

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

**DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA
COMUNICATIVO-DIALÓGICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.**

Raquel Moreira

Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos – SP
2010

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA
COMUNICATIVO-DIALÓGICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação e
Ciências Humanas, da Universidade
Federal de São Carlos, como
exigência para o exame de defesa,
na área de concentração Processos
de Ensino e Aprendizagem, sob
orientação da Professora Doutora
Roseli Rodrigues de Mello.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M838dc

Moreira, Raquel.

Diversidade cultural e educação escolar : perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico / Raquel Moreira. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

166 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Prática de ensino. 2. Diversidade cultural. 3. Dialogicidade. 4. Ação comunicativa. 5. Educação escolar. I. Título.

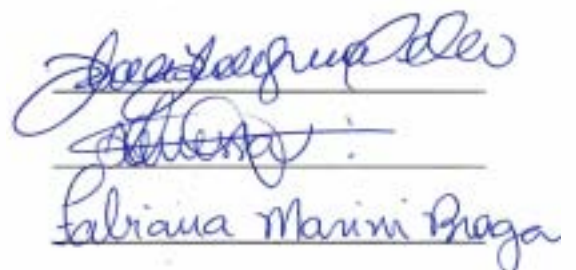
CDD: 370.733 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Vanessa Gabassa

Profª Drª Fabiana Marini Braga


Fabiana Marini Braga

Aos meus pais que mostram a cada dia como podemos, com pequenos gestos e ações, contribuir para a transformação de um mundo mais igualitário e melhor. Dedico ainda a alguém que se tornou parte de mim, meu companheiro, que está sempre ao meu lado, trazendo a cada dia de minha vida um colorido diferente.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que me auxiliaram, direta e indiretamente, a realizar este grande sonho em minha vida e que merecem meus mais profundos agradecimentos. A começar por meus pais, Maria José (Zezé) e Israel (Lito), que me ofereceram o suporte necessário para conseguir chegar até aqui. Não posso deixar de agradecê-los pela compreensão nos momentos de esgotamento, de desânimo e até mesmo de impaciência com situações cotidianas. Assim como pela compreensão com as luzes e barulhos nos estudos durante as madrugadas, as correrias atrás do ônibus por conta de meus atrasos. Infelizmente não há como agradecer aqui tudo o que me proporcionaram, resta-me apenas o meu muito obrigado, meu amor, carinho e gratidão.

Bebeto, o que agradecer? Os momentos de conforto, de carinho e compreensão nas situações mais angustiantes e turbulentas. Quem diria que passaríamos por tantas coisas juntos? As idas e vindas de Descalvado a São Carlos nos limites de nosso tempo, quase sempre perdendo hora. A loucura do tempo para finalizar esta dissertação e ao mesmo tempo consolidarmos nossa união, nosso casamento.

Meu amor, também não posso deixar de agradecer o indispensável apoio técnico, realmente não tenho paciência com as tecnologias. Quantas vezes você me socorreu, me deu broncas, mas no final resolveu tudo.

Preciso agradecer ao grupo de amigos e amigas que fazem parte de minha vida, seja mais próximo a mim ou a distancia, que enriqueceram e enriquecem a cada dia minhas aprendizagens, compartilhando alegrias e lutas por melhorias. Levarei sempre comigo um pedacinho de cada um(a). Porém, preciso falar em especial do grupo de pessoas que me apoiaram de forma mais intensa nesta etapa de minha vida: Vanessa Girotti (Piu), Van, Fá, Eglén, Adriana, Carol, Juliana, Marciele, Jaqueline, Eliana. Grandes e inesquecíveis amigas, companheiras de estudo, aprendizagens, trabalhos (e que trabalhos!), almoços, festinhas e muitas conversas!!! E você Fran? Como posso agradecer pelos conselhos, risadas, desabafos, preocupações, conversas? Poder ter vivenciado esta etapa com você foi muito bom.

Agradeço muito ao grupo NIASE que me acolheu com muito carinho, compartilhando sonhos e lutando por eles. Agradeço pelo espaço coletivo de estudo, de aprendizagens, pela compreensão diante de minhas dúvidas e equívocos nos momentos de estudo. Agradeço ainda, a oportunidade de conviver e estar com todos e todas vocês

em nossos diferentes momentos de interação, os quais me enriquecem cada dia e me dá forças para lutar por uma sociedade mais igualitária.

Agradeço particularmente a todos e todas os(as) participantes da pesquisa que permitiram que o presente trabalho se concretiza-se de modo tão rico e prazeroso.

Agradeço à minha querida orientadora, professora Roseli Rodrigues de Mello, que me acompanha desde a graduação, por me ajudar a acreditar em meus sonhos, em mostrar o quanto é bela nossa profissão e compartilhar o sonho de um mundo melhor. Com ela aprendi o sentido de olhar e olhar novamente, e com ela aprendo um pouco mais a cada conversa, a cada diálogo.

Agradeço às professoras Fabiana Marini Braga e Vanessa Gabassa, pela disponibilidade para ler, pensar, analisar tal dissertação, trazendo contribuições fundamentais para o avanço da investigação proposta.

Agradeço ainda a professora Valéria Amorim Arantes, pela leitura atenciosa e pelas ricas contribuições a esta dissertação no momento de qualificação.

Agradeço, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e a todos(as) professores(as) que lecionaram as disciplinas cursadas ao longo do mestrado e que contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora, bem como a todas as pessoas de minha turma que tornaram a interação com o conhecimento e entre cada um de nós, muito mais produtiva.

Agradeço ao CNPq, pelo importante financiamento concedido no início dessa investigação e à FAPESP, que deu prosseguimento ao financiamento no decorrer da investigação. O apoio financeiro científico é crucial para nós pesquisadores(as).

Por fim agradeço a Deus, por me dar forças e fé para acreditar num mundo melhor para todas as pessoas.

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

Henry Giroux

MOREIRA, R.; MELLO, R. R. **Diversidade Cultural e Educação Escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico.** Dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RESUMO

A dissertação aqui apresentada, intitulada *Diversidade Cultural e Educação Escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico*, traz resultado de investigação guiada pela seguinte questão de pesquisa: *quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula?* A pesquisa foi desenvolvida junto a uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental, de uma das três escolas de Ensino Fundamental Municipal de São Carlos que são Comunidades de Aprendizagem. Em Comunidades de Aprendizagem busca-se desenvolver uma educação apoiada na racionalidade comunicativa de Habermas, na dialogicidade de Freire e nos princípios da aprendizagem dialógica formulada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB – Espanha), entendendo-se que a diversidade na escola é vantagem educativa a ser explorada. Para a investigação, apoiamo-nos na Metodologia Comunicativa Crítica de pesquisa, que toma o diálogo e a transformação social como seus eixos. Suas bases teóricas são elaborações decorrentes de Habermas, de Freire e do CREA. Os procedimentos de coleta de dados e recursos utilizados foram: a) observação comunicativa, com anotações em diário de campo e filmagem de situações de aula; b) relatos comunicativos, gravados ou filmados, com professora, familiares de estudantes, estudantes e voluntários(as) da sala de aula investigada; c) grupo de discussão comunicativo, com os mesmos agentes. Os dados foram coletados entre agosto e dezembro de 2008 e a análise foi realizada a partir do quadro recomendado pela própria Metodologia, identificando-se por seu intermédio aspectos que geram obstáculos e/ou transformações na realidade estudada. A análise de dados nesta metodologia é intersubjetiva, e foi realizada em parceria com todos(as) os(as) participantes, entre outubro de 2008 e junho de 2009. Como resultado, destaca-se como grande elemento favorecedor a presença de diferentes pessoas nos momentos de ensino e de aprendizagem, bem como a preocupação da educadora da sala em propiciar momentos para dialogar sobre a diversidade, sobre como os saberes são construídos historicamente por diferentes povos e como isto se repercute em nossas vidas. Pensando nos elementos que dificultam tal trabalho pedagógico, enfatiza-se a inexistência de um currículo comunicativo, que atenda tanto as necessidades formativas que os familiares sonham a seus filhos(as), como o que é previsto nas legislações que regem a educação escolar no país e no município em questão. Acrescentando-se a isto, apresenta-se a dificuldade de se trabalhar com questões de preconceito, discriminação e racismo – presentes nos diversos âmbitos de nossa vida. Ressalta-se ainda neste trabalho, a tomada da diversidade como vantagem educativa na situação pesquisada, revelando a interação como elemento central de uma prática docente que se faz pautada na diversidade. Interação que se faz favorecedora se vislumbrada a partir de uma educação intercultural, via uma racionalidade comunicativa, efetivada por meio da dialogicidade. A postura assumida pela professora mostrou-se fundamental nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade, interculturalidade, Comunidades de Aprendizagem.

MOREIRA, R.; MELLO, R. R. **Cultural Diversity and School Education: dialogic-communicative perspective for the pedagogical work.** Master's Dissertation presented to the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of São Carlos, 2010.

ABSTRACT

The dissertation hereby presented and entitled *Cultural Diversity and School Education: dialogic-communicative perspective for the pedagogical work* comes up with an investigation result guided by the following research question: *which elements favor or impede the pedagogical work which uses as its source the existing diversity in the classroom?* The research was carried out in a Primary School 1st-year classroom of one of the Municipal Primary Schools of São Carlos, which are Learning Communities. In Learning Communities, the objective is to seek education based on the communicative rationality by Habermas, dialogicity by Freire and on the principles of the dialogic learning formulated by the Special Center of Theories and Practices to Overcome Inequalities (CREA/UB – Spain), in which diversity at school is considered to be an educational advantage to be explored. As for the investigation, the guidelines were taken from the Critical Communicative Methodology of research, which has dialogue and social transformation as its axles. Its theoretical bases are elaborations by Habermas, Freire and CREA. The procedures of data collection and used resources were: a) communicative observation through keeping a daily journal and filming classroom situations; b) communicative reports, recorded or filmed, with the teacher, students' families, students and volunteers of the investigated classroom; c) communicative discussion group with the same agents. The data was collected between August and December of 2008 and the analysis was carried out based on the chart recommended by the Methodology itself, through which aspects that generate obstacles and/or transformation in the evaluated reality are identified. The data analysis in this methodology is intersubjective and was carried out with the support of all the participants between October 2008 and June 2009. As a result, the presence of different people in the moments of teaching and learning is highlighted as a great favoring element, as well as the educator's concern in providing opportunities to talk about diversity, how different people build knowledge historically and how this affects our lives. By thinking of the elements that impede such a pedagogical work, the inexistence of a communicative curriculum which meets both the formative needs dreamed of by the families towards their children and what is intended in the laws which rule education in the country and in the city in question is highlighted. In addition, there is the difficulty in working with prejudice, discrimination and racism matters, which are still present in the different scopes in our lives. Furthermore, taking diversity as an educational advantage in the researched situation is also emphasized, thus revealing the interaction as the crucial element for a teaching practice which is based on diversity. Such an interaction is favoring if considered from an intercultural education, through a communicative rationality, which is effected through dialogicity. In this sense, the posture assumed by the teacher revealed fundamental.

KEY WORDS: diversity, interculturality, Learning Communities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – CONCEITOS-CHAVE PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	19
1.1. Realidade, Cultura e Ideologia: suas inter-relações.....	19
1.2. Educação escolar: realidade, cultura e ideologia.....	23
1.3. Diversidade e Escola.....	27
CAPÍTULO II - PERSPECTIVA COMUNICATIVO-DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA SE PENSAR A DIVERSIDADE.....	36
2.1. Diversidade e educação na perspectiva dialógica.....	37
2.2. A aprendizagem e o ensino comunicativo-dialógicos.....	41
2.3. A aprendizagem dialógica.....	57
CAPÍTULO III – O DELINEAMENTO DA PESQUISA: METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA.....	61
3.1. A Metodologia Comunicativa Crítica.....	62
3.2. O percurso de investigação: o local, os(as) participantes e a coleta dos dados.....	70
3.2.1. Comunidades de Aprendizagem.....	71
3.2.2. A Comunidade de Aprendizagem Adélia Prado.....	75
3.2.3. As pessoas que integraram a pesquisa.....	81
3.2.4. O desenvolvimento da pesquisa e as decorrentes definições sobre crianças e familiares participantes.....	84
CAPÍTULO IV – PRÁTICAS DIALÓGICAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA.....	94
4.1. A rotina das aulas e das observações comunicativas.....	94
4.2. Primeiro objetivo: identificar como a diversidade é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino e de aprendizagem, numa sala de aula em que a professora toma a diversidade como temática a ser trabalhada.....	107
4.3. Segundo objetivo: identificar e analisar elementos que favorecem e elementos que são obstáculo para o trabalho em sala de aula com a diversidade.....	114

4.4.Terceiro objetivo: Identificar e analisar os elementos transformadores da prática didática para uma educação pautada na diversidade, tendo em vista a potencialização das aprendizagens.....	129
--	-----

CAPÍTULO V – POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
--	-----

REFERÊNCIAS.....	155
------------------	-----

APÊNDICES.....	160
----------------	-----

ANEXO.....	163
------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Exemplo de categorias analíticas da Metodologia Comunicativo-Crítica	68
Quadro II: Observações Comunicativas Realizadas.....	86
Quadro III: Sujeitos participantes dos relatos comunicativos	88
Quadro IV: Grupos de Discussão Realizados.....	90
Quadro V: Síntese de Técnicas Utilizadas para a Coleta de Dados	91
Quadro VI: Síntese Numérica dos Dados Quanto a Fatores Transformadores e Obstáculos	92
Quadro VII: Dimensões transformadoras e de obstáculo para a diversidade e o convívio	98
Quadro VIII: Dimensões transformadoras e de obstáculo para a aprendizagem dos conteúdos escolares	106
Quadro IX: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na ótica da professora.....	110
Quadro X: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na ótica das crianças da turma.....	113
Quadro XI: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade para a aprendizagem dos conteúdos, na ótica da professora.	117
Quadro XII: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na aprendizagem de conteúdos escolares, na ótica das crianças da turma.	120
Quadro XIII: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na escola na ótica dos familiares.	125
Quadro XIV: Elementos transformadores e obstáculos a respeito do trabalho com a diversidade na ótica da voluntária e do voluntário	128
Quadro XV: Elementos transformadores e obstáculos da prática didática para uma educação pautada na diversidade, na ótica da professora.....	132
Quadro XVI: Elementos transformadores e obstáculos da prática didática para uma educação pautada na diversidade, na ótica dos familiares.....	136
Quadro XVII: Elementos transformadores: a diversidade como fonte de aprendizagem na escola “Adélia Prado” a partir das categorias de sistema e mundo da vida.....	137
Quadro XVIII: Obstáculos: a diversidade como fonte de aprendizagem na escola “Adélia Prado” a partir das categorias de sistema e mundo da vida	142

Quadro XIX: Síntese sobre o estabelecimento da diversidade como fonte de aprendizagem na escola “Adélia Prado” a partir das categorias de sistema e mundo da vida	150
Quadro XX: Recomendações dos(as) estudantes para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar.	152
Quadro XXI: Recomendações dos familiares para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar.	152

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas do século XX assistimos a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia.

Segundo Castells (1999), durante a década de 1970, houve uma mudança de paradigma em nossas relações sociais, econômicas e políticas. A sociedade industrial passou a ser superada por um novo tipo de sociedade que se gerou ao redor das novas tecnologias da informação. Esta “nova” sociedade, segundo Elboj (2001), recebeu diferentes denominações: sociedade da informação, sociedade do conhecimento e sociedade cognitiva, posto que todas estas idéias identificam como um fator chave da economia as capacidades intelectuais e os recursos tecnológicos de tratamento da informação.

Ao passo que na sociedade industrial o foco estava centrado na produção como fonte de riqueza, na sociedade da informação o central é a informação que se pode gerar sobre um produto, o fundamental é gerar idéias que tenham êxito no mercado. Portanto, a informação, os recursos intelectuais, passam a ser a matéria prima do mercado econômico. Nesse sentido, o valor de uma pessoa se mede em função do que ela é capaz de pensar.

Com esta nova visão, o conhecimento, a informação e a tecnologia são fontes diretas de poder. Ayuste et. al. (1998) afirmam que a importância dada ao capital humano, dentro desta nova lógica, favorece a construção de vias para a superação das velhas desigualdades entre ricos e pobres. Contudo, isto não é possível se a determinados setores sociais for impedido o acesso a uma educação escolar de qualidade. Diante disso, a educação, tanto ou ainda mais que em relação a outros momentos históricos, adquire o crucial papel de facilitar a aprendizagem daqueles conhecimentos e técnicas que socialmente são considerados básicos e cuja falta de domínio acarreta na situação de inferioridade social. Portanto, a educação escolar torna-se fundamental nesta sociedade.

O elemento novo na sociedade da informação é a capacidade para tratar e processar a informação, com uma velocidade até então impensável, e aplicá-la de forma automática a aparatos de tratamento do conhecimento graças às novas tecnologias. O conhecimento e os descobrimentos científicos e teóricos tornaram-se a grande chave da sociedade, como nunca foi em outros tempos.

Outra característica da sociedade da informação é seu caráter multicultural, marcado pela globalização em todos os âmbitos da vida. Uma globalização ligada, sobretudo, à produção da ciência e da tecnologia que cria, por um lado, novos parâmetros de risco e perigo, e por outro, possibilidades benéficas para a humanidade e para a convivência entre diferentes culturas. Uma sociedade que se estende àqueles âmbitos da vida cotidiana em que as pessoas precisam atuar de forma reflexiva.

Os novos processos de industrialização e expansão dos mercados em várias regiões do mundo ampliaram o alcance e a escala da economia global, estabelecendo uma base multicultural de interdependência econômica. As redes de capital, trabalho, informação e mercados entrelaçam, mediante a tecnologia, as pessoas e as localidades mais desenvolvidas do mundo, ao passo que desconectam as redes com aquelas populações e territórios desprovidos de valor e interesse para a dinâmica do capitalismo globalizante (Castells, 1999).

O êxito atual das organizações econômicas e sociais reside na capacidade de gerenciar informações e conhecimento e, para isto, é necessário que existam pessoas com capacidades para se adaptar aos requerimentos do entorno em constante transformação. Dentro desta nova economia global, uma causa de exclusão social e cultural vem determinada por não se ter acesso à informação, como por não saber como processá-la. Contudo, a educação e a instituição escolar, mais especificamente, ganham um papel importante diante desse fato, pois tal instituição pode promover as habilidades e capacidades necessárias para estar dentro desta rede globalizante.

A formação especializada não é mais tão importante, pois é muito mais necessária, nesse contexto, uma formação polivalente e flexível, que se opõe ao conhecimento excessivamente técnico ou específico de uma fase parcial da produção que se pode desenvolver dentro do mesmo posto de trabalho.

Tudo isto porque as mudanças são tão rápidas que, em muitas ocasiões, pode-se observar que não existe pessoal suficientemente preparado para ocupar os postos de trabalho recentes, ao mesmo tempo em que outras tantas pessoas estão desempregadas por terem seus postos de trabalho superados pelo avanço tecnológico. Sendo assim, o sucesso das organizações econômicas e sociais reside na capacidade de demonstrar que, para gerar informação e conhecimento, é necessário que haja pessoas com capacidades para se adaptar às demandas de um entorno em constantes mudanças.

É neste contexto que muitos autores e autoras concordam na identificação das capacidades intelectuais e nos recursos tecnológicos no tratamento da informação como fatores-chave para a atual sociedade da informação e conseqüentemente, como eixos do trabalho escolar. Nessa perspectiva, a falta de acesso à informação provoca a exclusão de certos setores sociais.

Assim, sabendo ser a educação escolar um direito de todas as pessoas, a escola adquire, no atual momento, o crucial papel de garantir o domínio das ferramentas necessárias para a atuação social junto à nova demanda. No âmbito educacional, se tais instrumentos não forem trabalhados de maneira igualitária, garantindo-os a todos os níveis e grupos, sociais, econômicos, raciais, étnicos, de gênero, o que se faz é contribuir, em muito, para a geração de exclusão social dos desfavorecidos deste sistema.

Portanto, na confluência do micro-território social é que a escola apresenta-se como um de seus grandes desafios o investimento no ensino de qualidade e na superação das discriminações que nela ocorrem.

Nesta trama de idéias, a grande questão que nos fica é como lidar com a gama de diversidade existente em nossas relações no atual contexto, para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem escolar, vislumbrando uma educação que garanta igualdade de oportunidades, para uma educação libertadora.

Foi por isto que nesta dissertação procuramos compreender com mais profundidade o tema da diversidade na escola e de como torná-la fonte de aprendizagem e desenvolvimento humano, dado que toda prática pedagógica é em si uma prática política.

Mais especificamente, traçamos como questão de pesquisa para guiar o estudo: *Quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula?*

E a partir de tal questão, os objetivos almejados foram:

- Identificar como a diversidade é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino e de aprendizagem numa sala de aula em que a professora toma a diversidade como temática a ser trabalhada;
- Identificar e analisar os elementos transformadores da prática didática para uma educação pautada na diversidade, tendo em vista a potencialização de aprendizagem por todos e todas.

- Identificar e analisar os elementos transformadores da prática didática para uma educação pautada na diversidade, tendo em vista a potencialização de aprendizagem por todos e todas.

Considerando a questão e os objetivos do estudo, foi-nos necessário buscar uma professora ou um professor que já entendesse a diversidade como elemento potencializador das aprendizagens escolares das crianças. Assim, apresentamos a proposta de pesquisa a professoras de três escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem em São Carlos, cuja proposta envolve a visão de igualdade de diferenças. Tais escolas estavam, na época, inseridas em projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, na linha de Ensino Público, sob coordenação da orientadora desta dissertação. Ressalta-se ainda que a presente pesquisa inseriu-se neste projeto maior de investigação, desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), no período de julho de 2007 a julho de 2009, intitulada *“Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”*.

Uma professora se ofereceu a integrar a pesquisa e estendeu o convite às suas crianças e às pessoas por elas responsáveis. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada numa sala de 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, durante os anos de 2008 e 2009.

Vale aqui retomar meu interesse pessoal na temática. O interesse em desenvolver tal projeto se deu como desdobramento do estudo realizado para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido ao longo do ano de 2007, em que realizou-se uma análise comparativa entre as concepções construtivas e comunicativo-dialógica, diante do processo de ensino e de aprendizagem escolar. Tal trabalho dedicou-se a um estudo bibliográfico, cujo interesse surgiu a partir da necessidade de se realizar um aprofundamento nos estudos da concepção de aprendizagem da perspectiva construtivista e da perspectiva comunicativo-dialógica. Isto porque ao longo do curso de Pedagogia, as diferentes visões sobre a educação e teorias educacionais da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia me fizeram ampliar a concepção de educação que possuía, bem como refletir sobre a forma como se encontra nosso sistema educacional na atualidade. Juntamente com as disciplinas de Metodologia e de Estágio de Docência, tais teorias me ajudavam e continuam a ajudar a pensar a problemática educacional do fracasso escolar, tendo em vista que crianças chegam à quarta série do ensino

fundamental sem dominar a leitura, a escrita e as noções básicas de matemática. Quadro que me deixava e me deixa bastante aflita, ao mesmo tempo em que me motiva a aprofundar estudos e reflexões sobre maneiras de modificar esta situação.

Diante disto é que se faz importante rever algumas concepções de ensino e de aprendizagem, práticas e encaminhamentos que estão atualmente postas no espaço escolar, para que se possa agir em conformidade com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/96)

Ainda durante minha formação na graduação, pude me envolver com a proposta de “Comunidades de Aprendizagem”, desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, do qual faço parte desde então. O NIASE trabalha com a teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas, a teoria da dialogicidade, de Paulo Freire e o conceito de aprendizagem dialógica, do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), (UB/Espanha). Visa, com isso, colaborar para a transformação social e cultural da instituição escolar e de sua comunidade de entorno, a fim de lutar por uma sociedade mais igualitária.

Neste Núcleo pude visualizar possibilidades de mudanças para questões problemáticas em nosso sistema educacional, bem como das relações sociais de nossa sociedade. Estudei e vivi possibilidades de estabelecer relações mais propícias à aprendizagem de todas e todos os(as) educandos(as) de três escolas, com garantia do direito de serem diferentes, de conhecerem suas diferenças, aprenderem com elas e, com isto, potencializar suas aprendizagens instrumentais, na busca da superação do fracasso escolar, lutando ao mesmo tempo pela superação das desigualdades sociais.

Assim, após todo o estudo realizado no TCC, optei por aprofundar mais algumas questões sobre a diversidade presente na instituição escolar, tendo como foco a diversidade cultural e seguindo o mesmo campo de pesquisa: o processo de ensino e de aprendizagem.

A presente dissertação traz a sistematização da pesquisa realizada, estruturando-se, para tanto em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos alguns conceitos-chave para o trabalho com a diversidade na escola, destacando as concepções que adotamos a respeito de realidade, cultura e ideologia para posteriormente articular tais pressupostos com o âmbito escolar de educação. Passando, na seqüência, à discussão sobre a diversidade e a escola, encerrando o capítulo com o posicionamento dialógico dos temas.

O segundo capítulo trata da perspectiva comunicativo-dialógica de educação escolar, momento em que apresentaremos nossas concepções de ensino e de aprendizagem diante das características que marcam nossas relações sociais na atualidade, seguiremos uma perspectiva intercultural, que vislumbra as teorias dialógicas como necessidade humana na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Destacando-se o giro dialógico dentro das Ciências Sociais.

Com o terceiro capítulo esclarecemos o delineamento teórico-metodológico da pesquisa, apresentando a metodologia comunicativo-crítica como orientadora de nosso caminhar. Assim como apresentamos o percurso de investigação, o local investigado, os(as) participantes e a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Seguindo para o quarto capítulo, abordamos a prática dialógica no trabalho pedagógico com a diversidade em sala de aula, por meio da apresentação da rotina das aulas e das observações comunicativas realizadas, passando para a explicitação de cada objetivo almejado com essa pesquisa, a partir da visão dos(as) diferentes participantes.

Finalizando, no quinto capítulo relacionamos os dados obtidos na pesquisa de campo com o referencial adotado, apresentando algumas conclusões e apontando outras possibilidades de investigação.

CAPÍTULO I – CONCEITOS-CHAVE PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.

Nelson Mandela.

Neste primeiro capítulo da dissertação, abordaremos alguns conceitos e pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, dando o delineamento necessário para dialogar sobre a diversidade cultural existente entre as pessoas presentes na sala de aula e a possibilidade desta heterogeneidade ser um dispositivo potencializador para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Abordaremos os conceitos de Realidade, de Cultura e de Ideologia, para depois relacioná-los com o âmbito da educação escolar. Na sequência, dedicar-nos-emos à discussão sobre a diversidade e a escola, encerrando o capítulo com o posicionamento dialógico dos temas.

1.1. Realidade, Cultura e Ideologia: suas inter-relações.

Pensar as concepções de *Realidade*, *Cultura* e *Ideologia* não é uma tarefa fácil, posto que há distintas formas de fazê-lo, já que toda e qualquer definição está relacionada à visão de mundo que cada sujeito possui. Isto vale para todas nós, pessoas pertencentes a um momento histórico, que vivenciam e vivenciaram determinadas experiências, reagindo a elas de formas singulares. Tudo isto está em jogo quando elaboramos ou idealizamos modos de vida, de sociedade, de conceitos.

Nossa escolha, neste trabalho, para tratar tais conceitos, é começar abordando-os por meio de Hegel e Marx, dois grandes teóricos que nos ajudam a pensar os desdobramentos da maneira de conceber o mundo e conseqüentemente os conceitos que aqui serão relatados.

Para Hegel, segundo Silveira (2001), são as idéias, o espírito, que criam a realidade, sendo dela independentes. Os fenômenos existentes são projeções do pensamento, o que se dá por meio da exteriorização do espírito na criação da *Cultura*, ou seja, nas relações dos homens com a natureza, seja pelo desejo, pelo trabalho, pela

linguagem, pelas instituições, pela arte ou pela religião. Neste pensamento, o espírito é a própria *Cultura*, e esta é o real, pois é histórica; criada a partir de um processo consciente. É a manifestação da *dialética hegeliana*. O espírito se manifesta nas obras que produz: exteriorizando-se. E as compreende quando sabe ou se reconhece como produtor delas: internalizando-as. Interiorizando a si mesmo, pois as idéias materializadas não são mais do que manifestações desse mesmo espírito.

Segundo Silveira (2001), Hegel afirma que a *dialética* é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição. Nesta visão, a ação humana possui forte peso, dada a existência de uma visão de continuidade e, exatamente por isto, o mundo não *é*, mas *está sendo*, podendo ser modificado pelo sujeito. Porém, é bom frisar: *oposição* e *contradição* são movimentos diferentes. Enquanto na *oposição* existem dois termos qualitativamente distintos, que se excluem e podem ser entendidos separadamente, na *contradição*, um termo só existe em relação ao outro.

