discutindo relações de gênero na escola:** reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP. Junqueira&Marin, 2009.

TEIXEIRA, F. O imprescindível desafio da diferença religiosa. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 181-194, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a11v20n38.pdf> Acesso em: 23 Abr. 2017.

VALENTE, G. A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente.** 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122015-110530/pt-br.php> Acesso em: 05 Abr. 2017.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceito na escola.** São Paulo – SP, Summus, 1998, p.93 – 106.

WHITAKER, D. C. A. Cultura escolar e espaço social. In: GRANDE, M. A. R. L. et. al. **A escola e seus alunos.** São Paulo – SP. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 53 – 72.

Apêndice 1 - Roteiro para entrevista

1) Neste período em que está no magistério, você vivenciou alguma situação relacionada a gênero (masculino e feminino)? Descreva como aconteceu.

1.1) Já apareceram situações sobre essa definição de papéis atribuídas a ser menino e ser menina? Conte-me como foi.

1.2) Nas relações entre as crianças você percebe essas definições dos papéis? Cite algum exemplo.

1.3) Esse tema é trabalhado nos livros didáticos com que você trabalha? Se sim, de que maneira ele aparece? Como você o explora?

2) Agora a respeito do tema raça/etnia, aconteceu de ter situações que envolvessem esse tema? Como aconteceu.

2.1) Na escola, com os/as alunos/alunas você já vivenciou situações de preconceito envolvendo a cor da pele, o tipo de cabelo ou sotaques e hábitos que são considerados diferentes da nossa cultura? Como foi?

2.1) Esse tema está previsto no currículo? Em que momento e de que modo ele é abordado?

3) Mesmo a escola sendo laica e não tendo o ensino religioso como componente curricular formal, é comum surgirem questões ligadas à religiosidade, crenças, sobre o que é certo ou errado aos olhos de Deus, por exemplo. Você vivenciou algo desse tipo?

3.1) Você trabalha esses tema em algum momento? De que maneira?

3.2) Há orientações sobre como trabalhar datas cristãs como a páscoa, festa junina e natal?

Apêndice 2 – Questões de identificação

Faixa etária em que se encontra ( ) 20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos
( ) 40 a 50 anos ( ) mais de 50 anos

Formação (graduação): _____

Instituição de Ensino: _____

Período em que estudou: _____

Tempo de magistério no ensino fundamental/anos iniciais:_____

Atuou em outros níveis de ensino além do Ensino Fundamental? Se sim, qual?

_____

_____

_____

Participou de alguma formação/palestra/evento envolvendo o tema diversidade/ diferença? Se sim, quando e como foi?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Apêndice 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa que tem como título provisório “Igualdade e diferença em sala de aula; uma relação complementar?”. Você foi selecionada pelo método de “amostra intencional” e sua entrevista não é obrigatória. O objetivo central deste estudo é entender como se dá a relação entre igualdade e diferença em sala de aula. Sua participação consistirá em fornecer dados por meio de entrevista gravada em áudio. Tal procedimento poderá ocasionar algum desconforto com relação à gravação, razão pela qual você pode se recusar a fazê-la. No entanto, convém esclarecer que tal procedimento foi pensado exatamente para garantir a fidedignidade dos dados fornecidos por você. Não há previsão de riscos e os benefícios de que você poderá auferir consistem na possibilidade de diálogo e contribuição para estudos na área da didática que se preocupam com a temática da diversidade cultural e suas repercussões no âmbito escolar. A pesquisa será acompanhada pela minha orientadora, Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, docente do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFSCar. São garantidos todos esclarecimentos porventura necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito de procedimentos utilizados. Em qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo algum à sua relação com a pesquisadora ou com a UFSCar. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão absolutamente confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação nela. Na divulgação dos dados sua identificação será preservada por meio do uso de um pseudônimo, como garantia de privacidade. Sua participação não acarretará qualquer despesa financeira. Você receberá uma cópia deste termo na qual conta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, a qualquer momento.

Simone Ribeiro Tempesta Crociari
Rua Ernesto Anuchi, 630 – Jardim Maggiore
99186-2193
si_srt@yahoo.com.br

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaro que entendi o objetivo e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araraquara, ... de ..... de 2016.

Assinatura