Na *contradição*, é a relação entre os elementos que os cria, mantém e transforma, por meio da negação interna. Assim, escravo e senhor são termos antagônicos, pois o que confere qualidade de senhor ao primeiro sujeito é o fato de existir um sujeito escravo. O mesmo se aplica ao escravo que só existe como tal em relação ao senhor. Podemos dizer que escravo não é pedra, não é árvore, etc. O mesmo podemos dizer do senhor, mas estas são oposições externas que nada dizem acerca do que é ser escravo ou senhor, não explicam esses termos. Mas se dissermos que ser senhor é não ser escravo e que ser escravo é não ser senhor, evidenciamos essa relação contrária dos termos e começamos a explicar cada uma das duas condições.

Marx¹ e Engels (1984) criticam a forma hegeliana de interpretar a realidade, afirmando que ela (realidade) existe fora de nossa mente e não como produto dela. Afirmam que não é a consciência do sujeito que determina seu ser; mas ao contrário, é ser social que determina sua consciência. São as condições materiais de existência, as formas como os seres humanos produzem sua vida que determinam sua maneira de pensar.

¹ Marx iniciou sua formação intelectual em Bonn, em meados do século XIX, partindo depois para Berlim, onde as idéias de Hegel dominavam e influenciavam os “Jovens Hegelianos”, grupo com o qual Marx fez sua iniciação filosófica e política, abandonando-o alguns anos depois, quando desenvolveu sua concepção de história a partir do *Materialismo Histórico*, que se tornou uma nova interpretação para a transformação das sociedades humanas ao longo do tempo.

Para eles, a sociedade se constitui a partir de condições materiais concretas de produção (e não a partir das idéias, como acreditavam os hegelianos) e da divisão social do trabalho, daí o termo *materialismo*. O *materialismo* de Marx é *histórico*, pois a sociedade e a política surgem das relações concretas dos homens entre si, e a natureza de um dado contexto, o que não os faz naturais e, muito menos, divinos.

Neste pensamento, o ser humano é produto da história, a qual não é vista como um progresso linear e contínuo, movido por uma sucessão de causas e efeitos, mas como um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção (a forma de propriedade) e as forças produtivas (o trabalho, seus instrumentos, as técnicas). Essas contradições, para Marx e Engels (1984), são inerentes a todo e qualquer tempo histórico, sendo a luta dos contrários, a oposição interna, que move a história. É a isso que se dá o nome de *dialética*.

Esse processo é tomado por Marx e nomeado de *Materialismo Dialético*, com o intuito de criticar a filosofia hegeliana. Seu enfoque é nas condições materiais e reais de produção, colocando-se em oposição à dialética hegeliana, baseada nas transformações do espírito e não da realidade material.

Para Marx e Engels (1984), a base de toda e qualquer sociedade, em qualquer tempo e lugar, é a forma como os homens produzem as condições materiais de sua existência: a economia, que é a *Cultura*. Esta é a estrutura na qual as sociedades se fundamentam e desenvolvem suas instituições, seus sistemas políticos, as manifestações religiosas e artísticas, enfim, sua consciência. Tudo isso comporia a superestrutura da sociedade. O que implica que a investigação de qualquer fenômeno social deveria partir da estrutura econômica, que a cada época constituiria a verdadeira base da história humana. Daí o pensar a *Educação* e a *Cultura* só é possível dentro desta estrutura.

Vale destacar ainda que, para Marx e Engels (*ibid*), os seres humanos se distinguem dos animais não por serem racionais, animais dotados de consciências; nem por serem animais políticos - como já dizia Aristóteles -, mas por serem capazes de produzir as condições materiais de sua existência. Ao produzir, por meio do trabalho, as condições materiais de sua sobrevivência, o sujeito transforma a natureza e a si mesmo. Assim, os autores afirmam que os seres humanos são *o que* produzem e *como* produzem e as condições para que a produção material e intelectual se dê são determinadas historicamente, são objetivas e independem da nossa vontade. Deste modo, afirmam que o indivíduo faz a sua própria história, mas não a realiza em condições que ele mesmo escolhe, estas condições são historicamente dadas.

Como se pode perceber, Marx opõe sua teoria à de Hegel, o que a princípio as torna incompatíveis. Porém, como Freire, utilizamo-nos das duas para pensar teoricamente o mundo. Com Hegel, entendemos a realidade como algo de responsabilidade dos sujeitos, nas suas interações, enquanto que com Marx e Engels entendemos a realidade como algo que enquadra os sujeitos, deles pouco dependendo as transformações, se não forem mudanças estruturais. Assim, com Freire, tomamos o condicionamento do sujeito pelo contexto, mas não sua determinação.

Sobre os conceitos de *Cultura* e de *Ideologia*, tomamos aqui as contribuições de Whitaker² (2003). Tal autora indica que o conceito de cultura foi criado no campo da antropologia, visando-se a com ele compreender outros modos de vida, outras maneiras de ser, tendo a intenção de compreender e de reconhecer valores de outras sociedades.

O conceito de cultura visava, como visa realmente, derrubar o etnocentrismo do homem ocidental, no sentido de criar pontes de comunicação e compreensão com outras formas de ser historicamente (Whitaker, *ibid*, p.15)

Já o conceito de ideologia é completamente diferente e para explicitá-lo a autora recorre às elaborações de Marx e Engels. Com isto, afirma que o conceito de ideologia³ é exatamente contrário ao conceito de cultura, posto que o conceito de ideologia foi criado no intuito de desmistificar, desmascarar, denunciar, desvelar a própria sociedade ocidental. Afirma ainda que tal conceito foi criado para ser aplicável à sociedade capitalista e não havia nele nenhuma boa vontade para com aqueles que tinham que ser desmascarados: a classe dominante que impunha sua visão de mundo sobre os dominados que incorporavam-na.

Whitaker (*ibid*) alerta para o fato de que, quando se confunde ideologia com cultura, qualquer barbaridade dentro de uma sociedade extremamente opressiva é

² Dulce Consuelo Andreatta Whitaker. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara. Aqui fazemos referência especificamente ao seu artigo “Ideologia x cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos?”

³ A autora afirma que toma o texto “A Ideologia Alemã” como base para seus argumentos e que, portanto, não entende nem usa o conceito de Ideologia com base em textos de Lênin e de Gramsci, a partir dos quais ideologia também passa a ser interpretada como visão de mundo: *Nesse sentido, não existe uma ideologia como processo inexorável: vão existir as ideologias orgânicas, que são uma visão de mundo que ajuda o grupo a se organizar. Quer dizer, há uma história em evolução, em movimento, há grupos que se organizam para desmascarar a dominação e eles têm que ter as mesmas armas e por isso acabam elaborando uma outra visão de mundo que aparece como contra-ideologia e que é uma ideologia orgânica, aquela que organiza os homens no terreno da História, como diria Gramsci.* (Whitaker, *ibid*, p.27)

perdoada, entendida ou compreendida. Defende que todos os traços que são opressivos, mesmo dentro de um patamar cultural, têm que ser desmascarados a partir do conceito de ideologia.

Compreende-se, portanto, com Whitaker, que, enquanto a cultura tem uma série de valores, de *ethos*, a ideologia invade a cultura e se apodera desses valores, utilizando-os no sentido de desintegrar e não de integrar. Logo, valores que no plano puramente cultural eram integradores, passaram a ser instrumentos de dominação (Whitaker, *ibid*, p.31).

Após explicitar, com os autores e a autora aqui apresentados, nossa compreensão sobre realidade, cultura e ideologia, passamos agora a relacionar tais conceitos com o contexto da educação escolar.

1.2. Educação escolar: realidade, cultura e ideologia⁴.

Com os conceitos de realidade, de cultura e de ideologia mais explicitados, é possível agora nos decidirmos sobre sua utilização para compreender a escola e a educação escolar como lócus da realidade, pertencente a uma cultura e permeada por ideologia.

Dado que à educação escolar cabe reproduzir determinadas características (saberes, saber fazer, sensibilidade) e dar uma visão reflexiva sobre “a cultura”, ou melhor, sobre uma cultura selecionada por critérios de valor, dentro de uma perspectiva ideológica, é preciso entender quais fenômenos estão afetando esse contexto para compreender os critérios que fundamentam e legitimam as escolhas que fazemos na educação em cada momento histórico.

Ao se colocar tais pensamentos, não se pretende aqui defender a desconstrução do sistema de educação escolar, a partir do argumento de que essa instituição oprime e massacra diversas culturas em prol de uma ideologia tida como “a cultura”. Ao contrário, o que aqui se propõe é mostrar que temos consciência da complexidade desta discussão e das regras deste jogo, ao passo que reconhecemos as escolas como organizações provocadoras de vínculos sociais de caráter simbólico, que colaboram, ao lado de outras, para cimentar as bases de entendimento entre os seres

⁴ Muitas vezes, a literatura da área de Educação refere-se à “cultura escolar” para denominar processos que ocorrem na instituição e nas organizações escolares. Cabe aqui, de partida, afirmar que, com base nos conceitos explicitados no capítulo anterior, esses processos tratam-se, sim, de ideologia, posto que são processos que *organizam os homens no terreno da História*.

humanos, compreendemos que seu poder socializador reside em sua capacidade de “englobar” os estudantes numa tradição cultural necessária para a movimentação no mundo social, mas, também, a nosso ver, de possibilitar transformações e modificações.

Logo, como afirma Sacristán (2002), a educação é motivo de progresso para os sujeitos porque os transformam, de algum modo, em parte de uma comunidade cultural mais ampla e porque os conduz, ou os ajuda, a ir além de onde estão. Porque lhes proporciona o que eles não têm e os conteúdos de experiência que lhes são alheios, tendo em vista que ensinar a ler e a escrever, por exemplo, não é algo “natural” para quem não dispõe dessas habilidades, através das quais a educação abre horizontes. Daí o argumento de que a escola é uma instituição que literalmente estende cultura, globaliza conteúdos e contribui para a superação de desigualdades sociais.

Nos anos de 1970, desenvolveram-se algumas teorias francesas, dentro de uma perspectiva marxista. Dentre estas teorias, temos a de Althusser, filósofo marxista francês, que concebe a escola como aparato de reprodução ideológica do Estado, portanto da sociedade política e, tão logo, da classe dominante. Há uma série de teóricos que também estudaram este tema.

Freire (2004), em um diálogo com os missionários que atuavam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso, em junho de 1982, fala um pouco sobre escola, ideologia e contradição. Afirma que, no Brasil, quando chegaram os pensamentos sobre a escola como reprodução ideológica do Estado de Althusser, elas assumiram um caráter mais mecânico do que a própria teoria possuía em sua origem. Argumenta, ainda, que, indiscutivelmente, o que se observava e se observa é que a educação sistemática tem uma tarefa fundamental, que é a de reproduzir a ideologia de quem tem o poder no poder, concluindo que tal fato é extremamente evidente. Contudo, ressaltava Freire (ibid), que a educação não possui apenas a função reprodutora. Ao reproduzir a ideologia da classe que está no poder, a educação nos mostra como não é neutra, como não há neutralidade.

Mas acontece é que a escola vive intensamente, através de nós as contradições que se dão na sociedade. A escola então, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado se dá também, independentemente do querer do poder, ela se dá no jogo das contradições. E, ao fazer isso, ela termina por contradizer também a ideologia que ela deveria por tarefa reproduzir. Na medida em que a gente compreende o papel da escola, a relação entre a escola, a sociedade e a estrutura dominante em termos dinâmicos, dialéticos, contraditórios e não mecanicistas, a gente então compreende melhor isso. (p.37)

E continua:

Porque veja o seguinte: ou a gente reconhece que a escola além de reproduzir a ideologia dominante também possibilita a crítica a essa ideologia ou a gente não tinha como explicar a gente. (...) As relações que se dão na sociedade, infra e superestruturas, são históricas. São contraditórias e não mecanicistas. Por isso é que eu dizia: a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende. (p.38)

É neste sentido que Freire nos fala da possibilidade de contradizer a ideologia dominante dentro de algo institucional, posto que devemos fazer *uso dos espaços de que a gente dispõe*. Precisamos achar os espaços livres que temos para, ocupando esses espaços, utilizá-los.

Assim, a nosso ver, o que está em jogo na discussão sobre a relação entre escola, realidade, cultura e ideologia é a escolha do projeto de sociedade que orienta a construção das utopias pelas quais nos guiamos.

Segundo Candau (2002), para alguns defensores do projeto neoliberal, e da teoria do Estado mínimo, tratar-se-ia de reatualizar a teoria do capital humano tão cara a uma concepção pragmatista e utilitarista da escola. Isto porque o adjetivo “qualidade” assumiria a conotação de educação elitista, oferecido apenas a alguns eleitos que se tornariam capacitados, aptos a participarem de forma produtiva na consolidação deste projeto neoliberal e neoconservador de dimensões globais, no qual competência e qualidade não aparecem vinculadas à igualdade de oportunidades nas metas traçadas pelas políticas públicas.

Opondo-se a esta perspectiva, temos a defesa pela qualidade de ensino entendida como estratégia de democratização da escola e da sociedade, compreendendo que as barreiras existem, mas elas não são pedagógicas, mas sim ideológicas. Aqui cabe então explicitar nossa crítica a políticas nacionais e internacionais, materializadas em propostas, parâmetros e referenciais curriculares, e difundidas no final dos anos de 1990 e início dos 2000. Nelas, foi-se amplamente defendida a necessidade de adaptação curricular decorrente das diferentes capacidades dos grupos sociais, econômicos, raciais, de gêneros e culturais da sociedade, ocasionando justificativa acadêmica para escolhas de formação desigual para diferentes grupos sociais. Assim, o que esteve e continua em questão, são concepções ideológicas.

Como bem diz Freire (2004),

(...) Isso é uma das expressões da ideologia dominante, na qual as classes populares são inferiores de nascimento, incompetentes de nascença. Isso é um absurdo, é ideologia mesmo. Não tem nada de científico, é profundamente ideológico. Por causa disso, uma das tarefas nos cursos de formação dos alfabetizadores é discutir os aspectos da ideologia dominante, na qual os preconceitos corroem a atividade prática do educador. A ideologia é tão forte que no custo-informação você tenta esclarecer que não há essa inferioridade intrínseca natural do analfabeto. O educador acredita, mas acaba, como dizem os chilenos, admitindo que pode ser que acredite, que pode ser que exista essa inferioridade. Você tem de ajudar o alfabetizador a romper com essa força inibidora da ideologia e convencê-lo de que, cientificamente, não há diferença entre ele e o alfabetizando. A diferença é apenas de experiência intelectual. (Freire, 2004, p.130)

Assim, as temáticas e ações em torno dos discursos sobre escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura, são questões políticas, são questões ideológicas. Como Freire (2004) afirma, não existe neutralidade em coisa alguma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia e precisamos dar-nos conta disto, da natureza política da educação. A educação é um ato político e, por isso mesmo, não há por que falar de um caráter ou de um aspecto político da educação, já que ela não possui apenas um aspecto político, como se não fosse uma prática política.

É neste pensamento que Freire (ibid) nos diz que não há escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição, ao passo que não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora do problema do poder, que é político.

É preciso que os educadores estejam advertidos disso porque na medida em que o educador percebe que a educação é um ato político, ele se descobre como um político. Na verdade o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicas, que se serve da ciência. E por isso mesmo ele tem que ter uma opção e, essa opção é política, não é puramente pedagógica, porque não existe essa pedagogia pura. (ibid, p. 83)

Então, na medida em que o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação à sua opção política, o que vale dizer que ele precisa se perguntar: em favor de quem trabalha e contra quem é o que trabalha?

Neste ponto, vale resgatar que a consciência, de que fala Freire, é uma consciência capaz de dar-se conta dos condicionantes da própria ação e das próprias escolhas, mas sem negar a tomada de posição no mundo, os compromissos que se assumem. Escolha e busca de coerência tornam-se, então, segundo Freire, na ação dos educadores e educadoras, elementos fundamentais, elementos políticos. Nas palavras de Freire (2004): *é a minha prática que no fundo diz que meu discurso é válido, e não o meu discurso que vai iluminar a minha prática.* (ibid, p.34)

Estas questões envolvem vários elementos presentes na educação escolar. Aqui destacamos, dentre tantos, a coerência entre o currículo e o projeto político-pedagógico da escola. Terreno complexo e central na escolaridade, envolve tensões e tomada de posição entre binômios tais como universal/particular, ou melhor, universalismo/relativismo, traduzindo lutas das diferentes forças sociais, políticas e culturais em jogo. Cumpre destacar que o currículo, mais que uma configuração de interesses e experiências particulares, neste sentido, passa a ser percebido como um campo de batalha, em que versões diferentes de autoridade e de história, de presente e futuro, lutam para prevalecer (Veiga – Neto, 1995).

Para Candau (2002), pensar hoje o processo de escolarização, em geral, e a própria noção de currículo, em particular, pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo que desejamos promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem num mesmo espaço social de dimensões cada vez mais globais.

Antes, porém, de passarmos às questões que dizem respeito à necessidade de maior diálogo na escola, para a constituição de uma escola mais democrática, é necessário ainda dedicarmo-nos à explicitação do conceito de diversidade e de outros a ele relacionados e presentes na literatura educacional.

Assim sendo, no próximo item do capítulo, trataremos mais especificamente do conceito de diversidade e de suas relações com o campo educacional, a fim de dar seqüência à teia conceitual iniciada.

1.3. Diversidade e Escola

O conceito de diversidade vem sendo construído desde o século XVI, com a expansão européia. Ao longo deste tempo, encontram-se diversos significados de diversidade expressos em definições que incluem e excluem povos, que salientam o entendimento de que haveria um povo superior, o europeu, e outros inferiores, os “não europeus”.

Segundo Bedani (2008), os antropólogos daquela época acreditavam que as várias tribos e nações do mundo poderiam ser organizadas em uma escala de progresso, do mais primitivo ao mais avançado. A questão era encontrar a sociedade mais primitiva e decidir, dentre as civilizações de origem européia, qual seria considerada a mais avançada. Já a antropologia do século XIX, identificada como

Evolucionista Social, empregava o termo diversidade, tanto para se referir à diversidade de raça como à de tribos, em termos evolucionários.

Seja num ou noutro caso, na lógica da *totalidade*⁵, há a predominância de uma hegemonia, na qual a diversidade não é valorizada. Bedani (ibid) nos diz que desde o início das grandes navegações e do Renascimento, Espanha e Portugal, mesmo antes do resto da Europa, subjogavam outros povos para conquistar e para domínio do centro sobre a periferia. A Europa se estabelece como centro do mundo (no senso planetário) e traz sua visão de mundo como sendo a mais importante, como sendo a verdadeira.

Tendo tal construção histórica em vista, autores e autoras como Brandão (1986) e Gusmão (2003), recentemente trazem para o conceito de diversidade também a discussão do conceito de diferença.

Brandão (1986) diz que falar de diversidade é falar também do diferente e de diferença, que são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo *é o que sou* e nem todos *são como eu sou*.

Gusmão (ibid) ressalta que, mais do que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa, é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade:

(...) Revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente. (p. 87)

A autora continua dizendo que a história das pessoas é feita num jogo de imagens expressas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente, nos desafia. Isto porque a questão da identidade, do eu, voltando à Gusmão (2003), passa, portanto, pelo mundo onde estou, ao qual pertencço e em que vivo, mas só é objeto do meu pensar como uma questão, um problema, quando me defronto com o outro diferente de mim e me pergunto quem sou. Sendo assim, a identidade e a alteridade revelam que o outro não é inexistente, distante

⁵ Ver Teoria da Totalidade e Exterioridade de Dussel em: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação Latino-Americana, III Erótica e Pedagógica**. Edições Loyola (São Paulo) e Editora Unimep (Piracicaba), 1996.

de nós e daquilo que constitui nosso mundo. O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. Mas como conviver com estas diferenças estabelecendo relações solidárias e de equidade entre os sujeitos?

Entendemos que a diversidade por si só não gera desigualdade, mas a desigualdade é decorrente da forma como se lida com a diferença. É preciso, aqui, então, ir a outro conceito: o de multiculturalismo.

Segundo Torres (2001), o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas.

Diferentes autores que pesquisamos⁶ abordam o surgimento do termo multiculturalismo a partir das reivindicações sociopolíticas dos anos 1960, sobretudo nos Estados Unidos, quando surgiram os movimentos reivindicatórios da comunidade negra norte-americana, num processo de luta para a conquista de direitos civis, contra a discriminação social e política, movimentos estes que se espalharam aos poucos para outros grupos e minorias.

Para melhorar nossa compreensão do fenômeno multicultural e a partir daí podermos abordar este movimento dentro da área educacional, à qual o presente trabalho pertence, destacamos quatro principais correntes ideológico-políticas do multiculturalismo ou do movimento multicultural (Sales e Garcia, 1997), a saber: assimilacionismo, integracionismo, pluralismo e interculturalismo.

A corrente assimilacionista, segundo Sales e Garcia (ibid), pretende, basicamente, a absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais numa sociedade que se supõe relativamente homogênea. Para esta assimilação o único critério cultural a ser considerado é o da cultura dominante.

Para essa corrente, a cultura dominante, receptora, considera-se superior a todas as demais. Por isso, os grupos culturais minoritários devem assimilar as características dominantes. Nesse sentido, Sales e Garcia (ibid), afirmam que a diversidade em geral se concebe como um problema que ameaça a integridade e a coesão social. Esta perspectiva é a de que tratamos anteriormente, quanto tratamos da alteridade, expondo que os grupos minoritários se submetam aos majoritários, que controlam o poder político e econômico. Logo, a escola neste segmento é vislumbrada como instituição fundamental na manutenção dessas relações (aspecto afirmado ou

⁶ McLaren, Sales e Garcia; Hall; Fleuri; Candau; Bourdieu; Morin; dentre outros.

denunciado pelas teorias): é a escola que legitima tais diferenças numa relação de desigualdade.

Outra corrente, a integracionista, propõe a fusão de todas as diferenças étnicas numa só cultura ou numa única identidade cultural que, então, seria superior a cada etnia em separado. Segundo Sales e Garcia (ibid), o objetivo é manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias e oferecer o melhor da cultura dominante para todos. As autoras apresentam o exemplo da Grã-Bretanha, onde foi criado, com base nesta perspectiva, um currículo central para todos os alunos, *constituído de uma grande diversificação curricular*. Essa proposta, que surgiu no início dos anos 1970, é, segundo a análise das autoras, um passo adiante em relação à corrente assimilacionista, pois propõe a *plena igualdade de direitos para todos os cidadãos e trata de promover a unidade por meio da diversidade, frente a políticas segregacionistas criticadas como claramente discriminatórias e vexatórias*.

Padilha (2004) faz referência a tal análise de Sales e Garcia, em seu livro *Currículo Intertranscultural*, e afirma que essa proposta é ambígua e não avança efetivamente em relação à corrente anterior, além de, na verdade, manter quase o mesmo predomínio das culturas receptoras sobre os demais modelos culturais. Indica ainda o risco da manutenção da hierarquia cultural, que mantém os privilégios sociais e cede apenas nos aspectos superficiais, que não garantem o status quo, a não ser dos que comandam a ordem estabelecida. O termo “unidade na diversidade”, utilizado por estes autores, nada tem a ver com o freireano, posto que defende uma unidade imposta pelo grupo que está no poder, para a representatividade da diversidade dos que devem se submeter.

Passando para o pluralismo, esta corrente surge como uma reação à hierarquização etnocêntrica das culturas e da afirmação da diferença cultural como positiva. Cada grupo cultural tem o direito de conservar e desenvolver sua cultura no marco da sociedade e a se educar a partir dos seus próprios valores e conhecimentos culturais, em igualdade de condições (Elboj, 2001).

Aparentemente, essa proposta é bastante avançada em relação às das correntes anteriores, já que esta não acredita que as diferentes minorias culturais sejam deficitárias ou estejam desestruturadas apenas por serem diferentes da cultura dominante. Mas parece-nos que esse discurso pretende defender que os grupos étnicos sejam competitivos em relação aos interesses políticos e econômicos, considerando o princípio liberal da liberdade e igualdade de condições, mas sem que se garantam

efetivamente os direitos à igualdade no seio de uma sociedade que pratica a desigualdade econômica e a segregação racial.

Além disto, segundo Elboj (ibid), esta corrente concebe a cultura como algo demasiado estático e separado da sociedade, como um conjunto de costumes, ritos, tradições e valores que permanecem invariáveis no tempo e que não contemplam a heterogeneidade interna de cada grupo – pois também há lutas de poder dentro de um grupo cultural -, e nega a possibilidade do enriquecimento produzido pelo intercâmbio intercultural.

Assim, ao falar do pluralismo cultural e da aceitação, por conseguinte, da diversidade cultural, o respeito à diferença, nesse caso, significa isolamento sob todos os aspectos: econômico, cultural, social. O pluralismo acaba, nessa ótica, tornando-se muito mais crítico e problematizador da diferença que a própria corrente integracionista, porque, nesta, observa-se um discurso ideológico que se fundamenta numa lógica liberal, criando dificuldades ao intercâmbio cultural e incentivando a competitividade entre os distintos grupos. (Elboj, ibid) No que tange o âmbito escolar, baseia-se nas diferenças individuais ou de grupo e na integração dessas diferenças, no sentido de respeito às diferenças.

Já no que tange à corrente do interculturalismo, esta parte do conceito de cultura mais dinâmico e móvel, permite o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, sem considerar uma cultura superior à outra e com o direito a dominá-la.

A perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos apóia-se essencialmente no diálogo, ou seja, tem seu foco no diálogo entre culturas e no interior delas e não na diferença, e compreende a existência da diferença numa perspectiva dialogada, compreendendo o sujeito condicionado pelo social e pelo cultural, mas capaz de transformar a realidade a partir da agência humana. Essa concepção começou a ser desenvolvida nos países europeus e entendemos que, no Brasil, é uma perspectiva que já existia no interior dos estudos relativos às populações indígenas (Coelho, 2009).

Para Candau (1998),

(...) a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma intenção de promover uma relação dialógica e

democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural. (p. 42)

Entendemos, assim, que na perspectiva intercultural há um conceito-chave envolvido: o *diálogo*. A perspectiva dialógica freireana, por nós assumida enquanto práxis, remete-nos ao que indica Freire sobre o *inacabamento*.

Tem gente que pensa que o diálogo é pura técnica, ou então, uma espécie de favor que o educador faz ao educando. Para mim, o diálogo é uma exigência da minha finitude consciente. Quer dizer, no fundo, mulheres e homens somos seres históricos e, como tais, seres inacabados. Acontece que a árvore do meu quintal, sendo um ser vivo, é também um ser inacabado, assim também como o casal de pastores alemães que tenho ali. Mas há uma diferença fundamental entre o meu inacabamento histórico e o deles: é a consciência que dele tenho. Que dizer: eu sou uma inconclusão que se percebe como tal. E é exatamente a percepção de nossa inconclusão que nos transforma em seres necessariamente educáveis. Eu não sou educável porque a professora, o papa ou o filósofo disse que devo ser. Sou educável porque sendo inacabado sei que sou. Seria uma contradição enorme que, sendo e me reconhecendo como um ser inacabado, eu não me inserisse num processo de busca. (Freire, 2004, p. 185)

Esse processo nos coloca na busca com as demais pessoas, posto que somos seres históricos e sociais, ajuda-nos a transcender a compreensão de diversidade como diferença, vista tanto no sentido de busca por homogeneização, quanto como um respeitar tais diferenças.

O enfoque dialógico, segundo Garcia et al (2002), baseia-se no diálogo como forma de relação entre as culturas e como um caminho para superar as desigualdades e as exclusões do mundo atual, já que ao centrar na concepção de igualdade das diferenças, contribui-se para a compreensão de que:

“La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye El derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no Le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, esta más a favor de SUS efectos excluyentes que de lo igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad. La escuela debe respetar las diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas que forman las escuelas, y potenciar la igualdad para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Diferencias que sirvan para promover, no solo el mantenimiento sino el desarrollo de las propias culturas e identidades. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social (Elboj et al., 2002, p. 125)⁷

⁷ A igualdade é um objetivo mais abrangente que a diversidade ou a diferença. A igualdade inclui o direito de cada pessoa escolher e ser educada na própria diferença. Quando a diferença não valoriza a igualdade é porque, consciente ou inconscientemente, está mais a favor de seus efeitos excluyentes do que dos igualitários. Quando em nome da igualdade não se tem em conta a diferença, impõe-se um modelo homogêneo de cultura, que produz a exclusão e a desigualdade. A escola deve respeitar as diferenças para

Neste pensamento, a igualdade, por ser um objetivo mais global que a diversidade, a diferença ou a livre escolha, não deve ferir o direito de todo sujeito ser diferente, ou seja, a igualdade não pode atacar a diversidade; em nome da igualdade, não se pode impedir que a diversidade exista. (Coelho, 2009).

Portanto, as diferenças fazem parte da riqueza humana e elas existem numa relação que não é sempre pacífica, amistosa, pois as desigualdades existem e não há como ignorá-las. Nessa perspectiva as diferenças são trabalhadas para que possam dialogar. As diferenças são entendidas numa perspectiva do direito à diferença, que inclui o direito de cada pessoa viver de forma diferente. A diversidade é valorizada e não a diferença por ela mesma, no sentido da não valorização de aspectos específicos de uma cultura, de uma língua, de grupos étnicos. A igualdade refere-se ao direito de viver as diferenças (diferente de homogeneidade) e a cultura é vista como móvel, plural e constitui-se a partir das diferentes culturas e essas são necessárias para o desenvolvimento da cultura daquele povo.

Nesta perspectiva, o conceito-chave é a unidade na diversidade, mas aqui entendido no sentido freireano do termo, compreendendo que todas as pessoas possuem o direito de ter uma educação igualitária, através da diversidade, numa perspectiva de igualdade.

Além do conceito de interculturalidade, compreendido como a relação de diálogo igualitário entre as diferenças, que pressupõe conviver conjuntamente, defende-se o direito de expressar as suas diferenças, aprender coletivamente, lutar pelo reconhecimento em um plano de igualdade das diferentes culturas e possibilitar o diálogo igualitário entre as culturas.

Não há dúvida sobre a educação básica de um cidadão dever incluir componentes culturais cada vez mais amplos, como facetas de uma educação integral. Um leque de objetivos cada vez mais desenvolvidos para as instituições educativas básicas que afeta todos os cidadãos implica um currículo que compreenda um projeto socializador e cultural também amplo, que se faz com as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos – familiares, comunidade, estudantes, professorado, funcionários da escola, gestores, movimentos sociais, entre outros (Ferrada, 2001). Exatamente porque

basear a educação na diversidade de culturas que formam as escolas, e potencializar a igualdade para assegurar que toda pessoa possa adquirir as competências necessárias dentro da sociedade atual. Diferenças que sirvam para promover, não só a manutenção, mas também o desenvolvimento das próprias culturas e identidades. Igualdade para desenvolver todas as culturas e identidades e assim a mudança da atual realidade cultural e social. (Tradução livre).

Existem sonhos dentro de todas as culturas e o problema mais sério que se coloca é saber quem é que é o sujeito decidor desses sonhos. Estão entendendo o que quero dizer? Eu acho que às vezes a gente corre o risco de querer ser, de decidir qual é o sonho que é válido. Eu acho que não pode inclusive porque muitos desses sonhos que alguns de nós considera sonhos ruins são sonhos que foram introduzidos, são sonhos que são pesadelos do dominador. (Freire, p.73)

Toda essa gama de pretensões para a escolaridade, num mundo de constantes mudanças na criação de conhecimento e de meios de difusão de toda a cultura, coloca o problema central de se obter um consenso social e pedagógico nada fácil, debatendo sobre o que deve consistir o núcleo básico de cultura para todos. Por isto acreditamos que, numa sociedade democrática, esse debate deve ultrapassar os interesses dos professores e o âmbito de decisão da administração educativa e abranger os diferentes segmentos existentes no processo educativo escolar (Ferrada, 2001). Chegar a um consenso é tarefa por si só difícil, que se vê complicada pela pluralidade cultural que compõe nossa realidade como a base cultural de um povo, como a única base para muitos cidadãos que têm essa oportunidade cultural como a mais decisiva de suas vidas. Mas abrir mão do diálogo para se consensuar tal necessidade, é uma escolha política que claramente gera a exclusão de grupos sociais desfavorecidos, posto que mais uma vez se opta por deixar quem tem o poder pelo poder, ser o *decidor* dos sonhos.

Indubitavelmente, o currículo para todos com um núcleo comum na educação obrigatória exige recolocar o sentido e o conteúdo da aprendizagem e do rendimento escolar nas instituições escolares, abrindo seu significado a diferentes sentidos da cultura para que todos tenham oportunidades de encontrar mais referenciais nela e de se expressar mais diversificadamente, segundo suas possibilidades. (Sacristan,2002, p. 65)

Pensar na construção de um projeto político pedagógico e de um currículo, que abarquem diferentes perspectivas não é nada fácil, pois estão em jogo as ideologias culturais e sociais de distintos grupos. O importante nesse processo de construção curricular e pedagógico é o respeito à identidade cultural do outro, que exige a não pretensão de impor ao outro uma forma de ser de outra cultura, que tem outros cursos. Ressaltando também que tal respeito não impõe negar ao outro o que ele quer saber a respeito daquilo que sua ou outra cultura propõe.

Freire (2004) fala que sua maior preocupação quando se fala de respeito à cultura alheia, é com a ética: *como é que eu respeito a cultura do outro*. E continua:

Mas respeitar a cultura do outro não significa manter o outro na ignorância sem necessidade, mas fazê-lo superar sua ignorância não significa ultrapassar os sistemas de interesses sociais e econômicos da sua cultura. É como se houvesse gente inteligente no outro planeta, noutro lugar, noutro universo, e viesse aqui, agora, e dissesse a mim que eu devo pensar da forma absolutamente contrária àquilo que penso, pois lá já se pensa diferente. Não posso me submeter a uma coisa dessas. (Freire, p. 83)

Daí mais uma vez a necessidade de construirmos o projeto político pedagógico e o currículo de uma escola de maneira intersubjetiva (Ferrada, 2001), contando com as contribuições dos diferentes agentes envolvidos.

Os familiares, por exemplo, sabem muito bem que um conhecimento é mais valioso do que outro para que seus filhos sigam progredindo por um sistema educativo tal como este que funciona na atualidade, pois sabem que nem todos os elementos da cultura têm o mesmo valor na sociedade, como não os têm no próprio sistema educativo. A aquisição de diferentes elementos culturais, não somente de um tipo ou de vários, tem efeitos importantes na vida dos indivíduos dentro de uma sociedade na qual os valores dominantes coincidem mais com uns saberes do que com outros.

Diante de todas as considerações feitas, deixamos claro que nossa opção teórica é pela corrente intercultural, acreditando que esta traz mais elementos na busca por uma educação para a liberdade, na luta por igualdade de oportunidades e de igualdade de diferenças. Contudo, precisamos deixar mais clara as concepções de ensino e de aprendizagem, juntamente com nossa perspectiva de educação escolar, dentro desta rede que estamos tecendo neste primeiro capítulo, para que se possa compreender completamente nossos pressupostos teóricos no desenrolar desta pesquisa, e, assim, podermos, posteriormente, recorrer a tais pensamentos no trabalho com os dados. Desta forma, passamos para o capítulo seguinte, no qual nos debruçaremos sobre tal tarefa.

CAPÍTULO II - PERSPECTIVA COMUNICATIVO-DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA SE PENSAR A DIVERSIDADE.

Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Paulo Freire

Como anunciado no capítulo anterior, apresentaremos nossas concepções de ensino e de aprendizagem diante das características que marcam nossas relações sociais na atualidade. Para tanto, seguiremos o pensamento que vem delineando nosso caminhar, dentro de uma perspectiva intercultural, que vislumbra as teorias dialógicas como necessidade humana na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Neste sentido, cabe primeiro considerar que, juntamente com as transformações que levam alguns teóricos a denominarem o atual contexto como o da sociedade da informação, vem acontecendo mudanças importantes na forma como as pessoas se relacionam umas com as outras, com as instituições e inclusive com a forma como se gera conhecimento científico. As tendências dialógicas se encontram tanto nas relações que vivenciamos corriqueiramente em nossas casas, como nos hospitais, no âmbito da política internacional e na investigação científica.

Esta tendência mostra que, cada vez mais, as pessoas querem que tudo que está ligado às suas vidas, todas as escolhas e decisões, sejam resolvidas através do diálogo. E quando algo não é resolvido por esta via dialógica, a consequência é a violência, física ou simbólica. Evidentemente isto não significa que as relações de poder tenham desaparecido por completo, mas sim que há uma crescente tendência em se resolver os conflitos através do diálogo. (Aubert et al, 2009). Nas palavras de Habermas (1987): já não queremos que as decisões aconteçam com argumentos impostos à força, mas sim que sejam definidas pela força dos argumentos.

Neste sentido, as ciências sociais contemporâneas⁸ reconhecem que há um giro dialógico nas relações e dele se utilizam para sinalizar como os antigos padrões e normas, que costumavam guiar nossas vidas na sociedade industrial, perderam sua legitimidade na atual sociedade (Aubert et al, 2009). As pessoas possuem cada vez mais a necessidade de se comunicarem e dialogarem para tomar suas decisões neste mundo

⁸ Beck, Flecha, Gómez e Puigvert, Giddens, Habermas.

com mais opções, que são produtos de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais.

No campo do ensino e da aprendizagem, a situação não é diferente e, nas últimas décadas, tem-se caminhado ao encontro de concepções mais comunicativas, no contexto das interações sociais em que estas têm lugar.

Nos itens a seguir, abordaremos a perspectiva comunicativo-dialógica de escolaridade, tanto sobre os processos de vivência da diversidade, como de ensino e de aprendizagem de conteúdos escolares.

2.1. Diversidade e educação na perspectiva dialógica

Na perspectiva comunicativo-dialógica, a escola deve apostar em uma educação igualitária para todos e todas, que inclua o respeito às diferentes identidades, já que cada pessoa tem o direito de escolher ser diferente e ser educada na própria diferença, sem que isto gere desigualdades. O papel da escola é possibilitar o respeito à diferença, entendendo esse espaço como local onde está presente a diversidade de cultura, e potencializar a igualdade para assegurar que toda pessoa possa adquirir as competências necessárias dentro da sociedade atual e poder assim, manter relações igualitárias.

Quanto à cultura, trata-se de perspectiva intercultural, e é por nós compreendida com base em Freire (1987), sendo o encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, não se esgotando na relação eu-tu.

(...) E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p.79).

Freire ajuda-nos na compreensão de que o diálogo pressupõe dinâmica nas relações, no conhecimento e nas diferenças. Nele não há sobreposição de uma cultura sobre a outra ou de um conhecimento ou forma de pensar sobre outro, mas há diálogo entre os sujeitos das diferentes culturas.

Cabe aqui tomar a concepção de sujeito das teorias duais, compatíveis com a perspectiva dialógica - principais teóricos são Jürgen Habermas, Ulrich Beck, Michael Apple, Bernstein, Wills, Henry Giroux, Noam Chomsky, Paulo Freire, Alain Touraine.

O indivíduo, nesta perspectiva, é sujeito ativo, regulador da sua própria conduta, capaz de transformações; é visto como ator social, como protagonista, enquanto a realidade é construída pelos sujeitos na inter-relação com as estruturas e sistemas, ou seja, é determinada tanto por elas quanto pelas ações das pessoas ou grupos (Garcia, 2004; Flecha et al, 2001)

Os sujeitos, em suas interações com a realidade, são capazes de criar situações de diálogo, de democracia e de igualdade. Nesse sentido, o consenso é elemento fundamental do diálogo (Garcia, 2004). O consenso é livre de todo e qualquer tipo de coerção; através da comunicação, buscam-se entendimentos que caminhem no sentido do consenso estabelecido a partir do melhor argumento.

Além do consenso, o diálogo valoriza também o dissenso, acreditando-se que as discordâncias é que contribuem para transformar consensos não igualitários em consensos igualitários, posto que para isto os sujeitos se dispõem a dialogarem; o que não acontece em consensos não igualitários (Flecha, 1997; Coelho, 2009). Dessa forma, os conceitos fundamentais do diálogo são: consenso, dissenso e igualdade. Tais conceitos são fundamentais na compreensão da perspectiva comunicativa, dialógica.

É dentro desta linha de pensamento, intercultural, com sua vertente dialógica e comunicativa, que desenvolvemos nossa pesquisa. Assim, cabe ressaltar que os conceitos centrais da perspectiva comunicativo-dialógica advêm de bases teóricas fundamentadas nas perspectivas duais e de autores que compõem o pensamento das teorias sociológicas contemporâneas.

Habermas (1987) é um dos autores de interlocução das perspectivas duais. Inicialmente, esse autor tinha o foco de suas teorias nas compreensões marxistas de mundo; fez parte da Escola de Frankfurt, teorizando sobre as relações entre a sociedade e a indústria cultural. Mas rompeu com tal escola, na década de 1980, e a partir de então produziu diferentes obras voltadas para o entendimento da sociedade como espaço em que o mundo da vida e as estruturas coexistem e são meios de transformação. (Coelho, 2009)

Para compreender as relações entre mundo da vida e estrutura, Habermas desenvolveu a teoria da ação comunicativa que se tornou central na discussão acerca da perspectiva comunicativa. A ação comunicativa *se dá quando duas ou mais pessoas procuram expressamente chegar a um acordo voluntário* (Gabassa, 2007)

Habermas (1987) parte de diferentes conceitos de autores da Filosofia e da Sociologia para construir conceitos como o de mundo da vida. Segundo Flecha et al

(2001), é em Schütz que Habermas se apóia para entender o mundo da vida das pessoas. O mundo da vida cotidiana é a cena e também o objeto das ações e das interações dos sujeitos no mundo social (Coelho, 2009). É definido como o mundo intersubjetivo, aquele que existe antes do nascimento do sujeito, mundo vivido e interpretado pelos outros e que, quando o sujeito individual toma contato com esse mundo, o interpreta e analisa segundo as vivências dele próprio, baseando-se na experiência dos outros sujeitos. (Moreira, 2007)

Para Habermas (1987), o mundo dos sujeitos é composto pelo mundo social, pelo mundo objetivo e pelo mundo subjetivo. O mundo é constituído por aquilo que todos os sujeitos observam, portanto, é idêntico para todos os sujeitos, ainda que possa ser observado de diferentes maneiras, e o mundo social é composto por pretensões de verdade ou por normas que são compartilhadas por toda a comunidade (Moreira, 2007). Esses são aspectos, que, segundo o autor, estão presentes no mundo intersubjetivamente compartilhado por todos os membros de um grupo.

O mundo subjetivo, o mundo do sujeito, como nos afirma Habermas (1987), articula-se com o mundo objetivo e com o mundo social em uma relação complementar. O sujeito e sua inserção no mundo necessitam ser compreendidos a partir dessas três dimensões presentes na realidade e nas ações dos sujeitos.

Nesse sentido, o mundo da vida é um mundo compartilhado por todos os sujeitos de um determinado grupo, o que nos permite entender como um determinado grupo de pessoas, pertencentes a uma mesma cultura, compartilha dos mesmos ideais, modos de compreensão da vida, das relações entre os sujeitos – o que inclui, também, preconceitos e estereótipos presentes em cada sujeito e comuns ao grupo. (Gabassa, 2007)

Segundo Flecha et al (2001), Schütz não considera a interação entre os atores, mas somente a consciência de um ator. Habermas o critica por reduzir a intersubjetividade apenas a um reflexo das vivências subjetivas de um ator solitário e busca, então, nos autores interacionistas a sua base de compreensão da intersubjetividade. Do diálogo com Mead, Habermas define a intersubjetividade no processo de construção da comunicação. O autor ainda se utiliza das bases do interacionismo e do construtivismo para a construção de uma relação que não é apenas intersubjetiva, mas que se dá a partir da comunicação com o outro e depois consigo mesmo, pois, para este autor, ao ser dialogada com o outro, uma enunciação é capaz de estabelecer novos sentidos.

Habermas não discorda do que afirma o construtivismo, no sentido de que a consciência dos sujeitos individuais é gerada em suas relações intersubjetivas com os outros (Flecha et al, 2001). Entretanto, ao desenvolver a teoria da ação comunicativa, estabelece que a consciência não é apenas resultado das relações intersubjetivas com o outro, pois a partir da comunicação essa compreensão pode ser alterada (Moreira, 2007). Assim, para a perspectiva comunicativa, os significados são construídos pelos sujeitos em suas interações que, no processo comunicativo, têm lugar a argumentação e as pretensões de validade, contidas em manifestações que buscam legitimá-las entre os interlocutores. Com isto, a argumentação é o tipo de fala que busca dialogar com vistas à pretensão de validade.

Assim, dentro desta perspectiva, o conceito de interculturalidade é fundamental na medida em que é a base para a construção de sociedades com relações mais democráticas e igualitárias. E por isto, dentro da discussão de interculturalidade entendemos a existência de uma nova forma de relação e de interação social dos sujeitos.

Não mais aquela relação de simples coexistência de diferentes culturas, de formas de ser, de aprender, culturas diferenciadas, mas uma existência que se faz na relação com o outro, no convívio com o outro. (Coelho, 2009, p.37)

Assim, novamente cabe destacar o conceito de *unidade na diversidade*, compreendendo que todas as pessoas possuem o direito de ter uma educação igualitária, através da diversidade, numa perspectiva de igualdade. Além do conceito de interculturalidade, compreendido como a relação de diálogo igualitário entre as diferenças, pressupõe-se conviver conjuntamente, ter o direito de expressar as suas diferenças, aprender coletivamente, lutar pelo reconhecimento em um plano de igualdade das diferentes culturas e possibilitar o diálogo igualitário entre as culturas.

Neste processo, chama-nos a atenção o que afirma Freire (1987) sobre a educação ser formação humana, como processo de produção dos seres humanos, em toda sua diversidade, como sujeitos. Com a possibilidade de *o não ser* também *ser*, de o oprimido buscar sua liberdade:

Quem, melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 1987, p.31).

Diante de todas as considerações feitas, deixamos claro que nossa opção teórica é pela corrente intercultural, acreditando que esta traz mais elementos na busca por uma educação para a liberdade, na luta por igualdade de oportunidades e de igualdade de diferenças. Contudo, precisamos deixar mais clara as concepções de ensino e de aprendizagem, juntamente com nossa perspectiva de educação escolar, dentro desta rede que estamos tecendo desde o primeiro capítulo, para que se possam compreender completamente nossos pressupostos teóricos no desenrolar desta pesquisa, e assim podermos, posteriormente, recorrer a tais pensamentos no trabalho com os dados. Desta forma, passamos para os itens seguintes, nos quais nos debruçaremos em tal tarefa.

2.2. A aprendizagem e o ensino comunicativo-dialógicos

Vários são os autores e autoras que nos ajudam no caminho em direção a processos de ensino e de aprendizagem mais comunicativo-dialógicos e que aqui abordaremos (Vygotsky, Freire, Mead, Bruner, Rogoff, Wells, Habermas, Bakhtim, Flecha e Mello).

Partindo do pensamento marxista – *materialismo dialético* - e embalado pela Revolução de 1917, Vygotsky procurou construir uma teoria que superasse as tradições positivistas de seu tempo e estudasse o sujeito e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade. Para Vygotsky (1996), o mundo psíquico que temos hoje não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os sujeitos vão construindo no decorrer da história da humanidade. A aquisição disto ocorre através das interações realizadas entre as pessoas; assim a mudança individual tem sua raiz nas condições sociais de vida. Portanto, não é a consciência do sujeito que determina as formas de vida, mas é a vida que se tem que determina a consciência, ou seja, os homens e as mulheres só são homens e mulheres através da socialização, pois as condições sociais são constitutivas do mundo psicológico.

Por isso, para este autor, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nos sujeitos as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Assim *Educação* para Vygotsky (1996) se

dá através da mediação, com objetos e principalmente com pessoas mais experientes na sociedade, a fim de socializá-las à *Cultura* que se tem.

As contribuições de Vygotsky (2006) são profundamente transformadoras no campo da psicologia, trazendo a perspectiva histórico-cultural, afirmando que as transformações sociais e culturais podem introduzir importantes mudanças no desenvolvimento cognitivo que auxiliam no alcance de maiores níveis de igualdade e bem-estar, o que leva à compreensão de que as transformações sociais e culturais conduzem a transformações nas aprendizagens, enfatizando o papel da interação social na formação da inteligência e no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, já que sua tese fundamental é de que o desenvolvimento cognitivo nas pessoas está intimamente relacionado com a sociedade e a cultura. Logo, o indivíduo não pode ser compreendido fora de seu contexto.

Para Vygotsky (ibid), não há desligamento entre cognição, mente e idéias, com ação e linguagem. Desta maneira, pensar é atuar e, se pensa, para agir no mundo através de diferentes ferramentas culturais. Indicações estas que também são defendidas por Freire, quando este fala do sentido e do objetivo da educação, já que aprender a ler significa ler a palavra e ler o mundo.

Nesta lógica, afirma-se que a origem da cognição é social, já que a consciência de cada sujeito emerge no contexto sociocultural através da interação com a cultura, mediada pelas demais pessoas e fazendo possível o acesso à mesma, através de ferramentas como a linguagem.

Ainda no pensamento vygotskyano, existem dois momentos no processo de toda e qualquer aprendizagem: o primeiro tem lugar em nível interpessoal e o segundo intrapessoal; afirmação está que leva à idéia de que todo indivíduo é primeiramente social. Sendo a aprendizagem um processo fundamentalmente social, produzida num contexto que vai além do individual. Logo, as crianças aprendem em situações de participação com as pessoas adultas ou mais experientes da comunidade, guiando e dinamizando a aquisição interativa do conhecimento.

Vygotsky (2006) ainda estabelece que não é necessário alcançar um determinado estágio de maturação para poder realizar uma determinada atividade (aprendizagem), mas sim que é através da aprendizagem que se desenvolvem as funções do desenvolvimento por estágios. Pensar este que o diferencia de Piaget e de Binet.

Defendendo isto é que, segundo Aubert et al (2008), Vygotsky expõe a idéia de que é através da participação em atividades culturais, com pessoas adultas e

companheiros(as) mais experientes, que os(as) estudantes interiorizam os instrumentos necessários para o pensar na resolução de um problema de maneira mais madura que a que praticariam se atuassem sozinhos. Esta é a idéia da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Contudo, cabe salientar que, no início de qualquer processo de aprendizagem, partimos de um estado determinado de conhecimento sobre o problema que temos que resolver e este é o Nível Real de Desenvolvimento. Mas com a ajuda de uma pessoa mais experiente, podemos chegar a um nível superior de compreensão a respeito do problema (conteúdo escolar) que temos e este é o Nível de Desenvolvimento Potencial.

A partir desta tese vygotskyana, pode-se questionar a eficácia dos agrupamentos homogêneos dos estudantes por nível de domínio do conteúdo, ou mesmo em função de similitudes de seu nível real de desenvolvimento (Moreira, 2007).

Um ponto muito importante do pensamento vygotskyano, está nas interações dos(as) estudantes com as pessoas da comunidade,

A aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar só quando a criança está na interação com pessoas de seu entorno e em cooperação com alguém semelhante. (Aubert et al, 2001)

Postulados estes que nos indicam que a escola tem que organizar o ensino não pensando somente nos conteúdos que são objeto de ensino e de aprendizagem, mas também na influência dos(as) professores(as), e sobretudo, pensando em como organizar as aulas e as escolas de forma que se incrementem os espaços de interação das crianças com pessoas da comunidade em torno da atividades de aprendizagem.

Assim, Aubert et al (ibid) afirmam que a concepção de ensino e de aprendizagem que introduz Vygotsky é transformadora:

- Porque muda o processo ao incorporar o plano coletivo;
- Porque aquilo que primeiro foi coletivo, ao interiorizar-se, sofre uma transformação, transformando ao mesmo tempo as funções que intervêm nesta interiorização;
- Porque se transforma a capacidade da criança de participar nesta interação e, em ocasiões futuras, serem mais eficazes na colaboração;
- Porque na atividade se transformam as estratégias e instrumentos que se usam para solucionar os problemas, melhorando os existentes e criando novos;

- Porque a conexão do desenvolvimento cognitivo se dá com o entorno sociocultural e a idéia da transformação do entorno promove a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesta lógica, a linguagem ganha destaque, posto que é a forma de interação e entendimento entre as pessoas; utilizando a linguagem de modo interpessoal. Assim, podemos destacar algumas contribuições da teoria sociocultural para o enfoque dialógico da aprendizagem, a saber:

- A tomada da interação comunicativa como aspecto central da aprendizagem;
- Ênfase na construção interativa do conhecimento;
- O conceito de ZDP – tipo de ensino que gera mais e melhores aprendizagens;
- A organização de contextos de aprendizagem que aumentem as interações com o objetivo de alcançar o maior nível de desenvolvimento.

A partir das contribuições de Vygotsky (1996), justamente por defender que a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas, é que iniciamos com ele a base para explicitar a concepção de *Educação* que adotamos; de que a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, posto que não há como aprender a aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. E aí aparece o “outro” como alguém fundamental, pois este outro é quem nos orienta no processo de apropriação da *Cultura* - termo que é muito mais do que aquilo que a escola transmite (como defende Herbert - 1971) e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação. *Cultura* é humanização, como também defende Freire (2000). Humanização esta que tanto se refere ao processo que nos faz homens e mulheres, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam.

O pensar de Vygotsky (1996) nos ajuda muito a pensar a *Educação*, principalmente a escolar, já que é este o foco da presente pesquisa. Tal autor afirma ser no processo de ensino e de aprendizagem que ocorrem as apropriações da *Cultura* e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo.

Desde o primeiro dia de vida já estamos expostos/as aos elementos da *Cultura* e à presença do outro, que se torna o mediador entre nós e a *Cultura*. Porém, é a

aprendizagem formal que Vygotsky (ibid) irá dar grande crédito, pois vê neste tipo de aprendizagem e de ensino, escolarizado, sistematizado, o grande proporcionador das aprendizagens mais complexas e conseqüentemente das mais complexas formas de raciocínio e de consciência (conceitos científicos), como no caso da escrita, considerada como algo muito complexo, pois exige um alto grau de abstração, de memória, de imaginação e de outras funções da consciência para se concretizar.

Assim a escola, para Vygotsky (ibid), é um lugar de destaque para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (essencialmente social, pois aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura, já que são os mais experientes que irão ensinar), pois é o espaço em que o contato com a *Cultura* é feito de forma sistemática, intencional e planejada, sendo que o desenvolvimento – que, segundo o autor, só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam – tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar, pois o(a) professor(a) e os(as) colegas formam um conjunto de mediadores da *Cultura* que possibilita um grande avanço no desenvolvimento.

É dentro da escola que os conceitos científicos serão trabalhados, o qual é considerado como o cerne do pensamento, segundo Vygotsky (ibid), e daí a grande importância dada a ele e, conseqüentemente, à escola.

Para ultrapassar as limitações da visão de *Educação* de Vygotsky (1996), que sempre dá maior peso à escolar, buscamos apoio em Paulo Freire (2000), que parte de um pensamento dual, com fundamentos em Marx e Hegel e que concomitantemente rompe com eles. Isto porque afirma que somos condicionados pela estrutura – não determinados como diz Marx – ao passo que um sujeito é capaz de gerar a realidade, nunca sozinho, mas no mundo e com os outros.

Freire (2000) entende a *Ideologia* como própria da vida da sociedade de classes, pois sempre estamos a favor de alguém e contra alguém. Vislumbra a *Educação* em todas as nossas interações, e não apenas a escolar, posto que este conceito é compreendido como educar-se *com* os outros, pois conhecemos o mundo sempre parcialmente, de acordo com o que vivemos, de determinadas perspectivas e maneiras. Daí o *estar com* o outro nos proporciona conhecer outros lados e outras formas de compreender e pensar o mundo, ampliando nossa concepção de realidade.

Para Freire (ibid), nós, mulheres e homens, somos todos seres históricos e sociais e só somos porque estamos sendo, ou em outras palavras, é através das práticas sociais e da História que vamos adquirindo nossos conhecimentos (os quais possuem *historicidade*) e nos formando enquanto seres humanos pertencentes a uma realidade

sócio-histórico-cultural. Porém, não sabemos tudo e nem é possível isto, pois somos, na verdade, seres inacabados, inconclusos, o que nos é próprio de experiência vital, posto que somos finitos.

Segundo tal autor, é ao nos darmos conta deste inacabamento que nos pomos num permanente processo social de busca, passando a nos relacionar com o mundo não de forma a nos adaptar a ele, mas procurando nos inserir nele: “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (Freire, 1996, p.54).

Diante desta relação com o mundo e com a consciência de sermos inacabados e inconclusos, nos tornamos seres curiosos, na busca deste “acabamento”, desta “conclusão”. Curiosidade esta que, sendo mulheres e homens seres sócio-histórico-culturais, ultrapassa os limites que lhe são peculiares no domínio vital, tornando-se a base da produção do conhecimento, já que é esta quem nos instiga a conhecer e a aprender o mundo a nossa volta. A curiosidade, portanto, é a grande mola propulsora do aprendizado, da construção e produção de conhecimento. Além de que, é através da consciência deste inacabamento, que a educação se torna um processo permanente, pois o conhecer e o saber passam a ser constantes.

Então, para que possamos aprender, é necessário que estejamos *com* o mundo e *com* os outros, pois é através do nosso relacionamento com estes que a aprendizagem ocorre, ou seja, aprendemos nas ações e relações sociais, visto o que nos diz Freire:

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (Ibid, 1996, p.69).

Vale dizer ainda que segundo Freire (ibid) é neste processo de aprender *que historicamente descobrimos que era possível ensinar*, transformando-se o ensino num processo que pode tornar a aprendizagem, o aprender, em um ato cada vez mais criador. Com isto, vamos exercendo, cada vez mais criticamente, a capacidade de aprender, construindo e desenvolvendo a “curiosidade epistemológica”, a fim de se alcançar o conhecimento cabal do objeto e não ficarmos apenas na “curiosidade ingênua” (a nossa experiência; o senso comum).

Freire (ibid) ainda afirma que não há como separar o ato de aprender do ato de ensinar, e vice-versa, pois enquanto se ensina, se aprende, e enquanto se aprende, se ensina. Deixa claro que: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.24). O que significa que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O grande pensamento, portanto, de Freire (ibid), sobre o ensino é que o educador deve saber que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, ibid, p.47). Ensinar é visto fundamentalmente como “pensar certo”, procurando instigar a curiosidade do(a) educando(a), a fim de que ocorra a superação, e não ruptura, de sua curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (que não diferem em sua essência, mas em sua complexidade, pois enquanto aquela se baseia apenas na experiência cotidiana, esta é dotada do rigor metódico, do criticismo). Com isto o(a) educador(a) não deve tolher a liberdade e a capacidade de aventurar-se do(a) educando(a), mas exercitar uma educação que busca a autonomia dos mesmos.

O pensar certo implica em respeitar a bagagem cultural dos educandos e educandas, os seus saberes construídos na prática comunitária (curiosidade ingênua) e através do rigor metodológico buscar a criticidade que é um dos caminhos para a curiosidade epistemológica, daí o não limitar-se à bagagem cultural e aos saberes construídos para o desenvolvimento do ensino. É neste processo de educar que, substantivamente nos formamos, vinculando-se a isto noções éticas e estéticas, universais a todo ser humano.

Tudo isto porque não somos seres da adaptação, mas da transformação do contorno, seres de decisão. É claro, como já dito anteriormente, que se despreendendo do contorno, não podemos nos afirmar como tal, mas apenas em relação com ele. Todavia,

É homem porque *está sendo* no mundo e com o mundo. Este *estar sendo*, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele. Esta ação sobre o mundo que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza, porque é cultura e história, se acha submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados. (Freire, ibid, p.40)

E como estes resultados são construídos? Através da teoria de nossa própria ação, sendo teoria e prática indicotimizáveis - nas palavras de Freire. A reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação não é verdadeira e daí a importância de

refletirmos sobre a dialogicidade e a antidualogicidade, perante nossa maneira de atuar e teorizar.

Dentre as várias características da teoria antidialógica da ação, nos deteremos na de invasão cultural que trata Freire (1975), autor que destaca o próprio termo, posto que toda invasão já sugere um sujeito que invade, que parte de seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, para penetrar num outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste, o seu sistema de valores. Reduzindo os tais sujeitos a meros objetos de sua ação.

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundo, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (Freire, *ibid*, p.41)

Daí a defesa de que, para o humanismo, libertário, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (Freire, *ibid*, p.43)

Assim, para Freire, o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (p.43).

Outro autor que traz contribuições, através do pensamento interacionista simbólico, para caminharmos em direção a uma escolaridade mais comunicativo-dialógica é Mead, um dos psicólogos mais citados nas ciências sociais, segundo Aubert et al (*ibid*), mas que entretanto é pouco levado em conta na educação.

Segundo Habermas (1987), para Mead a sociedade está dentro do indivíduo em forma de “mim”, existindo uma interação contínua entre a pessoa e a sociedade, sendo que a pessoa só pode se entender como membro da sociedade, sendo pensamentos e atitudes resultados de um processo de desenvolvimento social

mediatizado pela linguagem, ponto que, aproxima este autor de Vygotsky, já que acentua que a mente se desenvolve a partir da atividade interpessoal.

Assim, para Mead (apud Habermas, *ibid*), a linguagem está intimamente relacionada com a atividade e o surgimento da mente e da pessoa. É na influência de “outros” que ele vai explicar como a pessoa é, de uma mesma vez, “as pessoas”. O que descreve com o conceito do “outro generalizado”, ou seja, dentro de nós está um pouco de todas as pessoas com as quais nos relacionamos, porque os diálogos que fizemos com elas, o que nos disseram sobre determinado aspecto da realidade e de nós mesmos, como olharam ou nos trataram, passa a formar parte de nosso “mim” e, assim, de nossa pessoa.

É com este conceito que Aubert et al (2001) afirmam que nossos estudantes incorporam a imagem que temos deles e delas enquanto estudantes e, progressivamente, através das interações com o(a) professor(a) e com outras pessoas influentes de seu entorno, vão criando seus “mim” acadêmico, seu auto-conceito acadêmico.

O conceito do “outro generalizado” também é apontado como importante para se encarar o ponto de vista das demais pessoas em nossas ações, vislumbrando que ao considerarmos o ponto de vista de outras pessoas em nossas condutas, há uma maior probabilidade de que possamos influir na realidade. E isto é utilizado por Aubert et al (*ibid*) para assinalar a importância de que as escolas potencializem os momentos de aprendizagens interativas, em que as crianças se relacionem com “o outro”, que tenham que colaborar com ele ou ela para resolver problemas e acordar ações. Assim apontam que a comunicação é a chave para o desenvolvimento social e pessoal.

Ainda sobre o pensamento de Mead, Flecha (2009) afirma que ele traz a concepção de pessoa dialógica, que não só inter-atua com outras pessoas ou na sociedade, mas também que ela mesma é interação, dado o diálogo permanente entre o “eu” e o “mim”. Assim, as pessoas são resultado das interações com o mundo social, com as demais pessoas, e suas ações se entendem num determinado contexto de interações. Portanto, é afirmado que as interações que os(as) educadores(as) geram no entorno escolar tem uma influência enorme no processo de desfazer os prejuízos sociais postos sobre alguns estudantes, que foram internalizados e que influenciam em suas condutas na escola e no rendimento escolar. Já que o “mim” dos(as) estudantes é produto das expectativas e imagens que as demais pessoas tem sobre eles(as). É a partir

disto que Aubert et al (2001) apresentam a denominação do conceito Confiança Interativa, como sendo a chave da aprendizagem.

Apesar de Mead não ter levado sua teoria diretamente ao âmbito educativo, é possível explorar muitas contribuições desta teoria ao desenvolvimento da concepção comunicativa de ensino e de aprendizagem, destacando os seguintes pontos:

- “outro generalizado” – aumentar o número e a diversidade de interações com as crianças, com a entrada na escola e nas salas de aula, de mais pessoas adultas da comunidade para a transformação do auto-conceito dos(as) estudantes;
- Idoneidade da realização de atividades de tipo compartilhado ou em grupo, porque nelas se ampliam o próprio horizonte da atividade e se incorpora a perspectiva do outro na resolução de problemas, desenvolvendo desta forma estratégias e pontos de vista que não seriam possíveis numa aprendizagem solitária.
- Superação de agrupamentos homogêneos: como consequência da aprendizagem que se deriva da consideração de pontos de vista muito diversos, tem-se aprendizagens mais profundas e complexas se comparadas às de resolução de atividades entre pessoas com perfis muito parecidos.

Passando para as contribuições de Bruner, Aubert (2009) destaca sua compreensão de educação como um processo dialógico, uma forma de diálogo a partir da qual o(a) estudante aprende a construir conceitualmente o mundo com o apoio da pessoa adulta. É mediante a educação que afirma que os(as) estudantes se apropriam da cultura, num processo interativo no qual o(a) professor(a) proporciona encaminhamento que facilita a aquisição das ferramentas culturais necessárias para a participação efetiva nas atividades sociais.

Tal autor, segundo Aubert et al (2001), assim como Vygotsky, afirma que as pessoas aprendem primeiramente o que é compartilhado na relação com outras pessoas, sendo a interação uma característica central da aprendizagem, exatamente porque é através das interações com os membros da sociedade que se adquirem as ferramentas culturais.

Destaca-se ainda que, neste processo de interiorização dos conhecimentos culturais, a linguagem tem a função de ferramenta mediadora entre o aprendiz e as pessoas com que se relaciona. Assim Aubert et al (ibid) afirmam que as teorias de Bruner mostram como as relações são mais dialógicas, sendo que a psicologia que tal autor apresenta tem um caráter mais comunicativo, posto que enfatiza a “intersubjetividade” como foco da psicologia do século XXI. Afirmam também que tal

autor tem uma admiração pela pessoa e obra de Freire e que isto fica muito evidente em seu pensamento.

É dentro desta perspectiva de intersubjetividade que Bruner fala, segundo Aubert et al (ibid), em converter as aulas em sub-comunidades de aprendizes mútuos, retirando o monopólio do(a) professor(a), o que teria que transformar também a escola em culturas de aprendizagem mutua, onde comunidades mútuas de aprendizes resolvam problemas conjuntamente, sendo responsáveis em educar uns aos outros, o que acarreta na reestruturação dos espaços educativos para espaços de discussão, “fóruns”.

No que diz respeito às contribuições de Rogoff, Aubert et al (ibid) destacam a perspectiva sociocultural que a autora tem estudado no desenvolvimento infantil, afirmando que o desenvolvimento cognitivo das crianças é inseparável do meio social; sendo que nem o indivíduo, nem o meio social podem ser analisados sem levar em conta um ao outro, posto que as ações de um só tem significado com respeito às ações do outro. Pensamento que segundo Aubert et al (ibid), nos remete a idéia vygotskyana de união entre mente e sociedade, além da de “mim” de Mead, já que a autora afirma que na ação de cada pessoa estão presentes de uma ou outra maneira as demais pessoas.

Rogoff ainda afirma, segundo Flecha (2009), que a intersubjetividade é algo inerente a natureza humana. E apresenta o conceito de participação guiada, na qual a interação com outras pessoas apóia as crianças em seu desenvolvimento, o que provoca a interiorização do conhecimento, o que não é uma pura cópia, posto que se produz uma mudança.

Contudo, Aubert et al (2001) destacam as diferenças entre o termo de “apropriação” de Rogoff e o conceito de “interiorização” de Vygotsky, dizendo que enquanto neste a lei de dupla formação supõe uma separação entre o momento interpessoal e intrapessoal, para Rogoff os processos sociais e individuais se produzem simultaneamente.

Recorrendo ao conceito de ZDP, Rogoff (apud Flecha, 2009) afirma que a função das pessoas adultas é de guiar a aprendizagem das crianças e assinala a importância de incorporar pessoas adultas da comunidade nas escolas, para trabalhar colaborativamente com os(as) estudantes, convertendo assim as aulas e outros espaços da escola em comunidades de aprendizes. Isto porque afirma que as pessoas adultas, como guias, criam pontes entre contextos centrais para a aprendizagem infantil, a escola e o mundo real da vida comunitária, dando mais “contexto” às aprendizagens escolares.

Passando para os pensamentos de Wells, outro autor da psicologia sociocultural, destacamos as importantes contribuições que vem realizando ao desenvolvimento de uma teoria de ensino e de aprendizagem que toma como eixo central o diálogo, propondo alternativas mais dinâmicas e abertas ao conhecimento, vislumbrando uma orientação de indagação no currículo. Indagação esta definida como uma pré-disposição a interessar-se pelas coisas, a elaborar perguntas e a tentar compreender colaborando com os demais na intenção de encontrar as respostas. Contudo, afirmam Aubert et al (2001), que a pré-disposição das crianças depende de como o contexto aproveita e cria as condições para seu desenvolvimento. Assim afirmam que, para Wells, para que esta atitude de indagação seja possível, é importante reorganizar os espaços escolares e introduzir nas aulas todos os recursos que se conta na comunidade. Neste sentido, Wells (apud Flecha, 2009) afirma que para sua facilitação, os entornos de aprendizagem escolar têm que ser entornos de ação e interação colaborativos.

Habermas (1987), filósofo e sociólogo contemporâneo, nos apresenta a teoria da *Ação Comunicativa*, propondo uma nova teoria de ação social que tem provocado mudanças na orientação geral das ciências sociais, posto que, ao fazer uma orientação comunicativa, traz ricas contribuições para se pensar na questão de que nenhuma cultura é mais importante do que a outra, porque todas as pessoas são capazes de linguagem e ação. Habermas (ibid) retoma princípios kantianos, como o de sujeito coletivo, diferentemente de Marx e Engels (1984) que tratam de sujeitos de classe social, ponto que já os fazem partir de concepções distintas.

Habermas fez parte da Escola de Frankfurt e ao vislumbrar a emergência de um novo tipo de racionalidade, valendo-se de uma análise reconstrutiva do conteúdo de nossas práticas, pôs-se a formular a *Teoria da Ação Comunicativa*, abrindo caminhos para novas teorias sociológicas. Para este autor, racionalidade tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação. (Flecha et al, 2001). Segundo Gabassa (2007), para Habermas são os sujeitos que criam e usam a racionalidade, a qual não é uma realidade objetiva que se impõe de forma determinista, mas também, na verdade, uma escolha.

Para tratar de racionalidade, Habermas (1987) faz referência a dois tipos: a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. Destacaremos aqui a racionalidade comunicativa, a qual tem como principal objetivo o entendimento entre as pessoas que estão participando na ação, baseando-se no consenso e no diálogo.

É a partir desta concepção que se desenvolve a idéia de que na busca do entendimento, pautado no processo de consenso e diálogo, se deve ter como guia as pretensões de validade universais, baseadas na argumentação, ou seja, na apresentação de argumentos, num diálogo que se pretende verdadeiro e que busca um entendimento.

Portanto, para Habermas (ibid), o que determina se uma manifestação de saber é racional é sua validade. Com as manifestações de saber se pensam nas pretensões de validade que podem ser criticadas ou defendidas através de argumentos fundamentados, estabelecendo assim uma relação entre o saber e a racionalidade. A manifestação depende de sua validade, quanto mais validade possui, quanto mais questionada seja por diferentes pessoas, mais racional será, já que as razões que a validam são encontradas intersubjetivamente. Habermas (1987) vê, na renovação do consenso, em relação à validade de uma manifestação, uma maneira de sustentar sua base racional.

Assim, o autor introduz duas matrizes deste processo. Por um lado, se refere ao uso que se faz do saber preposicional, posto que, ao tratar-se de uma racionalidade instrumental, o saber é manipulado no sentido de que se intenta sacar alguma vantagem ao mundo objetivo através da consecução de alguns fins. Por outro lado, se a racionalidade é comunicativa, o saber se apresenta como um entendimento comunicativo que se exerce sobre uma relação compartilhada intersubjetivamente, o *mundo da vida*⁹, que é o referencial para determinar sua validade. Neste caso, o mundo objetivo se constituirá na medida em que se reconhece e se considera o que é bom para a comunidade de sujeitos.

Segundo Flecha et al (2001), Habermas propõe a racionalidade comunicativa como uma forma de chegar ao acordo sobre o que é válido para todas as pessoas participantes. Em condições de igualdade se expõe as razões necessárias para chegar a um consenso, independentemente do status de quem o expõe. É a argumentação que adquire o papel central das tomadas de decisões.

É através da argumentação que é possível concordar subjetivamente a validade de uma manifestação e, por tanto, sua racionalidade.

⁹ Em sua teoria da ação comunicativa Habermas apresenta a definição de três diferentes mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro diz respeito às coisas materiais existentes na sociedade; o segundo às regras e forma de vida social a partir das quais as pessoas se relacionam e o terceiro ao mundo individual e psíquico de cada indivíduo. O mundo da vida, por sua vez, representa a inter-relação destes três mundos na vida de cada pessoa.

Elboj et al (2002) explicam que a argumentação é o tipo de fala em que os sujeitos dão argumentos para desenvolver ou recusar as pretensões de validade que esteja sendo considerada como duvidosa.

Sendo assim, Elboj et al (ibid) afirmam que não existe nenhuma cultura superior à outra, todas as pessoas podem adquirir o conjunto de habilidades e conhecimentos requisitados para desenvolver-se na sociedade, sendo que a possibilidade de realizar uma mudança social através do processo educativo se embasa numa interação entre iguais e nunca nas relações hierárquicas e de superposição da cultura dominante.

Tratando de Habermas (1987) e de sua teoria da ação comunicativa, Aubert et al (2001) dizem que nesta teoria explica-se como a subjetividade provem da intersubjetividade, posto que o autor diz que o pensamento ou consciência de uma pessoa provem das interações sociais que teve com outras pessoas. Neste sentido, a subjetividade se forma como produto de um processo de interiorização das relações sociais ocorridas no mundo externo, afirmando a importância da teoria de Mead.

Sobre Bakhtin, Aubert et al (2001), dizem que é visto como referência chave na discussão sobre o dialogicismo no campo da alfabetização e da lingüística, enfatizando que a linguagem tem certa ambigüidade porque as pessoas falam a partir de diferentes visões de mundo, o que nos leva à necessidade de criar significados de forma dialógica com outras pessoas. A concepção de dialogismo de Bakhtin, segundo Aubert et al (ibid), estabelece uma relação entre a linguagem, a interação e a transformação social.

Com base nos pensamentos de todos os autores e autoras apresentados(as) e outros(as), o Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, propõe o pensar sobre todas as interações que as crianças tem com as pessoas da comunidade, avançando nas contribuições de Mead e diferenciando distintos tipos de interações: as que tem maior componente de diálogo e as que tem maior presença de poder. Assim, Aubert et al (2001), diferenciam:

- Interações dialógicas: baseadas na igualdade e busca pelo entendimento entre todas e todos os interlocutores, valorizando os argumentos apontados no diálogo em função das contribuições do desenvolvimento do conhecimento.

- Interações de poder: baseadas na violência física ou simbólica que geram uma estrutura social desigual.

E, destacando isto, Aubert et al (ibid) afirmam que se negarmos estas diferenças caímos numa posição relativista, colocando no mesmo “saco” projetos educativos igualitários, participativos e democráticos e projetos educativos segregadores que bloqueiam a participação da comunidade no centro, o qual sempre favorece aos piores grupos de poder, os menos científicos e menos democráticos. Assim como destacam que as crianças aprendem mais em escolas pautadas em interações dialógicas que em interações de poder. Logo, afirmam que as escolas deveriam ir trabalhando na busca pela transformação das interações de poder em interações dialógicas, o que exige o pensar e o comprometimento com as conseqüências do que se diz às outras pessoas que não são profissionais da educação (estudantes e familiares).

Neste mesmo pensamento comunicativo, Mello (1995) traz contribuições sobre as relações dialógicas na sala de aula. Assim, afirma que o conhecimento que a escola transmite é tomado, normalmente, como principal parâmetro para o julgamento das capacidades dos(as) alunos(as) e, conseqüentemente, para a discussão sobre a qualidade do ensino e, diante dessa situação, precisamos nos questionar sobre qual é o papel do conhecimento que a escola tem por tarefa socializar.

Mello (ibid) defende que o conhecimento socializado pela escola teria o papel de ampliar o referencial de análise e de ação dos sujeitos sobre o mundo, sendo portanto, um instrumento de emancipação. Porém, ao ser colocado como algo pronto e acabado, como um produto a ser consumido, ele torna-se de difícil acesso e discriminatório, já que difunde a concepção de que apenas alguns privilegiados são capazes de produzi-lo e de que alguns poucos eleitos são capazes de compreendê-lo. Além disso, colocando-o como verdade única e absoluta, desvaloriza-se o conhecimento que o(a) aluno(a) já possui, desmerecendo sua condição de sujeito cultural, histórico e intelectual.

Nesse sentido,

(...) a função da escola não é simplesmente a de transmissora de conhecimentos; sua função é de mediadora entre o mundo individual do aluno que se forma com base em suas vivências e o mundo social mais amplo que o engloba. A escola teria, portanto, que auxiliar o aluno a reconhecer-se dentro de um contexto maior, dando-lhe condições de atuar mais efetivamente para participar do processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Mello, 1985, p.132)

E continua, embasada em Libâneo (1985), afirmando que a escola deve considerar como ponto de partida o mundo individual dos alunos, caminhando para um horizonte mais amplo. O conteúdo trabalhado deve ligar-se de forma indissociável à significação social e política do estudante, e as matérias de ensino não podem ser tomadas como um fim em si mesmas, mas como meio para a apropriação crítica da realidade e do conhecimento humano.

Outro ponto destacado por Mello (1995) está nas duas formas de conhecimento que podemos encontrar na história da humanidade (o conhecimento cotidiano e o conhecimento formal), que segundo Lima (1991), não são dicotômicas entre si, mas mantêm uma distância importante entre elas. E ressalta que, para vencer essa distância, além de trabalhar o conteúdo, o(a) professor(a) necessita trabalhar com a criança o procedimento de aprender, para elevar o conhecimento ao nível da consciência.

Por isto, o(a) professor(a) precisa conhecer, além do conteúdo de sua matéria, o indivíduo cognoscente com o qual trabalha, ou seja, em que nível real e potencial de desenvolvimento o(a) aluno(a) se encontra, quais as estratégias de que dispõe, como pode utilizá-las, e como ele(a), sucessivamente, constitui um novo conhecimento (Mello, 1995, p.133).

Porém, para que tudo isso ocorra, segundo Mello (ibid), a educação deve pautar-se, permanentemente, numa relação de diálogo entre professores(as) e alunos(as). Diálogo compreendido de maneira freireana.

Portanto, é no dia-a-dia de trabalho que professores(as) e alunos(as), para Mello (ibid), estarão interagindo entre si e com o conhecimento a ser construído, através de uma dinâmica que pode favorecer o estabelecimento de vínculos mais positivos entre esses sujeitos e deles com o saber. Assim, o foco da discussão deixa de ser apenas o conteúdo a ser ensinado, ampliando-se para a aula como momento de encontro e de diálogo entre os sujeitos e as diferentes formas de conhecimento.

A partir de contribuições como estas o Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB-Espanha) elaborou o conceito de Aprendizagem Dialógica, com o qual encerramos o presente capítulo.

2.3. A aprendizagem dialógica

Sistematizando todas estas indicações a respeito de uma educação comunicativo-dialógica, temos o conceito de *aprendizagem dialógica*, apresentado por Flecha (1997). A principal característica da aprendizagem dialógica é a interação e a comunicação como fatores chave da aprendizagem. Contudo, segundo Aubert et al (2001), nem todas as interações comunicativas conduzem a máximos níveis de aprendizagem e nem todos os diálogos superam desigualdades educativas. Assim, a aprendizagem dialógica se produz em *diálogos que sejam igualitários*, em interações que se reconhecem a *inteligência cultural* de todas as pessoas e que estão orientadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, para que todos e todas tenham êxito. A aprendizagem dialógica se produz, ainda, em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecendo a *criação de sentido* pessoal e social, guiada por princípios de *solidariedade* em que a *igualdade* e a *diferença* são valorizadas de forma respeitosa, sem gerar desigualdades.

Desta forma, destacamos os sete princípios que configuram a aprendizagem dialógica: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentidos; solidariedade e igualdade de diferenças*. Princípios estes que pretendem ser um guia para se refletir e praticar a aprendizagem dialógica.

No primeiro princípio, *diálogo igualitário*, entende-se que nenhuma idéia vale mais que outra, simplesmente pela posição de poder que o falante ocupa, todos são respeitados e, assim, aprendem juntos. Uma das reflexões feitas é sobre o diálogo e o consenso, visualizando as pretensões de validade. Nesta perspectiva, as relações se dão de maneira horizontal, tendo todos(as) as mesmas condições e oportunidades de falar.

A *inteligência cultural*, segundo princípio apresentado, indica que todas as pessoas possuem as mesmas capacidades para participar do diálogo igualitário e que cada uma aprende reportada a um contexto e na interação com as pessoas que nele estão.

Flecha (1997) elenca algumas das barreiras que muitas vezes prejudicam o diálogo, sendo classificadas como idéias antidialógicas, que devem ser superadas. São elas: barreiras culturais, sociais e pessoais (de cunho subjetivo). Para superar essas barreiras, não basta vencer as discriminações sexistas, racistas, classistas e edistas, mas

também superar timidez, complexos e inseguranças gerados pelas interações sexistas, racistas, classistas e edistas dominantes em nossa sociedade.

Na *Aprendizagem Dialógica* se entende que as pessoas são seres de *transformação*, daí o terceiro princípio. As pessoas que participam da aprendizagem dialógica transformam o sentido de sua existência da forma que elas desejam, passando de situações de exclusão a outras de criação cultural, o que modifica profundamente suas relações familiares, trabalhistas e pessoais.

A *dimensão instrumental* está presente na *Aprendizagem Dialógica*, pois tudo o que parece interessante aprender, inclusive a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades, deve ser estudada e aprendida, visto que isso é uma necessidade do grupo e/ou indivíduo.

Flecha (1997) defende a idéia da *criação dos sentidos*, sendo que todos podem sonhar e sentir, dar sentido à sua existência. O diálogo igualitário possibilita o ressurgimento de sentido que orienta os novos caminhos sociais para se fazer uma vida melhor. Para tanto, é preciso ter os contextos educativos como lugares para se falar e não para se calar, pois o compartilhar de palavras em um grupo ajuda a criar continuamente o sentido global das vidas ali implicadas.

A *solidariedade* nos mostra que as concepções solidárias são os fundamentos das práticas educativas igualitárias. Discutem-se aqui as concepções de poder que, muitas vezes, falam mais alto do que qualquer outra coisa e acarretam a exclusão de muitas pessoas, seja em âmbito social, econômico ou cultural. O respeito e o apoio ao outro, na superação de dificuldades, assim como as pequenas ações de solidariedade, possibilitam a criação de grande rede de solidariedade, contribuindo para as transformações sociais.

A igualdade é o valor fundamental que deve orientar toda a educação progressista, porém, a diversidade atualmente é utilizada por algumas pessoas e grupos como forma de justificar as desigualdades educativas, argumentando que a diferença gera, de certa forma, desigualdade. A solução que reclamam as culturas excluídas está, segundo Aubert et al (2008), em consonância com uma perspectiva dialógica orientada para o exercício do direito a uma educação igualitária e que, portanto, deve ter uma consideração de justiça nas nossas diferenças, daí a expressão *igualdade de diferenças*. A *Aprendizagem Dialógica* procura demonstrar o direito de todas as pessoas a viver e ser de diferentes formas.

Assim, tendo em mente a afirmação de Freire (2000) de quanto maior a diversidade, maior a possibilidade de construir uma sociedade melhor, é que também nos colocamos a pensar sobre a diversidade cultural dentro do contexto escolar, focalizando as relações em sala de aula.

É neste contexto, que vimos delineando desde o primeiro capítulo, que a presente pesquisa se insere, refletindo, diante do que dizem Moll et al (2005), que a presença de diversidade de estudantes nas escolas é insuficiente para provocar mudanças positivas na educação. Daí a importância de estudarmos a diversidade com vista à construção de vantagens pedagógicas para a potencialização das aprendizagens.

Neste sentido, Moll et al (ibid) destacam a importância de que os(as) professores(as) se dêem conta dos recursos e oportunidades que a diversidade possibilita para a potencialização das aprendizagens ao se estabelecerem diferentes relações sociais. Para que isto se realize, o autor e as autoras tratam do conceito de *fundos de conhecimento*, baseado na concepção de que todas as pessoas possuem competências e conhecimentos, posto que todos(as) vivem experiências e ganham conhecimentos com estas. Sendo assim, caberia aos(às) profissionais da educação disponibilizar-se a conhecer e reconhecer os diferentes saberes que compõem o *fundo de conhecimento* dos(as) estudantes e, a partir disto, valorizá-los(as) como seres históricos mais amplos do que o papel de estudantes que ocupam na escola, posto que agem em diferentes contextos e a partir de diferentes princípios.

Para tanto, Moll et al (ibid) complementam que é importante aprendermos a pensar a *Cultura* como dinâmica e variável e não fixa ou estática, visto que até em grupos de uma mesma sociedade/comunidade há distintas particularidades.

O grande desafio, partindo-se disto, é pensar práticas que beneficiem o trabalho com a diversidade, auxiliando na instrumentalização didática com a finalidade de se conhecer e reconhecer as diversidades e utilizá-las como forma de potencialização das aprendizagens.

Assim o autor e as autoras acreditam que documentando os *fundos de conhecimento* dos educandos e das educandas, conseguindo conhecê-los(as) e as suas famílias, em diferentes contextos de educação, como parte de um mundo social mais amplo, poder-se-á contextualizar a aprendizagem escolar para os(as) estudantes.

Esta é uma proposta de como iniciar um trabalho que valorize o aspecto cultural vislumbrando a potencialização do processo de ensino e de aprendizagem, mas aqui fica nossa questão de pesquisa:

Diante do exposto, acreditamos que neste momento devemos esclarecer as bases metodológicas de nossa investigação, que também se pautam na perspectiva comunicativo-dialógica.

CAPÍTULO III – O DELINEAMENTO DA PESQUISA: METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA

O sonho encheu a noite
Extravasou pro meu dia
Encheu minha vida
E é dele que eu vou viver
Porque sonho não morre.
Adélia Prado

Procurando seguir a coerência de nosso posicionamento teórico e político, compreendendo a necessidade das relações entre os sujeitos serem dialógicas, numa perspectiva intercultural e visando a compreensão de alternativas que incorporem os diferentes discursos dos(as) participantes, adotamos a metodologia comunicativo-crítica como caminho de desenvolvimento da coleta de dados.

Tal metodologia pressupõe que o conhecimento científico da realidade é aporte para compreender a globalidade das múltiplas situações da vida social e educativa, com a finalidade de oferecer às próprias pessoas protagonistas da realidade orientações que lhes permitam transformar seus contextos e realidades a partir dos resultados e conclusões obtidas com a pesquisa (Ferrada, 2009).

Desta forma, consideramos que esta metodologia nos permitia manter coerência com a base teórica do estudo, dando conta dos objetivos traçados, posto que pensar nos elementos que favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como fonte a diversidade existente em sala de aula, implica, necessariamente, considerar a visão dos próprios protagonistas presentes no contexto pesquisado. Nela, a validade dos dados é sustentada a partir das reflexões e interpretações dos protagonistas que, em processos comunicativos, colaborativos e de entendimento entre si – incluindo a pesquisadora nesse processo – contribuem com conhecimentos e reflexões que lhes são próprios e que permitem a manutenção, renovação e/ou transformação de suas ações e de sua própria realidade.

Nesse sentido, a metodologia comunicativa crítica valida um tipo de compreensão dos fenômenos, situações e interações produzidas nas escolas em contextos de vulnerabilidade social, enfatizando que a transformação é possível (Ferrada, 2009). Isto porque as pessoas são agentes sociais, capazes de linguagem e ação (Habermas, 1987), que contribuem à criação de conhecimento situado social e culturalmente a partir de seu próprio contexto. Assim, o desnível metodologicamente

relevante entre pessoas investigadoras e investigadas desaparece, tanto no processo da investigação como no de interpretação das ações, conseguindo-se um conhecimento objetivo da realidade que vem dado pela intersubjetividade da interação entre as pessoas investigadas e investigadoras (Gómez et al, 2006).

Assim, almejando a construção intersubjetiva do conhecimento e com base nos objetivos deste estudo, foram considerados, como sujeitos participantes da pesquisa, todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem de uma sala de aula – professora, estudantes, familiares e voluntários -, optando-se por um modelo qualitativo.

Para melhor compreensão da metodologia comunicativa crítica, do local de pesquisa, dos(as) participantes e de todo o percurso percorrido na realização deste estudo, passamos a um detalhamento maior da metodologia e dos procedimentos realizados ao longo da pesquisa.

3.1. A Metodologia Comunicativa Crítica

Retomando o que já expusemos a respeito da atual sociedade em que vivemos, compreendendo a necessidade das relações sociais a partir do diálogo, dado o giro dialógico que vivenciamos nos últimos tempos, Gómez et al (2006) apontam a necessidade do processo de investigação em Ciências Sociais também se pautar na ação comunicativa.

Para aprofundarmos a proposta metodológica comunicativa crítica¹⁰, segundo Gomez et al (ibid), precisamos compreender as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica desta abordagem.

Sobre a dimensão ontológica – natureza da realidade – a Metodologia Comunicativa Crítica entende a realidade como natural e social, posto que não depende só do que existe objetivamente, mas constrói-se também mediante os significados que os atores lhe atribuem na interação, já que tem capacidade de linguagem e ação (Habermas, 1987), podendo-se interpretar o real e se auto-compreendendo a partir de pretensões de validade. Isto implica tomar-se a intersubjetividade e o diálogo como centros da dimensão epistemológica – como se conhece a realidade -; e compõe a via

¹⁰ A Metodologia Comunicativa Crítica vem sendo desenvolvida e utilizada desde 1990 na Europa, fundamentalmente pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB/Barcelona), e recentemente, no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), assim como por Donatila Ferrada, no Chile.

para a elaboração do conhecimento ao validar os consensos alcançados comunicativamente.

Consenso aqui está sendo compreendido a partir do conceito elaborado por Habermas (1987), ou seja, é algo que se faz mediante diferentes posições que são trazidas no diálogo, possibilitando aos sujeitos outras formas de pensar a partir do melhor argumento conseguido a partir do diálogo. Nesse sentido, o consenso é livre de todo e qualquer tipo de coerção; por meio da comunicação, buscam-se entendimentos que caminhem no sentido do consenso estabelecido a partir do melhor argumento. Contudo, neste processo, além do consenso, o diálogo valoriza também o dissenso, acreditando que as discordâncias é que contribuem para transformar consensos que não são consensos igualitários (Flecha, 1997).

Logo, a dimensão metodológica – como se procede quando se pesquisa a realidade – acontece numa racionalidade intersubjetivamente compartilhada, por meio do diálogo, o que envolve transformar os contextos sociais através da ação comunicativa que se realiza por meio da construção de significados nas relações com os outros, nas interações entre os sujeitos. A análise, nesse caso, é o resultado dessas interações igualitárias entre pesquisador(a) e participantes, sendo que quem investiga tem uma responsabilidade científica de que sejam cumpridos os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional, ou seja, a relação igualitária não significa que investigador(a) e investigado(a) possuam os mesmos conhecimentos. Participantes e pesquisador(a) compartilham seus conhecimentos num diálogo que tem como base seus argumentos, que poderão resultar em conclusões consensuadas entre as partes e relacionados com elementos da vida cotidiana (Flecha, 2004).

Parece-nos relevante destacar sete postulados a que a Metodologia Comunicativa Crítica recorre na análise e na interpretação da realidade (Gómez et al, 2006), a saber:

1. Universalidade da linguagem e da ação: todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, com isso as pessoas podem se comunicarem e interagirem.

2. Pessoas vistas como agentes sociais transformadores: todas as pessoas têm capacidade de refletir e participar de processos dialógicos, o que permite a atuação na sociedade em busca de transformações. Com isto acredita-se na capacidade de interpretação da realidade, na criação de conhecimento e transformação das estruturas sociais.

3. Racionalidade comunicativa: tendo em vista que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, assume-se que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais competências e do diálogo igualitário; utilizando a linguagem como meio de diálogo e de entendimento.

4. Sentido comum: vislumbrando que a experiência de vida se dá no próprio contexto cultural, é que se produz a ação de entender em que contexto as compreensões acontecem, levando-se em conta o sentido comum que as pessoas compartilham, a fim de entender a origem dos saberes e conhecimentos.

5. Falta de hierarquia interpretativa: entendendo que todas as pessoas são capazes de interpretação do mundo social, a participação dos(as) investigados(as) de pesquisas científicas na interpretação são tão consistentes quanto as do(a) investigador(a); não havendo uma interpretação superior a outra. O contato direto, a escuta, a coleta dos relatos das pessoas, em seus próprios contextos, passa, então, a ser elemento chave na investigação (Pereira, 2009). E a maior aproximação com a realidade social se dá quando essas interpretações são compartilhadas e, por meio do diálogo, consensuadas. (Gabassa, 2009).

6. Igual nível epistemológico: interligado ao postulado anterior, rompe-se com o desnível epistemológico ao afirmar-se que a realidade se conhece comunicativamente, participando assim, pesquisado(a) e participante, no mesmo plano de igualdade, compartilhando dialogicamente as vivências e saberes com as teorias e investigações científicas. Nesse sentido, Mello (2002) afirma que a igualdade epistemológica que propõe tal metodologia, delinea aos(as) pesquisadores(as) uma responsabilidade de dupla face: *assumir compromissos com a construção de transformações sociais e assumir que todos temos condição de compreensão do contexto vivido e de motivações de ação.*

7. Conhecimento dialógico: integrando a dualidade objeto/sujeito por meio da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e auto-reflexão, a presente metodologia entende que a base do conhecimento está na interação entre pessoas e grupos, na comunicação que se estabelece entre elas, a partir de pretensões de validade e não de poder. Compreendendo juntamente que, o conhecimento é construído com a interação com o entorno, não sendo neutro, mas sim resultado do diálogo entre ciência e sociedade. Designa-se o conhecimento dialógico como mais um postulado desta perspectiva.

Articulado a estes postulados, Gomez et al (2006) apresentam o conceito de aprendizagem dialógica também como base de referência da Metodologia Comunicativa Crítica.

É com base em todas estas indicações que o processo de investigação acontece, formulando-se a questão de pesquisa, os objetivos, levantando-se as bibliografias pertinentes e delimitando-se o marco teórico. Depois, passa-se para a organização da pesquisa, dos instrumentos de coleta e de análise dos dados, sempre segundo uma orientação comunicativa, independentemente dos dados serem de natureza quantitativa ou qualitativa.

Tendo apresentado em linhas gerais as bases da metodologia comunicativa crítica, que utilizamos na pesquisa, parece-nos relevante retomar a questão que guiou o estudo:

Quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula?

Foi com base nesta pergunta que definimos como instrumentos de coleta: observação comunicativa, registrada em diário de campo; relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão.

A observação comunicativa, um dos instrumentos previstos na Metodologia Comunicativo-Crítica para a coleta de dados, permite à pesquisadora e ao pesquisador presenciar o fenômeno que está sendo estudado, podendo-se elaborar sua visão sobre a situação e compartilhá-la com as demais pessoas envolvidas na investigação. Dessa maneira, a pessoa pesquisadora compartilha suas visões num plano de igualdade dos significados e interpretações das ações. Sendo a interpretação realizada intersubjetivamente, há um diálogo que precede cada observação, no intuito de explicitar os objetivos da observação e outro ao seu final, para avaliar os resultados obtidos. Isto porque, sobre uma mesma situação, pode haver mais de um ponto de vista, podendo-se chegar a vários: tantos quantos o número de sujeitos envolvidos na situação. A proposta, então, é a de que o observador ou observadora, que se reporta às teorias e investigações científicas sobre o tema estudado, exponha suas interpretações e que as pessoas observadas exponham as suas, buscando-se pontos em comum vislumbrando o consenso, sendo tudo registrado em diário de campo.

Já o relato comunicativo é um diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada, objetivando a reflexão e a interpretação da vida cotidiana dessa última. Contudo, é importante deixar claro que o relato não é uma biografia, mas sim uma narrativa que se dá a partir de reflexões da vida cotidiana. Reflexão que serve tanto para detectar aspectos do presente e do passado, como expectativas para o futuro. Logo, interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar, de viver e resolver situações concretas da e na vida cotidiana das pessoas com quem o(a) investigador(a) dialoga (Gómez et al, 2006).

Vale dizer que não é uma entrevista com perguntas e respostas, mas um processo cooperativo de entendimento em que, investigador(a) e investigado(a) participam com base em seus próprios pressupostos da compreensão de mundo da vida. Para isto, é importante que o contexto onde se realize o relato seja familiar ao investigado(a), assim como é necessário que haja um clima de confiança entre as pessoas para que se possa desenrolar a conversa, para com isto poder-se aprofundar nos temas que se quer analisar. Por outro lado, há que se ter um roteiro que trace a linha da conversa, recorrendo-se a questões-chave do estudo, em coerência com o marco teórico e os objetivos traçados para a pesquisa.

Sobre a construção deste roteiro é relevante dizer que se deve contar com a participação dos sujeitos da pesquisa para sua elaboração, mesmo que o(a) pesquisador(a) traga uma proposta sobre tal elaboração para iniciar o diálogo.

No que diz respeito ao grupo de discussão, podemos afirmar, embasados em Gómez et al (2006), que é uma estratégia cada vez mais necessária na investigação social. Surge para confrontar a subjetividade individual com a grupal, pretendendo dialogar sobre diferentes perspectivas, experiências e pontos de vista.

Trata-se de um diálogo planejado, posto que se propõe um tema para discussão, a fim de obter informações sobre ele, em meio a um ambiente permissivo e não-diretivo. Para tanto, o grupo deve ser composto por uma quantidade pequena de pessoas, guiado por um moderador, num clima confortável a todas as pessoas, podendo-se assim conhecer as opiniões, sentimentos e o que sabem as pessoas sobre o tema proposto.

Gómez et al (ibid) ressaltam que, seguindo a perspectiva comunicativa, o grupo de discussão supõe o diálogo igualitário entre as pessoas, vislumbrando por meio desse diálogo a construção de uma interpretação coletiva do tema estudado.

Para garantir o objetivo do grupo de discussão, é necessário que as pessoas participantes já se conheçam e concordem em se reunir para realizar a atividade e, assim como no processo de relato comunicativo, há a necessidade de se propor a reflexão prévia do assunto a ser tratado.

Diante de tudo isto, o(a) investigador(a) é uma pessoa a mais no grupo, ao passo que assume o papel de moderador(a), cabendo a ele(a) garantir que o diálogo centre-se no tema investigado e que todas as pessoas tenham a oportunidade de participar. Uma vez mais, Gómez et al (íbid) afirmam que ao assumir tal papel, o(a) investigador(a) não tem que renunciar à sua bagagem científica diante do diálogo, mas, ao contrário, deva apontar e compartilhar as informações que possui num plano de igualdade.

No que diz respeito às análises dos dados, busca-se descrever os obstáculos e os elementos transformadores presentes na atual sociedade. Nessa direção, a Metodologia Comunicativo-Crítica procura analisar dois eixos fundamentais: os elementos transformadores e os obstáculos. Tais eixos garantem o aspecto transformador buscado nessa metodologia, na medida em que é possível explicitar os obstáculos, o que é refletido com o grupo participante da pesquisa. (Cherfem, 2009). Sobre tais eixos, cabe explicitar que:

Las *dimensiones exclusoras* son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social como, por ejemplo, el mercado laboral, el sistema educativo, etc. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluidos.

Las *dimensiones transformadoras* son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales. (Gómez et al, 2006)¹¹

Destacamos que nossa pesquisa, sendo de cunho qualitativo, fez uso de alguns componentes deste tipo de análise da informação, a saber: transcrição da informação, sua codificação e agrupamento e, por fim, sua descrição e interpretação.

Inicialmente, transcrevem-se as gravações das diferentes técnicas de coleta de dados, identificando cada transcrição com uma referência, por exemplo, RC-1,

¹¹ As dimensões que geram obstáculo são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais. – Tradução livre.

para designar o primeiro relato comunicativo. Também é importante realizar uma ficha de informações técnicas antes da apresentação da transcrição, na qual se especifica a técnica de coleta utilizada, com quem foi realizada a coleta, o local em que se deu tal coleta, o dia e o tempo gasto, dentre outras informações que se julgarem necessárias.¹²

Feito isto, passa-se a determinar as unidades de análise, que podem ser frases, parágrafos, palavras, anotando no início de cada uma delas o código correspondente. Em seguida, agrupam-se as unidades de análise codificadas conforme estrutura do quadro ou matriz de análise (Gabassa, 2009).

A informação obtida na coleta de dados admite, segundo Gómez et al (2006), diferentes níveis de análise. Na presente pesquisa, consideramos o tipo básico de análise, que já basta para realizar uma análise rigorosa das informações. Esse nível básico de análise trabalha com categorias e dimensões da análise, identificando as primeiras e cruzando-as com as dimensões de obstáculo e as transformadoras. Como exemplo, destacamos duas categorias de análise estabelecidas a partir dos dados coletados¹³:

Quadro I: Exemplo de categorias analíticas da Metodologia Comunicativo-Crítica

	Diversidade e educação	Ensino e Aprendizagem
Dimensão de obstáculo	Silenciar-se diante de situações de discriminação/preconceito, por medo ou por não saber como agir.	Desvalorização e desqualificação das pessoas, não profissionais da educação, diante do processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes. Como a postura de desqualificar os familiares.
Dimensão transformadora	Questionar, dialogar e buscar ações para lidar com a diversidade da melhor maneira possível.	Aprendemos no contato com as pessoas e quanto mais diversificado forem os grupos com os quais temos contato, mais e ricas serão as aprendizagens.

Tendo realizado o agrupamento das análises codificadas, relatam-se as interpretações que o(a) investigador(a) realizou sobre a informação selecionada, sua relação com as teorias sócias e educativas, sua correspondência com os objetivos. Isto é um primeiro relatório realizado em forma de comentários gerais, que se apresenta aos participantes da pesquisa. Ou seja, de cada técnica de coleta, realiza-se uma primeira análise, para contrastar as interpretações com as pessoas participantes na pesquisa. O

¹² Um exemplo pode ser visto nos anexos.

¹³ Recorre-se a esse quadro como mero exemplo dos procedimentos de análise dos dados. A reflexão e análise de tais informações serão apresentadas em capítulo posterior.

objetivo deste encontro não é apenas o de contrastar as análises, mas também de sanar dúvidas ou aprofundar aspectos que precisam ser mais explicados.

Destacamos, como também o fez Churfem (2009), que as análises feitas intersubjetivamente não são julgamentos das pessoas, porque não é possível buscarmos transformações baseadas em julgamentos, mas nas ações das pessoas. Nesse sentido, citamos relatório de pesquisa do CREA, criador da metodologia:

(...) ante una determinada acción de una persona se pueden hacer múltiples interpretaciones, de manera que solo se puede interpretar la realidad preguntando a los sujetos cuales son su propias interpretaciones. Por lo tanto, el investigador tiene que estar conectado con las tipificaciones de la vida cotidiana Del sentido común de los actores y tiene que conocer las interpretaciones de la cultura que realizan los actores porque son las que condicionan la acción (CREA, 1995/1998, p. 57)¹⁴

Após a interpretação intersubjetiva das informações, integram-se os resultados obtidos, a partir das diferentes técnicas de coleta de dados, e elabora-se um relatório final com os resultados e conclusões do estudo, articulando-os com os objetivos pretendidos e a base teórica, na busca pela resposta da questão investigada.

Finalizada a pesquisa em si, a Metodologia Comunicativo-Crítica prevê a difusão dos resultados, vislumbrando a importância desses, não somente para o âmbito da comunidade científica, como também no âmbito institucional e populacional, dado o caráter social que os estudos possuem. Assim, afirma-se mais uma vez a opção pelo compromisso de transformação social que esta metodologia assume. Também se justifica, assim, a escolha para a presente pesquisa, dada a concepção intercultural que assumimos e defendemos diante das desigualdades sociais postas na sociedade atual.

Nesse sentido, fica aqui registrada nossa opção político-científica de construção de conhecimento, baseada em relações de diálogo intersubjetivo, de pretensões de validade e de compromisso com a garantia do rigor científico, juntamente com as condições necessárias para se buscar a transformação social que almejamos.

Com a clarificação da abordagem teórico-metodológica adotada, passamos a apresentar o percurso realizado em nossa pesquisa.

¹⁴ (...) a partir de uma determinada ação, de uma pessoa, pode-se fazer múltiplas interpretações, de modo que só se pode interpretar a realidade, perguntando aos sujeitos quais são suas próprias interpretações. Portanto, o investigador tem que estar conectado com as tipificações da vida cotidiana de sentido comum dos atores e tem que conhecer as interpretações da cultura que realizam os atores, porque são elas que condicionam a ação. – Tradução livre.

3.2. O percurso de investigação: o local, os(as) participantes e a coleta dos dados.

Como dito na introdução desta dissertação, o interesse em investigar o trabalho sobre a diversidade cultural em sala de aula nasceu desde a realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso, juntamente com as indagações que fazia sobre a minha prática docente. Com várias inquietações em mente e diante de alguns pressupostos teóricos, indaguei-me sobre: *Quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula?* Questão que me pus a investigar, delineando os seguintes objetivos:

- Identificar como a diversidade é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino e de aprendizagem, numa sala de aula em que a professora toma a diversidade como temática a ser trabalhada;
- Identificar e analisar elementos que favorecem e elementos que são obstáculo para o trabalho em sala de aula com a diversidade;
- Identificar e analisar os elementos transformadores da prática didática para uma educação pautada na diversidade, tendo em vista a potencialização das aprendizagens.

A presente pesquisa inseriu-se num projeto maior de investigação desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), no período de julho de 2007 a julho de 2009. A investigação maior, intitulada *Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*, esteve inserida no Programa Especial: Ensino Público, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Essa pesquisa foi realizada pelo NIASE em parceria com três escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Carlos, nas quais a proposta de Comunidades de Aprendizagem vem sendo desenvolvida na cidade de São Carlos há vários anos (a primeira transformou-se em Comunidade de Aprendizagem em 2003, a segunda em 2005 e a terceira em 2006). Como o meu trabalho, muitos outros projetos de mestrado e de doutorado, realizados por membros do NIASE, uniram-se a essa pesquisa maior, por compartilharem a mesma temática.

A seguir, apresentamos brevemente a proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem, para dar a conhecer o contexto onde a pesquisa se realizou.

3.2.1. Comunidades de Aprendizagem

Cabe neste momento esclarecer ao(à) leitor(a) que Comunidades de Aprendizagem é uma proposta educativa que busca garantir uma educação igualitária, dentro dos novos paradigmas da sociedade da informação (giro dialógico), a todas as pessoas. O foco é posto na qualidade do ensino e na participação dos diferentes agentes educativos (professores(as), funcionários(as) da escola, estudantes, familiares e comunidade de entorno) na luta pela eliminação do fracasso escolar de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, e pela melhora da convivência nas escolas.

Foi embasando-se no conceito de aprendizagem dialógica, juntamente com todas as considerações teóricas defendidas até aqui, que o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, elaborou a proposta educativa Comunidades de Aprendizagem, pautada na radicalização do diálogo na escola (Gabassa, 2009).

Tal proposta foi construída com base na Teoria Comunicativa- Crítica da Educação:

Nesse sentido, trata-se de uma proposta que ultrapassa as teorias de denúncia e que, pelo contrário, procura abrir espaços nos quais se possam construir e reconstruir valores como a solidariedade, o respeito pelos direitos humanos, a igualdade de oportunidades e a luta contra todo e qualquer tipo de discriminação. (Gabassa, p.2, 2009)

Segundo Ferrada (2001), tal teoria se configura com base em três correntes fundamentais para a compreensão da problemática educativa da atualidade: a teoria da Ação Comunicativa de Habermas, como suporte para a compreensão da sociedade; a teoria da Resistência de Giroux, Apple e Flecha, no campo da Sociologia da Educação; e a teoria de Paulo Freire, como teoria da Educação.

Diante desse aporte teórico, Comunidades de Aprendizagem (CA) é uma proposta de transformação social e cultural que, diferentemente das propostas educativas atuais - que tendem a manter as desigualdades sociais - procura possibilitar o acesso à sociedade da informação para todas as pessoas. Logo, Comunidades de Aprendizagem é a escolha política pedagógica da escola, com o grande diferencial para possibilitar uma educação participativa da comunidade em todos os espaços, o que significa que a participação é pensada em prol do sucesso. Isto implica que o espaço da aula é espaço para todas as pessoas (familiares, estudantes, voluntários(as)), que podem

ensinar algo aos estudantes, apresentando-se uma ação coordenada de todos os agentes educativos do entorno, com o objetivo de se atingir uma educação de máxima qualidade para todos e todas.

A proposta de Comunidades de Aprendizagem vem sendo desenvolvida pelo CREA, da Universidade de Barcelona/Espanha e pelo NIASE, da Universidade Federal de São Carlos/Brasil. Conforme já citado, no Brasil, são três as Comunidades de Aprendizagem em desenvolvimento, até o momento.

O processo de transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem inclui todas as partes envolvidas: professorado, direção, funcionários(as), estudantes, familiares e comunidade de entorno. Posto que todos e todas devem entender os objetivos almejados com esta proposta e se comprometer em realizá-los. É assim uma escolha de todos e todas.

Esse processo acontece em oito fases, divididas em dois grandes períodos, a fase inicial do processo de transformação, com duração de aproximadamente um ano e a fase de consolidação, com aproximadamente dois anos. Vale ressaltar que não é um modelo encerrado e prescritivo, como todo modelo e toda aplicação, deve ser adotado com prudência, reflexão e re-reflexão constante. As fases são:

- **Sensibilização:** o objetivo desta fase é conhecer as grandes linhas da proposta de transformação e principalmente, analisar o contexto social, de desenvolvimento das teorias atuais das ciências sociais e dos modelos de educação. Assim, apresenta-se ao professorado da escola e à comunidade de entorno o contexto no qual insere-se a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Fase que dura aproximadamente um mês.

- **Tomada de decisão:** esta é a fase em que o centro toma o compromisso de iniciar, ou não, um processo de transformação em uma Comunidade de Aprendizagem. A duração é de um mês. Neste mês, entre o final da fase da sensibilização e a tomada de decisão, o debate entre cada um dos setores da escola é intenso, para que cada grupo envolvido analise e debata o que significa a proposta.

- **Sonhos:** nesta fase é que começa ativamente o processo de transformação. Sua duração é de aproximadamente três meses e possui três pontos: *Reuniões em grupos para idealizar o centro educativo que se deseja:* corpo escolar, familiares, estudantes e comunidade de entorno, sonham a escola que querem, idealizando a escola que desejam, visualizando a formação necessária para o futuro. *Acordos sobre o modelo do centro que se deseja alcançar:* quando se chega a linhas

gerais do sonho, são estabelecidos os procedimentos para chegar a um acordo sobre os sonhos comuns. *Contextualização dos princípios básicos de Comunidades de Aprendizagem no centro*: com toda a acumulação dos sonhos no ambiente escolar, é o momento de pensar o modo que se pode desenvolver as mudanças na escola de acordo com as características de cada sonho.

- Seleção de prioridades: nas fases anteriores foram analisadas as necessidades, decidido a mudança e realizada a lista dos sonhos em comum. Esta fase trata de conhecer a realidade e os meios que se conta no presente, analisá-los e estabelecer as prioridades dos sonhos. Esta fase pode durar entre um a três meses.

- Planejamento: nesta fase é programado o plano de transformação e planifica-se a melhor maneira de levá-lo a concretização. Pode durar cerca de dois meses. A base de ação são as prioridades que foram estabelecidas na fase anterior. Uma comissão prévia deve fazer a proposta de agrupação das prioridades por temas e grupos de trabalho, para a que toda a comunidade possa tomar decisões coletivamente. Assim, são formadas as comissões de acordo com as prioridades estabelecidas. Estas comissões devem ser heterogêneas, compostas por representantes de todo o âmbito da comunidade escolar: familiares, pessoas de entorno, funcionários(as), professores(as), direção e estudantes. Também são organizadas coletivamente as comissões para estruturar os planos de ação de cada sonho da lista de prioridades.

- Investigação: a investigação é constante em Comunidades de Aprendizagem, sendo um processo de reflexão sobre a ação empreendida e de melhoria dessas mudanças.

- Formação: a formação também é algo constante nesta proposta, vislumbrando sempre ao atendimento das necessidades dos diferentes agentes educativos (professores(as), estudantes, familiares, funcionários(as), voluntários(as), etc).

- Avaliação: permanente na realização do processo de transformação, visualizando a tomada de decisões que melhorem as ações, contando sempre com a participação de todas as pessoas. Vale ressaltar que nesta proposta, avaliar não significa inspecionar as capacidades cognitivas do pessoal especializado da escola, mas sim colaborar para a melhora das práticas almejadas, animando seus e suas protagonistas a seguir transformando sua escola.

Quanto à interferência na metodologia de trabalho dos(as) professores(as), não se trata de uma proposta que vise a interferir na metodologia de trabalho dos(as) profissionais, enquanto opção metodológica de ensino; o que interessa é abrir a escola para outras pessoas e potencializar a aprendizagem de todo o alunado.

Conta-se também com o voluntariado, que participa das aulas a partir das orientações dadas pelo(a) professor(a) da classe, pois ele(a) continua sendo o(a) especialista responsável, quem sabe para onde está indo a aprendizagem dos(as) estudantes. O papel do voluntariado é estimular a concentração e a troca entre os(as) estudantes no trabalho, e atuar como pessoas diversas em sala de aula. Têm de assumir compromisso por meio de contratos, para não interromper a participação, evitando-se o “turismo social”.

Sobre as avaliações, não se pode perder de vista que o central na função da escola é facilitar e promover o acesso aos conteúdos acadêmicos que, por sua vez, garantem a possibilidade de inserção dos sujeitos na sociedade da informação. A diversidade cultural deve ser tomada, cultivada e respeitada por meio dos princípios de diálogo igualitário, inteligência cultural e igualdade de diferenças, mas não deve servir como pretexto ou justificativa de ações de negação de acesso ao conhecimento instrumental, reforçando-se, assim, a exclusão social produzida pela exclusão escolar. Neste campo, algo a se cuidar é a histórica avaliação de comportamentos e valores, território minado pela visão hegemônica de uma forma de ser e viver, o que lança a diversidade cultural no território do desvio de um padrão dominante (Mello, 2003).

Logo, Comunidades de Aprendizagem apresenta todas as escolhas teóricas que apresentamos ao longo deste trabalho, destacando-se como uma possibilidade de radicalização do diálogo na escola, em todos os seus aspectos (na gestão, na sala de aula, nas interações com familiares, voluntários(as), estudantes, professorado, etc).

Sendo assim, ter realizado nossa investigação junto a uma Comunidade de Aprendizagem foi ao encontro de nossos pressupostos, contribuindo para o desenrolar da perspectiva teórico-metodológica por nós adotada.

3.2.2. A Comunidade de Aprendizagem Adélia Prado¹⁵

Retornando a nossa explicitação de definição do local de pesquisa, foi durante uma disciplina, coordenada pelo grupo NIASE, chamada Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) “Comunidades de Aprendizagem”, na UFSCar, oferecida aos(às) professores(as), equipe de direção e outros profissionais das três Comunidades de Aprendizagem de São Carlos e estudantes da universidade, que tinham interesse em conhecer a proposta e estudar seu referencial teórico, que apresentei minha proposta de pesquisa. Assim, levei minha questão de pesquisa num dos encontros desta disciplina e, conjuntamente, decidiu-se por desenvolver minha pesquisa na Comunidade de Aprendizagem “Adélia Prado”, cujas coordenadoras e professoras manifestaram interesse em aprofundar estudos semelhantes ao proposto. Dessa maneira, delinhamos o local em que a pesquisa seria realizada.

Vale destacar que, enquanto membro do NIASE, já desenvolvia algumas atividades junto a esta Comunidade de Aprendizagem, no papel de voluntária. Com isto, a grande maioria das pessoas da instituição já me conhecia, o que contribuiu muito para minha inserção no campo de pesquisa.

A investigação então se desenvolveu junto à instituição localizada num bairro periférico do município de São Carlos, São Paulo, programado para ser, essencialmente, uma área industrial. É devido a isso que a comunidade divide a área com diversas indústrias, tanto de pequeno, quanto de grande porte. Em sua constituição, o bairro conta ainda com diferentes igrejas, com duas áreas de lazer (uma localizada ao lado de uma igreja católica e a outra – um clube de campo – pertencente a uma antiga indústria do bairro) e uma praça.

Segundo o que consta em documentos escolares, que fazem referência à caracterização da população que a escola atende, uma das principais queixas das crianças moradoras do bairro era quanto à falta de lazer. E destacam alguns elementos presentes no bairro, a saber:

- Área de lazer localizada ao lado da Capela São Cristóvão (a grande reclamação é que os adolescentes “tomam conta” do local);
- Córrego poluído (onde as crianças brincam);
- Presença de um coqueiro com cerca de 10 m de altura (“escalado” pelas crianças);

¹⁵ Nome fictício adotado em homenagem à poetisa brasileira.

- Praça;
- Boate;
- Clube de campo de uma das indústrias existente no bairro (onde somente funcionários/as e filhos/as destes/as podem freqüentar, sendo que a maioria desses colaboradores não pertence ao bairro);
- Sorveteria (ponto de encontro das crianças);
- Bica (localizada em local de pouca circulação de pessoas, onde as crianças costumam ir brincar sozinhas);
- Clube de campo de uma antiga indústria (onde são oferecidos cursos de ballet e futebol – pagos).¹⁶

De maneira geral, a população do bairro possuía estabilidade financeira, contando com trabalhadores de indústrias, tanto pertencentes ao próprio bairro, quanto de outros, assim como comerciantes e diversos trabalhadores autônomos, como: pedreiro, eletricista, faxineira. Fato que, por outro lado, também é indicativo de que a grande maioria não possui alta escolarização, haja vista o setor de trabalho que ocupam. Isto também podia ser observado diante do fato de muitos freqüentarem as aulas de Educação de Jovens e Adultos oferecidas pela instituição escolar em questão.

Ainda sobre a população da comunidade, vale destacar que muitos eram migrantes da região norte e nordeste do Brasil, que vieram para o estado de São Paulo em busca de melhores condições de trabalho. Convivendo com esta população e dialogando com alguns membros, muitos contam que vieram para a cidade de São Carlos inspirados por algum familiar que aqui já se encontrava e que assim possuía um maior respaldo para se fixar numa nova região. Destacam ainda o fato de que tal cidade tem a característica de possuir diversas indústrias, oferecendo campo de trabalho para as pessoas adultas e ricas possibilidades para o desenvolvimento do processo de escolarização, dada a existência de diversas universidades (destacando as públicas).

Essa característica é que fez os familiares sonharem com um futuro de maiores oportunidades para suas crianças e jovens. Acrescentando-se a isto, muitos indicam o aspecto interiorano da cidade como positivo diante do aspecto mais pacato que possui em relação a grandes cidades e centros econômicos. Assim, podemos até destacar a fala de um pai, durante um relato comunicativo, que dizia sobre a vinda a São

¹⁶ Informações obtidas através do dossiê de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem.

Carlos e as diversas cidades que já havia passado desde que saiu da Bahia e veio para o estado de São Paulo:

É, eu sempre falo... não tenho como reclamar da vida, aonde eu passei, aonde eu já morei, não reclamo de nada, todo lugar que eu passei para mim é bom. Hoje eu estou aqui por que gosto daqui e eu acho que quase todo lugar que passei o que eu mais me adaptei foi este aqui, São Carlos. É um lugar bom para se trabalhar, um lugar bom para viver, eu me adaptei mais aqui e até eu falo assim, hoje, a gente sai daqui não. Ainda mais, não dá nem para sair por que aqui é bem desenvolvido não é? Tem escola, tem Universidades, e a gente que tem filho, a gente tem que estar ali para preparar o filho para mais tarde. E vai que você sai daqui e vai para outra cidade que não tem Universidade e tal, sempre como eu tenho comentado lá fora, São Carlos nos estudos, e por ai, a gente tem que ficar aqui mesmo, tem que ver o que é o bom para meus filhos.

Com dezoito (18) anos de existência, a escola iniciou suas atividades no ano de 1991, funcionando juntamente com uma escola municipal de educação infantil (EMEI), atendendo estudantes de 1ª à 4ª série. Em 1992, com uma verba cedida por uma fábrica de grande porte da cidade de São Carlos, um novo prédio foi construído ao lado da EMEI para seu novo funcionamento. Assim, a partir de 1993, a escola passou a trabalhar também com as séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série).

Atualmente, a referida EMEI divide com a escola a sua parte externa, onde se encontra uma quadra de esportes utilizada para as aulas de Educação Física. Além disso, a instituição e a comunidade fazem uso da Escola do Futuro¹⁷, localizada ao lado do prédio. Nela são oferecidas, entre outras atividades, aulas de inclusão digital para alunos do MOVA¹⁸ e acesso ao acervo de livros.

Contando com a experiência profissional de duas especialistas, a Comunidade de Aprendizagem Adélia Prado dispõe, ainda, de uma Sala de Apoio Pedagógico, atendendo diferentes estudantes que possuem necessidades educativas especiais.

¹⁷ As Escolas do Futuro são bibliotecas escolares comunitárias que atendem tanto os alunos, professores e funcionários das EMEB – Escola Municipal de Educação Básica -, pois estão instaladas junto a elas, mas também toda a comunidade em seu entorno. Assim, a proposta destas escolas é de que todos os cidadãos possam utilizar o acervo de livros, revistas e jornais, os computadores com acesso à internet, fazer pesquisas e aos sábados freqüentar cursos de informática básica Linux (mais informações no site da prefeitura municipal: www.saocarlos.sp.gov.br).

¹⁸ O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) surgiu em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e organizações da Sociedade Civil para combater o analfabetismo. Em São Carlos, as salas do MOVA estão instaladas em locais onde existem poucas escolas e grande demanda por educação básica, geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço e necessidade. A flexibilidade e a capacidade de se adequar à realidade e as necessidades dos alunos são as maiores vantagens do MOVA, já que geralmente as salas são próximas de suas casas (poupando o custo e o desgaste do transporte), as exigências com relação às faltas e horários são menores do que em uma escola tradicional (uma vez que a maior parte dos alunos trabalham e têm obrigações familiares).

Aos finais de semana, a escola abre seu espaço para aulas de catecismo da Igreja da comunidade e também conta com o projeto Escola Nossa¹⁹, mantido pela prefeitura do município.

Importante localizar a rede municipal da qual a escola investigada fazia parte, para se compreender sua possibilidade de transformação em uma Comunidade de Aprendizagem.

Como é sabido, existem várias políticas, a nível federal, para a Educação no país. Os Estados e os Municípios também possuem políticas próprias, tendo em vista as propostas centrais da educação do país. Isso acontece pela descentralização das responsabilidades educacionais, quando se verificam os artigos 9, 10 e 11 da LDB, onde se definem as responsabilidades da União, Estados e dos Municípios.

Dentro das responsabilidades dos Estados, direcionaremos nossa atenção ao Estado de São Paulo, ao qual pertence o município em que a escola investigada insere-se.

O Estado de São Paulo, dentro da questão de descentralização, realizou a municipalização do Ensino Fundamental, que teve início em 1995. Sua base foi o artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que define a obrigatoriedade dos Municípios atuarem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, bem como passou a constar posteriormente na lei nº 9394/96 que institui a LDB, em seu artigo 11, como aqui já apresentamos.

Atualmente, segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, existem 499 Municípios com assinatura de termo de convênio com o Estado, esses são os que aderiram ao projeto de municipalização, entretanto ainda existem 89 Municípios sem rede própria, nos quais o ensino fundamental ainda é responsabilidade do Estado e 57 Municípios com rede própria, ou seja, que não aceitaram o acordo de municipalização com o Estado e criaram uma rede paralela de escolas municipais. Assim, nesses Municípios há escolas de ensino fundamental de responsabilidade do Estado e, paralelamente, do Município.

É dentro desse último grupo, de Municípios com rede própria de ensino fundamental, que o Município de São Carlos se insere. Ele aderiu a esse processo de

¹⁹ A Secretaria Municipal de Educação, de São Carlos, desenvolve nas 52 escolas municipais o **programa Escola Nossa**, no intuito de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade por meio de parcerias com órgãos públicos e ONGs, oferecendo atividades, como cursos, oficinas, palestras etc. Dentro do programa, também é realizado o **projeto Escola Nossa**, que utiliza o espaço físico das escolas para desenvolver atividades físicas e diversas oficinas para a comunidade em geral. O projeto acontece todos os sábados, das 9h às 12h e das 14h às 17h. (maiores informações em www.saocarlos.sp.gov.br)

construção de rede municipal paralela à estadual, por diversos motivos econômicos e, principalmente, políticos existentes na época dessa decisão.

O município de São Carlos trata então, em seus artigos de 191 à 210 da Lei Orgânica do Município, da educação que pretende estabelecer, o que não contraria a LDB, mas apenas realiza alguns reforços de decisões e explicitam melhor seu objetivo, demonstrando que se responsabiliza por assegurar o que lhe foi encarregado pela LDB.

Assim, em 2008, ano da coleta de dados da presente pesquisa, o município de São Carlos possuía oito escolas municipais de ensino básico (EMEBs), das quais, três eram Comunidades de Aprendizagem. A secretaria municipal de educação encampou a abertura da difusão de Comunidades de Aprendizagem em 2002, possibilitando que a cada ano o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o divulgasse à rede, para que cada unidade escolar decidisse se gostaria de transforma-se. Vale registrar que, a partir de dezembro de 2009, a Secretaria de Educação encampou Comunidades de Aprendizagem como política pública, criando uma coordenação específica para sua difusão e acompanhamento, junto à equipe pedagógica do governo.

No que tange à transformação da EMEB “Adélia Prado” em Comunidade de Aprendizagem, ela ocorreu a partir do dia 21 de outubro de 2005. Alguns membros do NIASE reuniram-se com a direção da instituição, juntamente com uma pessoa de referência da Secretaria de Educação do município, para uma primeira conversa sobre o funcionamento da escola e a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

De 14 a 19 de dezembro do mesmo ano, no período da manhã e da noite, ocorreram diversos encontros com o corpo docente para a realização da fase de sensibilização, valendo destacar a presença de familiares e de estudantes já naquele momento. Durante tais dias, foram discutidos os seguintes conteúdos: sociedade da informação e contexto atual, antecedentes e funcionamento da proposta, voluntariado e Aprendizagem Dialógica, bem como momentos para que todas as pessoas presentes pudessem tirar suas dúvidas e expor suas preocupações.

A partir de então, o professorado das primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), juntamente com familiares e estudantes, assumiram a proposta de Comunidades de Aprendizagem, desejando que, com esta transformação, houvesse uma maior integração entre todo o entorno escolar, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino dos(as) educandos(as) e de todas as demais pessoas envolvidas. Com isto, decorreram-se todas as demais fases de transformação da EMEB em

Comunidade de Aprendizagem. Assim, na agora “Comunidade de Aprendizagem”, equipe escolar, juntamente com estudantes e familiares, passam a desenvolver suas atividades na busca constante de praticar *aprendizagem dialógica* nos diferentes momentos de ensino e de aprendizagem.

Vale destacar que por diversas vezes realizou-se a sensibilização com o professorado das séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série), mas sem obter resultados favoráveis à aceitação de Comunidades de Aprendizagem. Apesar do próprio incentivo do professorado de PEB II (Professores(as) da Educação Básica das séries iniciais do Ensino Fundamental), aqueles se encontravam tão desestimulados e descrentes da possibilidade de melhoria das relações no processo de ensino e de aprendizagem que relutavam por aceitar a proposta que seus colegas assumiram. O movimento por esta transformação foi intenso e, a cada novo semestre, o professorado de PEB II, juntamente com coordenadoras pedagógicas e direção, tornavam a realizar a sensibilização. O esforço foi tamanho, que em 2009, alguns professores de PEB III (Professores(as) da educação Básica das séries finais do Ensino Fundamental) disseram ter interesse em conhecer algumas práticas e, assim, com o apoio do NIASE, e de seus colegas de PEB II, os professores e professora responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa passaram a desenvolver a Tertúlia Literária Dialógica²⁰ e a se envolver cada vez mais com a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Ressalta-se ainda que, em 2006, houve a construção de mais duas salas de aula, que atendem a demanda de alunos na faixa etária de seis (06) anos de idade, no intuito de se adequar à nova lei federal que regulamenta o ensino de nove anos para o Ensino Fundamental.

Sobre o funcionamento da escola, cabe ainda dizer que essa funciona das 7h às 22h. No período da manhã, as crianças/adolescentes entram às 7h e saem às 12h30min; período em que se desenvolvem as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental (agora nomeados de 6^o a 9^o ano). Enquanto que no período da tarde, as aulas acontecem das 13h às 18h, atendendo as crianças dos anos iniciais do Ensino

²⁰ A atividade de Tertúlia Literária Dialógica refere-se à leitura dialógica de livros de literatura clássica universal. Tal atividade envolve encontros semanais de duas horas, quando um grupo se reúne em torno de um livro de literatura clássica escolhido de maneira consensual. A atividade se desenvolve a partir de destaques de parágrafos que tenham relevância para as pessoas, ou seja, que tenham chamado sua atenção pela relação com a própria vida e com momentos da atualidade. Além de se conhecer a biografia do próprio autor, as pessoas revivem e compartilham suas experiências e, partindo desse diálogo, podem construir conhecimentos instrumentais fundamentais para se viver na atual sociedade. (Giroto, 2007).

Fundamental (1º a 5º ano). Já no período da noite, as aulas de supletivo e de EJA, ocorrem dentro do horário das 19h às 22h.

É relevante destacar que todas as informações apresentadas aqui, sobre o histórico e características da escola, foram obtidas durante o período de coleta de dados, mediante documentos escolares, como o dossiê que conta a história de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

3.2.3. As pessoas que integraram a pesquisa

Tendo a definição do local de pesquisa, aconteceu a apresentação do projeto aos(as) professores(as) pertencentes à Comunidade de Aprendizagem Adélia Prado, momento em que definimos, coletivamente, em qual das salas de aula a pesquisa seria realizada.

Uma professora em especial manifestou interesse pela temática de estudo; ela era professora, naquele ano, de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Importante destacar que, enquanto pesquisadora, eu desenvolvia atividades de voluntariado durante o semestre anterior, junto à turma da professora que ofereceu-se para participar da pesquisa.

Após a definição da sala de aula, apresentou-se a intenção de desenvolvimento da pesquisa aos familiares e estudantes da turma, durante uma das reuniões bimestrais que acontecem na escola. Nessa apresentação, todos os familiares permitiram que seus filhos ou suas filhas participassem da pesquisa e tais estudantes também aceitaram participar. Contudo, sobre o fato de pelo menos uma pessoa da família da criança também participar do processo de coleta de dados, duas pessoas disseram que, apesar do interesse, não poderiam participar em função de suas rotinas diárias de trabalho e de atividades pessoais.

O passo seguinte foi o de apresentar a proposta e convidar o voluntário e a voluntária que se relacionavam com a turma para também participarem da pesquisa, os quais também aceitaram.

Diante disto, definiu-se de modo mais concreto que a pesquisa seria desenvolvida junto a uma única sala de aula, englobando na análise a professora, os(as) estudantes que demonstraram interesse em participar e que foram autorizados por seus respectivos responsáveis, os familiares destes(as) que também demonstraram interesse e

o e a voluntário(a) que participam do Grupo Interativo²¹ nessa sala de aula. Diante disto participaram da pesquisa trinta e seis pessoas, sendo: dezessete alunos(as), quinze familiares, uma professora, um voluntário e uma voluntária, bem como a pesquisadora.

Sendo assim, podemos dizer, de maneira geral, que a caracterização dos(as) participantes da pesquisa é a seguinte: estudantes de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, composta por dezessete crianças dentre a faixa dos seis aos sete anos de idade, sendo desses dez meninas e sete meninos, a grande maioria moradores do mesmo bairro em que se localiza a escola e de bairros vizinhos. E um familiar de cada estudante, na maioria mães e alguns pais.

A partir dos relatos comunicativos de vida com a professora e o voluntário e a voluntária de grupos interativos na sala pesquisada, foi possível traçar mais especificamente quem eram essas pessoas e suas motivações e análises com a temática da diversidade na escola.

A professora²², de trinta e dois anos, há doze exercia essa profissão, sendo onze na rede pública de ensino do município de São Carlos. Filha única, solteira, pertencente a uma família de classe popular, trabalhava desde 2006 na Comunidade de Aprendizagem Adélia Prado. Ao longo de sua vida, por conta das mudanças de trabalho do pai, morou em diferentes cidades, o que julga ser algo positivo pela oportunidade de conhecer muitas pessoas diferentes, em diferentes momentos de sua vida. Há onze anos estava em São Carlos, cidade escolhida por acreditar haver mais oportunidades de emprego que em cidades menores, pelas quais já passara com a família.

Sobre seu início de carreira, com formação no magistério, a professora afirma que a questão da diversidade sempre se fez presente, principalmente pelo fato de ser negra e pelas interações que outras pessoas tinham em relação a ela e a estudantes

²¹ O Grupo Interativo acontece uma vez por semana na sala de aula e tem por objetivo reforçar a aprendizagem e potencializar o domínio do conteúdo escolar, bem como estimular o trabalho coletivo e a troca de saberes. Tal atividade se dá organizando os(as) estudantes em pequenos grupos heterogêneos, ou seja, são formados grupos que contemplem critérios como: rendimento escolar, gênero, etnia, etc., não separando-os, mas, ao contrário, colocando-os para conviver e compartilhar momentos de aprendizagem. A turma é dividida em 4 ou 5 grupos conforme o número de crianças e é dada a cada grupo uma atividade que devem resolver dentro de 15 a 20 minutos; desta forma, durante 1 hora e meia, aproximadamente, acontecem 4 ou 5 atividades diferentes concomitantemente e todas as crianças fazem estas atividades, as quais são formuladas pelo(a) professor(a) da turma como forma de treinar, para ter maior domínio, de um conteúdo trabalhado anteriormente em sala de aula. Para a realização do grupo interativo o(a) professor(a) conta com o apoio de uma pessoa adulta ou criança mais velha (familiar, colaborador(a) ou outro profissional) em cada grupo, que são os(as) voluntários(as) – o número de voluntários/as corresponde ao número de grupos formados na sala de aula. Cabe a esta pessoa coordenar a atividade no grupo, estimulando a interação entre as crianças e a ajuda mútua.

²² Embora ainda não tenhamos descrito os caminhos da coleta de dados e de análise dos mesmos, adiantamos alguns deles aqui, para que se possa conhecer um pouco mais sobre os(as) participantes da pesquisa, com quem fomos consensuando, dialogicamente, o percurso da pesquisa.

negros com quem convivia na escola. Por diversas vezes, presenciou momentos de interações preconceituosas e racistas, como de não ser reconhecida como professora pelo fato de ser negra, sendo vista como uma funcionária da limpeza do estabelecimento. Situações como esta a indignavam e a incomodavam, ao mesmo tempo em que a paralisavam, por não saber como (re)agir.

Quando em 2000, assumiu classe na rede pública de São Carlos, ao mesmo tempo, a professora também iniciou seu curso de pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos. Fato que ela indicou como importante, pois pôde relacionar o que vivia e exercia na prática docente, com o que estudava na graduação, segundo seu depoimento.

De acordo com a professora, foi por volta de 2003 que começou a compreender alguns aspectos sobre a diversidade nas relações interpessoais, decorrente de uma disciplina de Currículos e Programas que cursou na universidade, refletindo como o currículo influencia na formação dos(as) estudantes – suas visões de mundo; como ser menino e menina; questões raciais, etc. Desde então, a professora diz que passou a intensificar suas reflexões sobre o currículo e a diversidade, chegando a desenvolver, de 2007 a 2008, uma pesquisa de mestrado, aprofundando os estudos relacionados às questões raciais diante do currículo escolar.

Assim, a participante professora carregava consigo características e histórias que, a nosso ver, colocavam-na como pessoa especialmente envolvida e compromissada com o trabalho com a diversidade na escola, tendo, para tanto, não apenas uma experiência de vida refletida, mas também articulada com conhecimento teórico sobre a temática.

Sobre os dois voluntários que participaram da pesquisa, ambos eram universitários da UFSCar, mas de cursos distintos: um era estudante de Pedagogia e a outra era estudante de Engenharia de Materiais.

O primeiro ingressou na Pedagogia aos trinta e cinco anos e vivenciou, além do papel de voluntário, a experiência de estagiar nessa mesma turma. Era pertencente a uma família moradora de zona rural num pequeno município próximo de São Carlos. Sobre seu ingresso “tardio” na universidade, diz:

(...) fiquei afastado da escola, na verdade eu tive duas interrupções. A primeira se deu quando eu terminei a oitava série em 85, depois 86 eu fui fazer o primeiro colegial aí eu tive uns problemas, assim, problemas de saúde, de visão. Eu tive miopia, eu não queria usar óculos de jeito nenhum e aí com isso eu reprovei este ano e tal e depois eu só retomei em 92 aí em 94 eu terminei o ensino médio, depois eu fiz o técnico, dois (2)

anos de técnico em contabilidade, 96. Depois de 96 eu só fui retomar em 2003 aqui quando eu vim fazer o cursinho aqui na Federal, mas neste tempo todo eu sempre estava lendo e acho que assim a leitura foi fundamental para eu ter entrado, ter passado no vestibular e estar sempre bem informado, não pelo fato de estar fora da escola.

Ao falar da diversidade na escola, tal estudante recorre muito às lembranças de sua infância, de seu período de alfabetização e diz que nessa época não via a presença da diversidade e se esta existia, passava como despercebia aos seus olhos. Atualmente, diz ver a presença da diversidade na escola, mas seu olhar se restringe ao âmbito da inclusão de estudantes com deficiências físicas.

A outra voluntária, de vinte e um anos, estudante de Engenharia de Materiais, era de família originariamente japonesa, sendo a segunda filha de um grupo de três irmãs. Dizia que sua família prezava muito a educação, por acreditar que é por meio dela que se consegue um bom emprego e melhores condições de vida. Relaciona esse peso dado por sua família à educação, pelo fato de seus avôs serem imigrantes e terem sofrido muito com a estabilização no Brasil. Pelo fato de pertencer a uma família que mantém costumes e pensamentos muito ligados à origem nipônica, a voluntária diz vivenciar muitas situações em que é vista e tratada de maneira diferente, ao ponto de ser estigmatizada e sofrer desigualdades. Também disse sofrer muito com alguns ideais de sua família, como a não aceitação de relacionamentos amorosos com pessoas que não são de origem nipônica.

A estudante dizia acreditar que é na diversidade que nos fortalecemos enquanto seres humanos, fato que a faz acreditar no papel de voluntariado, vislumbrando que sua inserção na sala de aula trazia um elemento a mais para a aprendizagem das crianças, assim como elas a faziam aprender muitas coisas.

Quanto às crianças participantes e aos seus familiares, houve variação de grau de envolvimento segundo a técnica de coleta utilizada. Pelos próprios objetivos e limitações operacionais que fomos encontrando, sua definição foi sendo realizada ao longo do processo de coleta. Por isso, sua participação será indicada mais detalhadamente no próximo item.

3.2.4. O desenvolvimento da pesquisa e as decorrentes definições sobre crianças e familiares participantes.

Pensando em responder à questão da pesquisa e atingir aos objetivos propostos, diante do grande número de pessoas envolvidas, definiram-se como

instrumentos de coleta de dados: observação comunicativa, relatos comunicativos de vida e grupo de discussão comunicativo²³.

Concomitantemente à realização desses procedimentos de coleta de dados, estabeleceu-se o aprofundamento teórico relacionado ao tema estudado, com utilização dos seguintes recursos:

- Fichamento bibliográfico: com o intuito de realizar uma pré-seleção da bibliografia básica. A partir desse fichamento foram feitos os levantamentos de obras dos autores(as) a serem pesquisados e, a partir do sumário, uma ficha com os dados bibliográficos completos do texto e um resumo de seu conteúdo;

- Ficha de Leitura: após o fichamento bibliográfico, foram feitas fichas de leitura organizadas com o resumo das idéias do autor, com o destaque de citações e de uma reconstrução livre do tema, dialogando com o autor e incorporando algumas de minhas questões e posições;

- Resumo Crítico: a partir das fichas de leitura, foram elaborados resumos críticos, contendo o resumo informativo e a formulação de um julgamento sobre o texto. Com este recurso procurou-se ressaltar a obra no seu contexto histórico, social, cultural e filosófico, bem como dedicar-se ao exame de seu conteúdo.

Com o delineamento da pesquisa, organizamos um cronograma para orientar o seu desenvolvimento. Projetamos alguns passos para garantir uma seqüência do trabalho e auxiliar-nos no disciplinamento do longo percurso a ser percorrido.

Inicialmente estabeleceu-se a convivência com o grupo integrante da pesquisa para podermos discutir a proposta, com a finalidade de estabelecermos acordos em que todos(as) se reconhecessem e fossem respeitados(as).

Em seguida iniciou-se o processo de observação comunicativa, tendo como auxílio o diário de campo escrito e alguns momentos de filmagens.

O diário de campo correspondeu a um diário aberto, composto por observações, reflexões, interpretações e explicações próprias da pesquisadora a partir da convivência com os(as) participantes da pesquisa, assim como o define Braga (2007). Esse diário foi construído ao longo do processo de observação comunicativa em sala de aula e em alguns momentos em que a turma realizou passeios escolares.

O período de observação comunicativa foi entre setembro e dezembro de 2008, totalizando trinta e nove observações, que perduraram praticamente todo o

²³ Técnicas explicitadas, anteriormente, ao tratarmos das concepções da Metodologia Comunicativo-Crítica.

período de aula (das 13h às 17h), ou seja, cada observação teve a duração de quatro horas. Assim, podemos sistematizar:

Quadro II: Observações Comunicativas Realizadas

Mês	Dias de observação	Total de horas
Setembro	02, 05, 09, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 23, 24,25, 26.	52 horas
Outubro	07, 08, 09, 10, 13, 14, 16, 17.	32 horas
Novembro	05, 11, 12, 14, 18, 19, 20, 21, 26, 28.	40 horas
Dezembro	02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 11.	32 horas
4 meses	39 dias	156 horas

Concomitantemente às observações comunicativas, iniciaram-se os relatos comunicativos, com o objetivo de conhecer os significados que as pessoas dão à sua vida e às suas experiências.

Ao programarmos os relatos, deparamo-nos com a grande quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, fato que nos demandaria muito tempo para a realização com todos e todas as participantes, tempo este que não tínhamos, exatamente pelo período que necessitamos cumprir estando num programa de mestrado, limitando-nos a dois anos.

Assim sendo, propusemos um recorte, estabelecendo que o conveniente seria desenvolver o relato com cerca de cinco estudantes, com dois familiares, com a professora e com o voluntário e a voluntária de Grupo Interativo, totalizando dez relatos.

Com este recorte surgiu também a problemática de como selecionar os(as) estudantes e os familiares que participariam. Foi então, em diálogo constante com a professora, ao longo do processo de observação comunicativa, que elegemos como critérios de seleção o recorte pelos aspectos que pudessem diversificar as crianças de acordo com sua origem social, cultural, econômica, étnica, gênero e raça.

Logo, estabelecemos que seriam duas meninas e dois meninos e que depois pensaríamos de que gênero seria a quinta criança. Dentro desse recorte, selecionamos uma menina deficiente física (aqui tratada pelo codinome de Laura),

devido a algumas limitações que possuía para se relacionar com as demais crianças, como nos momentos de brincadeira no parque, quando sempre necessitava da ajuda de um adulto para levá-la aos brinquedos. Além disso, essa menina se declarava, em diferentes momentos de diálogo com as demais pessoas da classe, como uma menina negra.

A outra menina selecionada foi Rafaela (nome fictício), posto que veio transferida de uma escola de Alagoas logo nos primeiros meses de aula. Tal criança possuía um sotaque muito característico da região na qual nasceu, assim como a característica de pronunciar muito rápido as palavras, fato que em alguns momentos a fazia ter dificuldades de se relacionar com as demais crianças da sala, porque muitas vezes estas não entendiam o que Rafaela dizia. Nestes momentos, a menina, segundo seus dizeres, “perdia a paciência” com os colegas que a todo o momento pediam para que repetisse o que havia dito e, assim, optava por brincar ou realizar a atividade sozinha. Além disto, Rafaela, em diversos momentos de conversa, dizia sentir saudades do local onde morara, das pessoas, dos costumes e modo de viver, contando fatos, brincadeiras e comidas de lá que aqui, na nova cidade, não encontrava.

Sobre os meninos selecionados, um foi Venâncio (nome fictício), que chegara à cidade há dois anos e que era o mais velho da turma, pois já havia completado sete anos. Em diferentes momentos de conversa, tal menino realizava muitas comparações no modo em que as atividades aconteciam na escola e na sala de aula, com as que vivenciara em outra cidade do estado de São Paulo em que nascera. Assim, também, em diferentes situações, Venâncio falava muito sobre religião, tanto fazendo comparações entre fatos bíblicos que aprendera, com assuntos do conteúdo de estudo, como no dia em que, ao estudarmos as frutas na alimentação, relatou um longo trecho sobre Adão e Eva, correlacionando-o com a fruta maçã, no intuito de justificar a violência presente em nossa sociedade. Também realizava falas ligadas ao pensamento religioso durante suas brincadeiras, como no dia em que brincava com os colegas que queriam pegar os tubos de cola no armário: cada criança que queria pegar o tubo deveria dizer “Abra em nome de Jesus”, para que ele abrisse as portas do armário e assim as deixasse pegar a cola. Selecionamos Venâncio, vislumbrando a forte presença da religião em sua vida, fato que não era tão nítido nas demais crianças.

O Vagner (nome fictício) foi o outro menino selecionado. Este menino, assim como a Rafaela, não nasceu no estado de São Paulo, mas na Bahia e possuía o sotaque característico desta região. Contudo, veio para o estado de São Paulo ainda

muito pequeno e, apesar de viver entre grupos de pessoas que também vieram da Bahia e que mantêm alguns costumes típicos desta região, como no caso das comidas típicas deste local, o menino dizia não gostar de lá, apesar de em diferentes momentos compartilhar com os colegas o que havia de diferente lá na casa de sua avó (residente na Bahia) e na sua, como as festas e os encontros familiares.

Foi só depois de duas semanas que, juntamente com a professora, optamos por selecionar mais uma menina para compor o grupo que realizaria o relato comunicativo. Esta menina foi Eva (nome fictício), extremamente tímida e que falava muito baixinho. Eva, há poucos meses, havia entrado nesta escola e tinha dificuldade para se enturmar com as outras crianças. Durante o recreio, ficava muito ligada à sua irmã, um ano mais velha, estudante do segundo ano. O recorte feito para sua seleção foi o de classe social, porque a menina era de uma família que passava por grandes dificuldades financeiras, habitando uma casa muito pequena, com pouca infra-estrutura e com muitas pessoas morando juntas.

Tendo selecionado as crianças que realizariam o relato comunicativo, caberia selecionar os familiares que também realizariam o relato. Assim, optou-se por selecionar os familiares correspondentes às crianças que havíamos escolhido. Contudo, das cinco crianças selecionadas, apenas dois familiares puderam participar, pois os demais não tinham a possibilidade de dispor de tempo para o relato. Com isto participaram da pesquisa o pai do Venâncio, aqui tratado por Sr. José, e o pai da Rafaela, nomeado de Sr. Carlos.

Diante de tudo isto, podemos sistematizar os relatos desenvolvidos no seguinte quadro:

Quadro III: Sujeitos participantes dos relatos comunicativos

Sujeitos	Relatos
Crianças	5
Familiares	2
Voluntario/a	2
Professora	1

Totalizando 10 relatos

Simultaneamente ao período das observações e dos relatos, outra etapa desta investigação ocorreu com a realização dos grupos de discussão comunicativa, a fim de construir interpretações coletivas a respeito da realidade, diante da proposta de temas relacionados à temática da pesquisa.

Nesse sentido, foram desenvolvidos grupos de discussão com os(as) estudantes, voluntários(as) e familiares envolvidos. Vale destacar que para a realização desses grupos de discussão todas as crianças participaram, assim como todos os familiares que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Assim, o primeiro grupo de discussão foi realizado com os voluntários de Grupo Interativo, na sala de informática da Escola do Futuro, que ficava ao lado da Comunidade de Aprendizagem e constituído por três pessoas: o voluntário, a voluntária e a pesquisadora. Após a transcrição e uma primeira organização das análises, organizou-se outro encontro para apresentação dessas, a fim de intersubjetivamente construir interpretações consensuadas da análise.

O próximo grupo de discussão aconteceu com os(as) estudantes. Vale lembrar que o grupo de discussão é um momento de diálogo planejado, posto que se propõe um tema para discussão, a fim de obter informações sobre ele, em meio a um ambiente permissivo e não diretivo. Há a necessidade de o grupo ser composto por uma quantidade pequena de pessoas, a fim de facilitar as relações e garantir a oportunidade de fala de todas as pessoas envolvidas. Portanto, seguindo este pensamento, com o auxílio da professora, foram divididos os(as) estudantes em duas turmas.

O grupo de discussão com os(as) estudantes aconteceu durante o período de aula, assim, no dia em que realizamos o primeiro grupo de discussão, estavam presentes treze estudantes, o que proporcionou a formação de um grupo composto por seis e outro por sete estudantes.

Procurou-se compor os grupos de forma heterogênea, segundo o gênero e os vínculos de amizade existentes entre os(as) participantes, pensando-se que isto ajudaria na criação de um clima mais agradável e propício ao diálogo.

Assim, organizaram-se os grupos de discussão em dois momentos: antes do recreio realizamos o diálogo com um grupo na sala de recursos da Escola do Futuro e, após o recreio, na mesma sala, com o outro grupo de estudantes.

Após um mês e meio destes dois grupos de discussão terem sido realizados com os(as) estudantes, já tendo a transcrição da gravação feita e uma primeira análise organizada, realizaram-se mais dois grupos de discussão, um com cada

grupo de estudantes. Nesse momento aconteceu a devolutiva dos dados e acordo de algumas compreensões, bem como novas informações a serem acrescentadas aos dados. Ressalta-se que esses outros dois grupos ocorreram no mesmo espaço que os anteriores, na sala de recursos da Escola do Futuro.

Para a realização do grupo de discussão com os familiares, previamente realizou-se um levantamento das possibilidades de dias e horários que eles teriam disponíveis para o encontro. Para isto, entregou-se a cada criança um bilhete que deveria ser preenchido pelo familiar, indicando as informações de melhor dia e horário para participar, como também aconteceram conversas informais no portão da escola, entre alguns familiares e a pesquisadora, enquanto aguardavam a abertura dos portões da escola.

Com este levantamento em mãos, notou-se uma grande concentração dos familiares em dois dias da semana e ambos no período da noite. Assim, durante uma das reuniões bimestrais da escola, aconteceu uma conversa com os familiares explicitando a concentração destes dois dias e assim organizando a realização de dois grupos de discussão, objetivando atender a maioria dos familiares. Com isto, algumas pessoas que no início haviam demonstrado interesse em participar, não puderam.

Com a definição dos dias e horários, aconteceu um primeiro grupo de discussão com a presença de quatro mães e outro grupo com a presença de três pais e uma mãe, sendo que o primeiro grupo aconteceu na sala de recursos da Escola do Futuro e o segundo na própria sala de aula das crianças, após outra reunião bimestral.

É importante dizer que apenas o primeiro grupo realizou a análise intersubjetiva das informações coletadas. O segundo grupo não conseguiu realizar tal análise por não conseguirmos encontrar uma compatibilidade de horários ao final do ano. Sendo assim, as informações do segundo grupo serão abordadas na dissertação apenas sob a perspectiva da pesquisadora.

Sistematizando as realizações de grupos de discussão, tivemos:

Quadro IV: Grupos de Discussão Realizados

Sujeitos	Técnicas	Quantidades
Voluntários	Grupo de discussão	2
Estudantes	Grupo de discussão	4
Familiares	Grupo de discussão	2

Total de Grupos de Discussão: 8

Para um panorama geral dos procedimentos de coleta de dados, apresenta-se a tabela abaixo:

Quadro V: Síntese de Técnicas Utilizadas para a Coleta de Dados

Técnica	Quantidade	Técnica de Análise	Técnica de Validação
Observação Comunicativa	39	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Relato Comunicativo com estudante	5	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Relato Comunicativo com familiar	2	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Relato Comunicativo com voluntário/a	2	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Relato Comunicativo com professora	1	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Grupo de Discussão com estudantes	4	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Grupo de Discussão com familiar	2 ²⁴	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Grupo de Discussão com voluntário(a)	2	Análise Básica: - Dimensão Transf. -Dimensão Obst.	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.
Total Geral	57		

²⁴ Um destes grupos não realizou a validação intersubjetiva dos dados.

A última etapa do trabalho com os dados coletados referiu-se à elaboração dos quadros de análise, que correspondem ao modelo de análise dos resultados da Metodologia Comunicativa Crítica. Quanto à análise dos dados, além de se constituir pela participação efetiva dos(as) participantes, há a incorporação de uma categoria de análise que sempre está presente nas pesquisas sob esta perspectiva²⁵: busca-se identificar, descrever e analisar os dados sob as dimensões de obstáculos e dimensões transformadoras das práticas e processos investigados.

Nesse processo, diante da gama de informações coletadas, obtivemos, na organização dos dados o que está representado numericamente no quadro a seguir.

Quadro VI: Síntese Numérica dos Dados Quanto a Fatores Transformadores e Obstáculos

Técnicas de coleta	Quantidade	Parágrafos e frases comunicativos	Fatores transformadores	Fatores de obstáculo
Observação comunicativa	39	344	36	19
Relato comunicativo com crianças	5	32	15	11
Relato comunicativo com familiares	2	102	32	28
Relato comunicativo com voluntário(a)	2	57	20	16
Relato comunicativo com professora	1	33	53	41
Grupo de discussão com crianças	4	156	24	17
Grupo de discussão com familiares	2	116	31	26
Grupo de discussão com voluntários	2	35	19	12
Total	57	875	230	170

Após todos estes procedimentos metodológicos, passamos à fase de sistematização e redação dos dados – segundo a prescrição da metodologia adotada –, tendo como base os aprofundamentos teóricos de caráter bibliográfico que foram realizados, em co-relação com as perspectivas dialogadas com os(as) participantes da

²⁵ Dimensões apresentadas na parte em que explicita-se a perspectiva teórico-metodológica adotada.

pesquisa. Assim, na busca de trabalhar os objetivos propostos e caminhando para a articulação da construção da resposta à questão de pesquisa, passamos para o próximo capítulo, produto do trabalho com os dados, a base teórica utilizada e os objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO IV – PRÁTICAS DIALÓGICAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentaremos os dados da pesquisa, visando atingir os objetivos almejados, a fim de respondermos à questão que guiou o estudo. Assim, dividiremos as análises em três momentos, destacando em cada qual um dos objetivos propostos, para que, ao final, tenhamos os elementos necessários à discussão que pretendemos com este estudo.

Para compreender as análises dos dados coletados nesta pesquisa, faz-se necessário, antes, contemplarmos alguns aspectos do cotidiano da sala de aula, pensando que, ao identificarmos alguns elementos presentes no trabalho pedagógico, teremos mais parâmetro para refletir sobre a questão de pesquisa (*Quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula?*).

4.1. A rotina das aulas e das observações comunicativas.

Recorrendo ao diário de campo, podemos afirmar que de modo geral, as aulas do primeiro ano possuíam uma rotina. As crianças chegavam à escola, por volta das 12:50h e aguardavam, a maioria na companhia de um familiar, bem próximo à sala de aula o soar do sinal, às 13:00h, indicando o início das aulas. Momento em que a professora chegava, cumprimentava as crianças e seus acompanhantes, com quem por vezes trocava alguns diálogos. Tanto referentes a assuntos do processo de aprendizagem das crianças, como, principalmente, de assuntos de outros âmbitos da vida: como passaram o final de semana; a gestação de uma das mães; a busca de serviço por alguns pais; os atendimentos médicos de algumas crianças, etc. Momentos esses que aparentavam favorecer a construção de uma relação de confiança entre familiares e professora; uma relação de parceria entre eles.

Logo que abria a sala, enquanto a professora dialogava com os familiares na porta, as crianças entravam, colocavam seus materiais nos lugares que estavam acostumadas a sentarem e caminhavam até o fundo da sala para conversarem e brincarem, esperando pela entrada da professora. Essa, logo que adentrava, deixava seu material sobre a mesa que ocupava, localizada na frente da sala, próximo à lousa e pedia para que as crianças se organizassem para o bate-papo. A este comando, as crianças pegavam cadeiras e levavam-nas até o fundo da sala, dispendo-as em círculo e sentavam-se. Eu fazia a mesma coisa e, por vezes, algumas crianças diziam querer se sentar próximas a mim.

A professora juntava-se a nós e dava início a este momento da aula, denominado “bate-papo”. O “bate-papo” era um momento para que as crianças exercitassem o falar e o ouvir, por meio de um diálogo compartilhado, que em alguns dias era direcionado por um tema e em outros era livre. Por exemplo, a professora certa vez queria iniciar o estudo sobre tipos de construção e aproveitou o momento de bate-papo para isso. Indagou às crianças sobre como podemos construir as casas e orientou para que cada criança levantasse a mão, para indicar que gostaria de falar e que esperasse sua vez de falar. Assim as crianças levantaram várias hipóteses e muitas rapidamente fizeram ligação com as construções das casas que aparecem na história dos três porquinhos – palha, madeira e tijolos. E a idéia sobre tal assunto ficava cada vez mais elaborada com a colocação que cada criança apresentava.

Havia momentos também, que o “bate-papo” era utilizado para conversar-se sobre temas livres, em que as crianças escolhiam alguma coisa que lhes havia acontecido e que gostaria de compartilhar com os(as) colegas. Nesses momentos a professora também apresentava comentários de sua vida e me convidavam a apresentar os meus. Assim, todas as pessoas presentes participavam. Muitas das falas nessa situação faziam referência ao que cada criança havia feito no dia anterior, após saírem da escola, ou ainda, o que estavam planejando fazer naquele dia ou no fim de semana.

Após o “bate-papo”, a professora costumava ler um livro, que às vezes era selecionado por ela, estando conectado ao assunto que logo após iria abordar em outra atividade, e outras vezes, lia um livro que alguma criança pegara na biblioteca e solicitara a leitura. Após a leitura, as crianças costumavam comentar suas impressões a respeito da história: se gostaram ou não e o porquê. Faziam isto até mesmo quando a professora não solicitava.

Terminada a leitura, as crianças pegavam suas cadeiras e retornavam à seus lugares. Habitualmente sentavam-se em duplas, mas em determinadas atividades – principalmente quando a professora queria verificar até que ponto cada estudante conseguia fazer sozinho a atividade – sentavam-se individualmente. Mas não gostavam muito, sempre havia algumas crianças que demonstravam desagrado:

Ah, Prô! Deixa a gente ficar junto! (Fala de um estudante - Diário de campo)

E a professora explicitava seu objetivo,

As vezes é preciso nos sentarmos sozinhos para nos concentrarmos mais e vermos se estamos entendendo a lição (fala da professora - diário de campo)

Ou ainda:

Hoje quero ver o que conseguem fazer sozinhos, sem a ajuda de ninguém. (fala da professora - diário de campo)

Assim, após a leitura, a professora sempre lhes dava alguma atividade, tanto preparada numa folha de papel sulfite, como também passada na lousa para fazerem no caderno. Essa última opção era usada com menos frequência. As crianças não gostavam muito de copiar a lição da lousa, mesmo sendo pouca coisa, cerca de dois ou três parágrafos. Contudo, sempre diziam que era muita coisa e a todo o momento, enquanto a professora escrevia, perguntavam se estava terminando.

Faziam o estudo de algum conteúdo até que era dada a hora do recreio. Ao soar do sinal, a professora pedia para que formassem uma fila única e as levava até o refeitório para merendar.

É relevante dizer que a aluna cadeirante, Laura, era sempre a primeira da fila e que normalmente alguma criança sempre pedia para conduzir a cadeira. Com isto, ao longo dos dias, as crianças iam se revezando na condução da Laura até o refeitório.

Estando todos e todas acomodadas, principalmente Laura, a professora dirigia-se à sala dos(as) professores(as) para lanchar. Eu a acompanhava em todos esses momentos e aproveitávamos esse intervalo para conversarmos um pouco sobre como havia acontecido a aula até então, sobre o que estávamos estudando e sobre nossa vida pessoal. Trocávamos muitas aprendizagens e com isso, fomos nos tornando cada vez mais próximas, construindo um vínculo de amizade e companheirismo. O que

contribuiu muito para o desenrolar da investigação, visto que tínhamos uma relação propícia ao diálogo e aos pressupostos da metodologia adotada.

Ao soar do sinal, as crianças dirigiam-se ao corredor do pátio, organizando-se em fila para voltarmos à sala de aula. A professora e eu íamos ao encontro delas e juntos retornávamos aos estudos na sala de aula.

Via de regra, continuávamos a atividade iniciada antes do intervalo, mas não sem antes das crianças contarem fatos que haviam acontecido no momento do recreio. Não que a professora abrisse um determinado espaço na aula para que isto acontecesse, como na hora do bate-papo, mas as crianças demonstravam necessidade de contar o que haviam vivido e aprendido. E percebendo tal necessidade, a professora dialogava com elas, ao ponto de satisfazê-las e assim orientá-las ao término da atividade.

A aula continuava com a realização de mais uma ou duas atividades, até as 17:30h, quando as crianças dirigiam-se ao refeitório para tomar leite antes de voltarem às suas casas.

Vale ressaltar que esta descrição diz respeito a como normalmente se dava a rotina das aulas, pois duas vezes na semana elas tinham aula de educação física com um professor específico dessa disciplina e, uma vez na semana, a professora as levava à biblioteca para devolverem o livro que haviam emprestado e retirarem outro. Assim também, cerca de duas ou três vezes na semana, após o leite, as crianças podiam aguardar o horário da saída brincando no parque, situações que em alguns dias acontecia junto com a outra turma de primeiro ano da escola.

Antes das crianças saírem para o leite de cada dia, a professora reservava um momento para que eu pudesse realizar a análise intersubjetiva dos dados da observação comunicativa do dia. Assim, caminhava até a frente da classe, lia para as crianças todas as anotações que havia realizado naquele dia, dizia a elas os pontos que julgava ter contribuído ou dificultado a aprendizagem delas no decorrer da aula e elas diziam-me se concordavam ou não com as indicações que havia realizado. Como também me diziam elementos que por mim havia passado despercebido, para que complementasse minhas anotações.

Esta era a rotina seguida pela professora, pelos(as) estudantes do primeiro ano e por mim. Ao longo das observações comunicativas, muitos elementos foram apresentados pelos(as) estudantes como enriquecedores da aula, na facilitação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, nesse trabalho,

fazemos um recorte dos pontos diretamente ligados a nossa questão de pesquisa e deixamos um leque de possibilidades de análises a serem realizadas em outro momento com os demais elementos coletados nesse processo.

Dentre os 1256 parágrafos do diário de campo, 644 são parágrafos comunicativos e desses, 326 trazem falas ligadas diretamente ao tema da pesquisa; sistematizando 24 elementos como transformadores e 16 como obstáculos.

Nos quadros a seguir, apresentamos os elementos transformadores e os obstáculos ao trabalho com a diversidade na aula, localizados a partir do diário de campo.

Vale esclarecer que estes elementos foram destacados pelos(as) participantes em quase todos os dias de observação comunicativa. Reforçando a significância deles no trabalho pedagógico de sala de aula.

Quadro VII: Dimensões transformadoras e de obstáculo para a diversidade e o convívio

Dimensões Categorias	Transformadores	Obstáculos
<p>Diversidade e convívio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Precisamos conviver com diferentes pessoas para aprendermos mais. Compartilharmos o que pensamos possibilita refletir os diferentes olhares existentes para a mesma situação. - Estamos <i>sendo</i>, não <i>somos</i>. Podemos ter um comportamento que não agrade a outras pessoas, mas podemos repensar a atitude e nossa postura. - Solidariedade: apoiar as pessoas em momentos e situações que estas pedem ou precisam de ajuda para resolver algo que têm dificuldade. - Momentos de interação entre os(as) estudantes, sem que seja coordenado, orientado ou supervisionado pela professora. - Situações imprevistas durante o período de aula podem trazer muitas aprendizagens a todos(as) se conseguimos visualizá-las e tirar proveito delas. - Expor o que pensamos e refletirmos juntos sobre a perspectiva de cada pessoa contribui para a aprendizagem de todos(as). - A professora incentiva as crianças à 	<ul style="list-style-type: none"> - Bater e xingar os(as) colegas. - Não compartilhar com os(as) colegas o encaminhamento dado para resolver uma situação de conflito de duas pessoas. Como fazem parte de um mesmo grupo, todos os acordos devem ser compartilhados. - A professora não explicar porque está agindo de determinada maneira. - Conversas paralelas que não são compartilhadas com o coletivo. - Julgar as pessoas dada uma situação e não dialogar para compreender o motivo de tal ação. - Não ouvir ou respeitar a fala de outra pessoa. - Não ser ouvido pelos demais. - Ser motivo de chacotas por ter hábitos diferentes da maioria dos colegas. - Acreditar que sua idéia é a verdadeira e não compreender que podem existir outras. - Não dialogar sobre as diferenças. - Tratar as pessoas mal devido a cor de pele que possuem.

	<p>interagirem com os diferentes funcionários da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades. - Dialogar sobre as situações que estão provocando conflito, vislumbrando uma solução coletiva. - Estabelecer, coletivamente, combinados para um convívio respeitoso. - Refletir sobre a própria postura e compreender que mudar de opinião não o faz inferior a ninguém, mas pode trazer muitos benefícios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desejar ficar sozinho por acreditar que não aprenderá nada estando com outra pessoa. - Não aceitar mudar de opinião ao perceber que estava errado.
--	---	---

Pensando em cada elemento, podemos destacar a interação constante que acontecia tanto entre professora e estudantes como dos(as) estudantes entre si. No primeiro elemento transformador, por exemplo, de que precisamos conviver com diferentes pessoas para aprendermos mais. Compartilharmos o que pensamos possibilita refletir os diferentes olhares existentes para a mesma situação. Se faz presente em vários momentos de diálogo da professora com os(as) estudantes, como também estes a destacam como elemento favorecedor da aprendizagem em nossas análises intersubjetivas. No diário de campo temos um registro relevante sobre um diálogo da professora com algumas alunas. Essas perguntavam para a professora o por quê dela ter faltado da aula ontem e diziam que não gostavam de ter aula com outra professora. Diante disso a professora da turma diz:

É importante conhecermos outras pessoas, vocês poderão aprender muitas coisas com outras professoras, porque cada um de nós tem um jeito de ser. (fala da professora – diário de campo)

Como também é destacado pelas crianças quando falam sobre o Grupo Interativo:

Gosto muito do Grupo Interativo, porque outras pessoas vem aqui ensinar a gente a fazer a lição e às vezes elas explicam diferente da professora e é mais fácil. E também a gente pode ensinar o nosso colega do lado a fazer e ele também pode ensinar a gente. Eu acho que ajuda muito a aprender, fica bem mais fácil. (fala de um menino – diário de campo)

A constante interação entre professora e alunos(as), bem como a dos(as) alunos(as) entre si, diante da prática docente adotada pela professora participante é vista como favorável ao trabalho com a diversidade. Mas há outro elemento nessa relação, que medeia e orienta as interações entre os(as) parceiros(as): o conhecimento. É o compromisso com o aprender e o ensinar que perpassa a trama de comunicações que se estabelece nessa sala de aula.

A postura da professora favorece essa interação. Ela estimula a manifestação dos(as) alunos(as) e permite a sua movimentação na classe, mesmo que isso gere alguns momentos de conflito entre as crianças:

Enquanto o menino contava isso, outro menino estava balançando na cadeira e fazendo caretas para uma menina. Depois de um tempo, a menina se levantou e gritou: “Prô, manda esse menino chato parar! Seu chato!” E a professora respondeu: “Ele não é chato, ele está fazendo uma coisa chata.” E em seguida pediu para que o menino parasse de fazer aquilo e o menino parou. (Registro do diário de campo)

Vê-se, por esse fato, como a professora procura sempre dialogar sobre o acontecido, procurando mostrar um outro lado da situação e não apenas realizando uma repreensão da ação.

O que se observa nessa sala de aula é que aprender não é um problema apenas individual, mas coletivo. As informações sobre as dificuldades e os sucessos de cada aluno(a) são colocadas e conhecidas por todos(as), a fim de que o grupo trabalhe a favor do sucesso de todos e todas. Há uma intensa e constante troca de informações sobre o processo de aprendizagem de todos e de cada um. Essa interação é conduzida e orientada pela professora e flui facilmente, não só no sentido professora-alunos(as), mas também no sentido alunos(as)-professora, isto é, ela não só se dirige constantemente aos alunos(as) e está atenta a eles(as), como se mostra disponível a qualquer momento para uma consulta, para esclarecer uma dúvida ou mesmo para ouvir um problema ou trocar idéias. Essa condução de interação se reproduz entre as crianças, que tem autonomia para conversarem e se movimentarem na sala, mas há normas tacitamente aceitas para essa comunicação: ela é estimulada quando voltada para a realização das tarefas escolares e permitida quando se refere a outros interesses das crianças, que perpassam o conteúdo estudado.

Durante a realização da atividade algumas crianças demonstraram dificuldade em resolver as situações sozinhas. A professora disse que quem estivesse com dificuldade poderia levantar a mão que ele iria chamar até sua mesa para ajudar. Observando que

quatro crianças estavam com dificuldade e que a professora provavelmente teria dificuldades em atender todas ao mesmo tempo, um menino falou: “Prô, posso ajudar o colega de trás? Eu já sei como tem que fazer.” E a professora orientou: “Então explique como pensou para resolver e não dê apenas a resposta.” (Registro do diário de campo)

Como já observado, as informações não se restringem ao que ocorre na sala de aula, mas se estendem à vida das crianças fora da escola. Tudo é motivo de discussão na classe: por que faltaram, se ficaram doentes, se trabalham, o que fazem em casa, etc.. A professora coloca-se como participante nessas conversas, principalmente nos momentos de bate-papo. Em várias oportunidades, pude ouvi-la referindo-se à família, ao seu tempo de estudante, à sua vida pessoal. Fato que ajuda as crianças a terem um parâmetro a mais na elaboração de suas reflexões.

A importância dessa trama de comunicações que se estabelece na classe, envolvendo a aprendizagem de cada um e de todos(as), mas também o conhecimento das pessoas, de seus significados, de sua vivência cotidiana e de suas expectativas para o futuro, pode ser mais bem dimensionada recorrendo-se à reflexão teórica, principalmente às contribuições de Vygotsky, Wallon e Freire. Tais pensadores permitem-nos compreender a relação entre os planos social e individual no desenvolvimento humano e, portanto, a importância das interações sociais nesses processos.

Vygotsky coloca em destaque o caráter social da construção do conhecimento, ao descrever os processos pelos quais se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de uma progressiva internalização de capacidades originadas no plano interpessoal. Segundo ele, o desenvolvimento, na criança, das funções psicológicas especificamente humanas, construídas ao longo da história social dos seres humanos, é um processo único, que se desenvolve de acordo com uma lei fundamental:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vygotsky, 1988, p. 114)

Essa abordagem leva ao reconhecimento da importância do plano interativo e das atividades coletivas no desenvolvimento do sujeito humano. E, como enfatiza Góes (1991, p.19): *o plano intersubjetivo não é o plano “do outro”, mas o da relação do sujeito com o outro.*

A importância desse contexto relacional revela-se também nas análises de Wallon (1986), que mostra a construção recíproca da consciência individual e do ambiente coletivo, bem como o papel do meio escolar nesse processo. Esse autor enfatiza a importância do grupo para o desenvolvimento da criança em idade escolar, *não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento de sua personalidade, e para a consciência que ela terá desta última* (Wallon, *ibid*, p.176). É a participação no grupo que permite à criança, de um lado, identificar-se com os objetivos e interesses coletivos, e, de outro lado, diferenciar-se dos outros, percebendo-se como indivíduo com suas próprias capacidades e sentimentos. Wallon (1975, p.215-217) critica, na educação tradicional, a tendência a privilegiar as relações entre o(a) professor(a) e cada estudante em particular, destacando a importância da cooperação entre as crianças, não apenas da cooperação voltada para o desenvolvimento de certas tarefas – como nos trabalhos em grupo – mas *desta cooperação que se dirige às próprias pessoas*, ou seja, a solidariedade nas relações entre os indivíduos.

Acreditamos que é esse sentido de solidariedade que permite, por exemplo, a colaboração entre as crianças na realização das tarefas na classe, em que um aceita a ajuda do outro. Como nos diz Freire (1996), a aprendizagem se dá ao estarmos com as demais pessoas no mundo, interagindo dialogicamente.

Poderíamos considerar, então, que o universo de relações que observamos na sala de aula, essa rede de comunicações que envolve professora e estudantes em torno de um projeto comum, torna possível o funcionamento da sala de aula como um espaço coletivo de construção do conhecimento. Fundando nas relações de cooperação e no conhecimento mútuo, esse espaço favorece o conhecimento do eu e do outro e, portanto, a construção de conhecimento com o outro.

Entre os múltiplos conhecimentos tornados possíveis nas relações interpessoais que se observam na sala de aula, é preciso destacar um que nos parece especialmente importante: o conhecimento do(a) estudante como fonte de informação para o trabalho da professora. De fato, a observação em sala de aula evidencia uma atenção constante da professora em relação às crianças, principalmente nos momentos de bate-papo.

Um menino disse: “Eu sei que ele é queimado, mas acho que é uma pedra”. A professora perguntou como ele sabia que o tijolo era queimado e ele disse: “Aprendi com um homem que foi carregar tijolo em minha casa, porque estava sentado na calçada e ouvi o homem dizer para o meu pai que o tijolo estava mal queimado.” A professora perguntou se o homem contou do que era feito o tijolo e o menino disse: “Lembro que é

uma massa, que colocam numa fôrma e colocam no forno igual como colocam a pizza e depois de queimado é só tirar”. (Registro do diário de campo)

A fala da professora levanta uma questão importante no trabalho com a diversidade: a percepção dos diferentes saberes e formas de adquirir os saberes, tornando possível, por meio dessa atitude de observação constante em relação às crianças, ao professor(a) refletir sobre suas ações, procurando uma exercer uma prática questionadora, levando o(a) estudante à *curiosidade epistemológica*. (Freire, 1996)

Ao abordar o papel da investigação dos(as) professores(as), Perrenoud (1993, p. 121) salienta que, ao contrario das crianças, os adultos, por já disporem de rotinas que lhes permitem enfrentar as situações do dia-a-dia, frequentemente deixam de lado a atitude investigadora como processo cognitivo próprio do ser humano na compreensão do ambiente que os rodeia. Ao mesmo tempo salienta a necessidade de nos policiarmos para que tal atitude se faça presente em diferentes situações de nossa vida. Freire (1996) também fala do papel investigador do(a) professor(a) para uma prática de educação libertária, ressaltando a indispensável ação-reflexão-ação da prática docente.

Analisando os efeitos benéficos da pratica de investigação, Perrenoud destaca alguns aspectos que nos parecem particularmente interessantes para compreender a prática da professora investigada:

A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenômenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa(...)A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos(...) A investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não-dito(...) A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade. (Perrenoud, 1993, p. 122-123)

Nesse sentido, poderíamos considerar que a atitude observadora desenvolvida pela professora tem as características de uma prática investigativa; é um olhar interrogador da realidade, que não se acomoda à familiaridade de um mundo já conhecido, mas está atento ao novo, percebe o que muitas vezes passa despercebido para outros, encara com naturalidade o diferente e o não-rotineiro. Seu objetivo, entretanto, não é apenas compreender, mas sobretudo agir. Esse olhar atento da professora tem uma série de conseqüências benéficas à sua prática, posto que consegue articular o que havia planejado para a aula com as situações imprevistas, demonstrando

claramente às crianças como todos os conhecimentos se fazem interligados em nossa vida.

Além de que, permite-lhe lidar com a totalidade da classe sem perder de vista a especificidade de cada criança, ou, como diz Perrenoud (ibid), ver de forma diferenciada o que geralmente percebemos de forma difusa. Essa capacidade de olhar cada criança, percebendo-a em sua individualidade, ao trabalhar com o conjunto da classe, é um fator observado também em outros estudos sobre práticas bem sucedidas.

A atitude observadora da professora permite-lhe conhecer cada estudante, percebendo a diversidade de vivências, interesses e universos culturais que existem entre as crianças na sala de aula e trabalhando com tal característica. Isso traz uma segunda vantagem que decorre dessa capacidade de observação: perceber a riqueza de experiências e saberes que as crianças possuem leva a professora a valorizar e incorporar esse conhecimento ao seu trabalho. É o que pode ser notado nesse episódio:

Hoje a professora diz que irá realizar a leitura do livro de uma aluna que havia lhe pedido ontem: “Viva num mundo saudável”. O capítulo lido é sobre hábitos alimentares e conta sobre a importância de lavarmos muito bem as frutas e legumes antes de nos alimentarmos, bem como de nossas mãos e utensílios utilizados. Ao terminar a leitura a professora pergunta o que haviam entendido. Algumas crianças levantam a mão e a professora vai pedindo uma a uma que falem. Um menino diz que “se a gente não lavar a mão e as frutas, os bichos vão para a nossa barriga e a gente fica doente”. Outro menino diz que sua mãe, certo dia, não prestou atenção quando comprou maçã e muitas estavam com bichinhos: “então tem que prestar atenção, lavar bem e lavar a mão e se tiver muito bichinho é para não comer”.

Uma menina diz que sua mãe nunca lava as maçãs, porque nunca compra maçãs, apenas bananas. E a professora indaga: “E a banana, precisa lavar?” As crianças em coro dizem que não, a não ser um menino que diz que sim. A professora pergunta: “Precisa?”. E o menino responde: “eu como a casaca porque tem muita vitamina”. Outro menino diz: “alguns macacos também comem com a casca e ele lava a banana para comer?” Uma menina diz que não e a professora questiona: “mas ele fica doente se não lavar a casca?” Algumas crianças dizem que não e a professora explica que apesar de todos sermos animais, vivemos em lugares diferentes e temos organismos diferentes: “Um macaco, por exemplo não come lanche como nós, isso poderia fazer mal para ele, assim como tem outros alimentos que não fazem mal para a gente e fazem mal para outros animais.” Uma menina diz que sua mãe coloca detergente quando lava a maçã: “para matar os germes”. Um menino pergunta: “mas colocar detergente não faz mal depois?”. A professora explica que é para matar os germes, o importante é enxaguar bem depois. Conta às crianças que na sua casa eles colocam as frutas e as verduras num pouquinho de cloro.

Outro menino pede para falar e diz: “é professora, essa coisa de maçã é um problema mesmo. Você não viu o rolo que deu na história do Adão e da Eva?”. A professora pergunta o porque e ele conta toda a história bíblica de Adão e Eva e finaliza dizendo: “é por causa de terem comido a maçã que o mundo está ruim hoje!”. Um menino pergunta se essa história era de um desenho que passou na televisão e o outro garoto diz que isso ele aprendeu em sua aula bíblica. A professora diz que há outras explicações sobre o fato de acontecerem “coisas ruins” no mundo. Mas o menino diz que essa é a verdadeira, porque está escrito na bíblia. A professora diz que nem todo mundo acredita na bíblia, que existem religiões que acreditam em outras coisas e o menino demonstrou ficar pensativo sobre isso. (Registro do diário de campo)

Essa capacidade de perceber e utilizar a diversidade de saberes que existem na sala de aula permite ainda à professora um equilíbrio entre o rotineiro, ou seja, os esquemas de trabalho que proporcionam certa organização e tranquilidade nas tarefas cotidianas e o não-rotineiro, ou seja, o espaço para a improvisação e para a novidade.

Essa “regulagem” da prática docente – a flexibilidade para alterar as formas de trabalho sempre que percebe que o que está sendo feito não está dando resultado, ou que há uma oportunidade para o novo – é, a nosso ver, a principal vantagem da observação constante das crianças.

Poderíamos considerar esse processo de observar/interpretar/adequar a prática docente como uma reflexão na ação, baseada no conhecimento do(a) estudante, que ela consegue por meio de uma fina percepção de seus problemas e dificuldades, bem como de suas disposições e possibilidades. É essa sensibilidade para ver e ouvir as crianças que lhe permite perceber cada estudante em sua individualidade, ver o(a) estudante concreto, que está na sala de aula e não um(a) aluno(a) “padrão”, idealizado e filtrado por preconceitos e estereótipos.

Esse conhecimento torna-se possível porque a atuação da professora favorece a organização da classe como um grupo cooperativo, em que há espaço para as manifestações individuais e para as relações entre pessoas, orientadas por um projeto coletivo que permite a cada uma ver a outra como parceira na relação educativa.

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo na interação, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos(as) na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação, na solidariedade, na racionalidade comunicativa, seguindo os princípios da aprendizagem dialógica.

Assim, apresentamos no quadro abaixo a sistematização dos elementos aqui apontados:

Quadro VIII: Dimensões transformadoras e de obstáculo para a aprendizagem dos conteúdos escolares

Dimensões Categorias	Transformadores	Obstáculos
<p>Diversidade e conhecimentos escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que podemos aprender com diferentes pessoas e que todas têm algo igualmente importante a ensinar. - Questionamentos ajudam a reflexão coletiva e a troca de pensamentos, que contribui para a aprendizagem de todos. - Auxiliar os(as) colegas para que todos(as) possam participar das situações e momentos de ensino e de aprendizagem, sejam estas previstas ou não. - Estimular, solicitar a busca de conhecimento com outras pessoas que não a professora. - Compartilhar o que se aprende com outras pessoas. - Aprende-se muitas coisas fora da escola que também nos ajudam a aprender os conteúdos que a escola nos ensina. - A condução da aula de maneira mediadora e questionadora da professora contribui para aumentar o grau de concentração de todas as pessoas e potencializa a interação na construção do conhecimento. - A postura questionadora da professora ajuda as crianças a compreenderem que há diferentes perspectivas diante de um mesmo assunto. - Podemos aprender o conteúdo escolar de diferentes maneiras, por meio de livros, conversas com diferentes pessoas, em teatros e com passeios. - Relacionar os conteúdos escolares com os diferentes conhecimentos que as crianças já possuem e que adquiriram fora da escola. - Estudar diferentes culturas auxilia à compreensão de que podemos aprender com o que nos é diferente. - Expor aos colegas como pensou para realizar determinada tarefa, ao mesmo tempo que ajuda os colegas, ajuda a pessoa que explica, pois a faz repensar o que a levou a fazer de determinada maneira. - A vinda de outras familiares para a sala de aula, ensinar diferentes atividades, trouxe aprendizagens que não teriam com a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não aceitar que podemos aprender com outras pessoas e professoras. - Dar o resultado das atividades em explicar o pensamento que teve para obtê-lo. - Passar a responsabilidade da realização da tarefa de casa aos familiares, isentando a criança disso.

As práticas da professora e os dizeres dos(as) estudantes demonstram como a diversidade era compreendida e trabalhada nas interações. Contudo, para pensarmos um pouco mais a fundo sobre isso, cabe verificarmos as opções feitas pela professora, o que ela mesma nos diz a respeito de sua percepção de diversidade e quais elementos procurava contemplar em sua prática docente, bem como explicitar as falas das crianças e dos voluntários. Isto será realizado em torno de cada um dos três objetivos.

4.2. Primeiro objetivo: identificar como a diversidade é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino e de aprendizagem, numa sala de aula em que a professora toma a diversidade como temática a ser trabalhada.

Com base no relato comunicativo, a professora deixa claro sua compreensão de que somos diferentes e que quanto mais diverso for o grupo de pessoas com que convivemos, mais oportunidades de aprendizagens nós teremos, ampliando nossa visão de mundo. Como exemplo disso, quando fala sobre seu percurso de vida, a professora destaca que, por ter morado em diferentes cidades, teve a oportunidade de conhecer muitas pessoas e escolas e que esse fato lhe trouxe muitos benefícios dada a ampla visão que foi constituindo das relações entre pessoas. Como também é visto numa de suas falas durante o relato comunicativo de vida cotidiana, a saber:

(...) e aí também é uma escolha não é? Da pessoa continuar com aquela sua primeira opinião, só que é importante que ela vivencie outras coisas para ela se decidir se vai mudar de opinião ou se ela vai conservar a dela. Porque também assim, é muito fácil eu continuar com a minha percepção sem ter vivenciado outra, sem ter pensado outras coisas, quer dizer eu continuo na mesma, porque eu continuo pensando esta, somente esta. E o que as outras pessoas pensam sobre isto? Eu ouvi o que outras pessoas pensam? Tenho outra visão sobre o mesmo assunto para que eu possa elaborar melhorar o meu pensamento?

E diante disto a professora apresenta uma forma de se garantir a convivência com diversas pessoas, a fim de ampliar os olhares:

(...) eu estou com o Grupo Interativo desde 2006 que foi quando eu vim para cá, que foi quando a escola se tornou uma Comunidade de Aprendizagem. É, acho que o principal motivo de eu ter assim querido que isto fizesse parte da minha turma é por eu acreditar que, sinceramente, a gente aprende com as pessoas e que quanto mais contato, quanto mais pessoas eu tenha contato, mais aprendizagens vão ter. E assim, sejam elas escolares ou não. Nestes anos que eu tenho Grupo Interativo, sempre ficou muito explícito isto que, por exemplo, muitas crianças não entendiam algumas coisas do modo como eu falava, mas daí aquela mesma coisa, falada por uma outra pessoa, uma outra

criança mesmo, de dez anos, onze anos, elas conseguiam entender e aí por conta da própria linguagem ou pelo modo de como aquilo foi explicado. Então eu acho válido por isto mesmo, por que cada um vai explicar as coisas de um jeito, e é bem aquela coisa, o modo como eu explico as coisas, como eu estava falando ontem não é? Com os familiares, ele não é nem o melhor, nem o pior, ele é uma das formas e tem outras várias aí.

A professora também destaca que embora reconheça a diversidade, a diferença existente entre pessoas e grupos, o diálogo faz-se indispensável para que a diferença não gere desigualdades, posto que as diferenças são sempre vislumbradas em relação à alguma coisa e ao dialogarmos sobre elas, aprendendo com as diferenças e respeitando o igual direito de sermos diferentes, adquirimos elementos positivos para a construção de nossa identidade e para a interação com as demais pessoas. Nesse sentido, a professora diz que não podemos nos silenciar diante de situações em que a diferença é tomada como meio de discriminação e preconceito. Afirma que mesmo quando não sabemos muito bem como agir, precisamos questionar, dialogar e buscar ações para lidar com a diversidade da melhor maneira possível, sempre visando a igualdade de diferenças, combatendo qualquer manifestação discriminatória e preconceituosa.

(...) eu lembro assim, por exemplo, que neste ano, quando as crianças falavam muito assim de que menino não podia brincar com menina e com boneca e aí assim, por mais que eu falasse: mas será que é bem assim, será que é isto mesmo? Eles precisavam vivenciar, então acho que além de falar, de conversar sobre, você precisa vivenciar e aí acho que você viu alguns momentos assim, que eles se lembram que um dia os meninos brincaram de boneca e não aconteceu nada com eles, eles continuaram a ser meninos. Porque acho que faltava mesmo isto, que era uma coisa que lá no início...eles achavam que era algo absurdo e aí, por conta do que está fora e, mesmo dentro, da escola, que a gente vai falando que tem coisas que são de meninas e que tem coisas que são de meninos e tem família que, é lógico, que vai falando também isso. Por conta da própria mídia também, que vai ensinando todas estas coisas e aí não bastava que só eu falasse, por exemplo, que se o menino brincasse com a menina ou com a boneca que ele iria continuar sendo menino. Eles precisaram vivenciar isto mesmo, porque talvez o meu argumento, pelo meu próprio argumento não era o bastante, eles precisaram mesmo viver isto para depois perceberem que: acho que não tem nada a ver, não é? E mesmo talvez até para perceber que: eu mesmo depois de ter vivenciado, eu posso continuar com a minha própria opinião também, com aquela que tinha antes, mesmo tendo visto que o menino continua menino, mas eu continuo acreditando que ele não pode brincar mesmo. Mas a partir de então, eles já elaboram um pensamento: o que me faz acreditar isso e não em outra coisa? (Relato comunicativo)

Nas escolas, na visão da professora, há muitas situações de desigualdade e discriminação amparadas no discurso da diversidade. Ao longo de sua carreira, vivenciou algumas situações em que, por exemplo, colegas de trabalho afirmavam que as crianças negras eram mais agitadas e indisciplinadas que as crianças brancas. Assim

como muitas pessoas viam o ser “negro” como algo ruim e por isso julgava-se melhor a denominação de “morena” para não “ofender” as crianças que são negras.

(...) No começo de minha carreira esta questão da diversidade esteve presente, por exemplo, e aí assim, eu não sabia como lidar àquele tempo com isso, hoje eu acho que já sei lidar um pouco melhor, principalmente com relação à questão da raça que são das crianças que estudavam lá nesta creche. Vira e mexe as professoras comentavam que as crianças negras, elas davam muito mais trabalho que as crianças brancas, que elas não paravam, que elas ficavam correndo e coisa e tal, e aí quando elas me viam, elas paravam de falar e eu mesmo vendo aquilo, eu me questionava, sabe? Era bem aquela coisa de estar ouvindo aquilo e daquilo me incomodar, mas não, mas não ter nenhum tipo assim de reação contrária, assim de chegar e falar: *olha, por que vocês estão falando isto? Não é? Será que tem algum fundo de verdade? E assim, eu não questionava isto e, ao mesmo tempo era doloroso para mim, porque eu enquanto pessoa negra me sentia também é, acho que ofendida com aquilo mesmo. Pensava que, por exemplo, quando eu era criança, eu não era agitada. Então como que outras pessoas baseadas na cor de outra decidem que quem ter determinada cor é agitada e outra não? Então aquilo me incomodava, eu fiquei lá durante quase um ano nesta creche e foram muitas as situações que acontecia isto e que, por exemplo, das pessoas nunca me verem naquele momento como sendo uma professora, sempre pensavam que eu fazia qualquer outro tipo de coisa lá na creche menos de ser professora e aí olhando isto agora é que antes eu acho que eu não conseguia... acho que lidar com isto, agora percebo que por conta de ser da própria raça mesmo... bom aí eu fiquei lá durante quase um ano e daí eu sai e fui para uma escola particular. Me lembro que nesta escola particular tinham duas meninas negras e lembro que um dia, lá numa, conversa uma menina que inclusive a mãe era super ativa, do movimento negro, ela era, é filha de pai e mãe negro, então ela não tinha aquela dúvida do que ela era. Em casa também eu acho que eles conversavam muito com ela sobre isto e eu lembro que um dia que a gente estava comendo, ela passou a mão nela e falou: *nossa eu com esta minha cor negra!* E uma das professoras falou assim: *não mas você não é negra você é uma menina morena, você não pode falar desse jeito!* Eu assim... eu ouvia aquilo, mas também eu não conseguia, sabe? Falar nem que sim, nem que não. O que é que estava acontecendo? Ouve só, a menina... para ela era muito claro que ela era uma menina negra, que a mãe tinha falado por que o pai dela falava... e a professora insistia que não, que ela era uma menina morena, que não era para ela falar assim. Bom e a professora pois um ponto final: que ela era e pronto. Daí, eu acho que ela não se convenceu, por que ela não era do tipo de criança que se convencia, então ela falava: *acho que não sou!* (Relato comunicativo)*

Nesse sentido a professora identifica como obstáculo para o trabalho com a diversidade o fato dos(as) professores(as), muitas vezes, não saberem como lidar com a gama de diversidade que presencia na sala de aula e na escola, ao passo que acreditam num tipo ideal de pessoa, procurando, de certa forma, impor sua visão de mundo, sua ideologia às demais pessoas, principalmente na relação professor(a)-aluno(a), dada a influência que o(a) professor(a) exerce sobre o(a) estudante. Fato esse que tem implicações no processo de ensino e de aprendizagem, já que se procura impor uma cultura sobre as outras, tendo o amparo de materiais didáticos que são artefatos culturais idealizados, posto que seguem uma proposta curricular de cultura idealizada.

Assim, a professora diz que precisamos buscar trabalhar com a diversidade em todas as turmas/séries e refletir coletivamente as melhores formas de se

fazer isso, oportunizando momentos para que os(as) estudantes convivam com a diversidade de vários elementos e que possam vivenciar diferentes situações/momentos para aprender com as diferenças. Contudo, para isso, a professora destaca a necessidade de sempre nos questionarmos e refletirmos sobre o que estamos fazendo, pois é nesse processo de reflexão da ação que conseguimos identificar elementos de nossa prática que podem ser potencializados para a melhoria das interações e, por conseguinte, das aprendizagens. Bem como identificar os elementos que são obstáculos ao sucesso desse processo.

Assim, sistematizamos os elementos apontados pela professora, a respeito da diversidade e do processo de ensino e de aprendizagem, no quadro abaixo:

Quadro IX: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na ótica da professora.

Elementos de transformação	Elementos de obstáculo
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes pessoas e diferentes escolas, auxilia a ampliação de visão de mundo e de escola. - As diferenças são em relação à alguma coisa e o diálogo sobre isso traz elementos positivos para a construção de nossa identidade e para a interação com as demais pessoas. - Questionar, dialogar e buscar ações para lidar com a diversidade da melhor maneira possível. - O convívio com o diferente, com a diversidade, nos ajuda a ampliar a visão de mundo e saber lidar melhor com estes elementos, enriquecendo nossas aprendizagens. - Oportunizar, na escola, momentos para que os(as) estudantes convivam com a diversidade de vários elementos e que possam vivenciar diferentes situações/momentos para aprender com as diferenças. - Dialogar com as diferenças para refletir e construir sua visão de mundo. - As diferenças não podem impedir as relações entre as pessoas. - As diferenças não podem ser tomadas como argumento para desqualificar a outra pessoa. - Buscar trabalhar com a diversidade com todas as turmas/séries e refletir maneiras de se fazer isto, cada vez melhor. - Há muitas diferenças entre o que a escola ensina e o que as famílias acreditam e isto pode gerar 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminação/ Preconceito racial: visão de professores(as) de que crianças negras dão mais trabalho que crianças brancas, pois são mais agitadas. - Silenciar-se diante de situações de discriminação/preconceito, por medo ou por não saber como agir. - Na maioria das situações, a diversidade é encarada como um elemento para justificar discriminação e gerar desigualdades. - Na escola há muitas situações de desigualdade, discriminação amparadas no discurso da diversidade. - Encarar o termo “ser negro” como uma ofensa, como algo ruim. - Querer impor sua visão de mundo, sua ideologia às demais pessoas, principalmente na relação professor(a)-aluno(a). - Os(as) professores(as), muitas vezes não sabem como lidar com a gama de diversidade que presencia na sala de aula/escola; posto que as pessoas possuem tipos ideais. - Por não saber como lidar com a diversidade da turma, o(a) professor(a) tem problemas no processo de ensino e de aprendizagem. - Agir de determinada maneira, sem questionar/refletir o que se está fazendo, pode gerar desigualdades. - Encarar como difícil a mudança de visão de

<p>muitas aprendizagens a ambos os segmentos, se souberem explorar isto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola, o ensino, deve respeitar as visões culturais das famílias dos(as) estudantes e dialogar sobre isto. - Visões preconceituosas/discriminatórias são construídas socialmente e exatamente por isto é que as pessoas têm possibilidades de mudança. - Somos seres culturais e isto nos aproxima e nos diferencia. - A escola é lugar de encontro de diferentes culturas e temos que lidar com isso. 	<p>pessoas preconceituosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -A visão preconceituosa e discriminatória limita as possibilidades de convívio e consequentemente de aprendizagens. - Existem tipificações do ser mulher e do ser homem na sociedade que geram desigualdades e limitações de aprendizagens para ambos os gêneros. - Não ouvir o outro, não respeitá-lo devido às diferenças. - Tendência a não acreditar na aprendizagem e mudança de postura de pessoas já adultas. - Não acreditar na existência do preconceito/discriminação racial na escola e nas relações interpessoais. - As diferenças vistas de maneira relativista, ao se reconhecer as diferenças, caindo na crença de que então vale tudo. - Não dar conta de trabalhar com todos os elementos da diversidade e não ter na escola um trabalho contínuo disto. - Não ser reconhecido no cargo que ocupa no trabalho por ser negro. -Visões preconceituosas/ discriminatórias são construídas socialmente. - A diversidade gerando conflitos e não aprendizagens. - Conflitos entre os valores da professora e os dos familiares, gera conflitos para a criança - Acreditar que só muda as concepções quem vivencia ou experiência momentos de discriminação. - Os materiais didáticos utilizados são artefatos culturais idealizados - O currículo representa um tipo de cultura e muitas vezes deixa outras de lado. - Não perceber a ideologia presente na cultura que se pretende ensinar, por meio dos conteúdos escolares.
14 elementos e 19 menções	25 elementos e 21 menções

Diante deste quadro, verificamos o número maior de obstáculo, o que, a nosso ver, sinaliza que a diversidade ainda se mostra complexa e desafiadora para os ambientes educativos, mesmo dentro de uma prática docente que se preocupa com isso.

As crianças também trazem elementos sobre a discussão da diversidade no processo de ensino e de aprendizagem. Elas reconhecem que aprendem em diferentes lugares e com diferentes pessoas, não sendo necessariamente na escola e com a professora. E vão além, afirmam que muitas vezes os familiares suprem suas dificuldades de aprendizagem, quando a escola não dá conta de fazer isso.

(...) eu aprendi a escrever com a minha mãe, depois eu aprendi a fazer a letra alfabética (dizendo da cursiva), fazer o nome casa, gato, não sabia fazer nada, agora eu aprendi porque minha mãe me ensinou. (Grupo de discussão)

Destacam que ao estarem com outras pessoas elas aprendem muitas coisas úteis para suas vidas, seja observando o que outras pessoas fazem e depois tentando fazer igual, como criando coisas novas a partir do que aprenderam por meio da observação. E afirmam que como ainda são crianças, precisam viver diferentes coisas, com diferentes pessoas, para que quando forem adultas saibam como agir em distintas situações. Por isso colocam no mesmo nível de importância as aprendizagens que adquirem por meio dos conteúdos escolares e os que adquirem com seus familiares e amigos em sua vida cotidiana.

(...) eu aprendi a fazer massinha com a minha avó. Ela faz para ganhar dinheiro. Sabe o que ela faz? Ela pega o dinheiro e compra coisa pra gente comer, roupa e paga as contas. Eu aprendi que fazia uma outra cor com a tinta se mistura a tinta com outra cor. Eu aprendi com meu pai. A massinha...é porque uma vez, é...a minha avó estava fazendo obra de arte, né? E a minha avó me ensinou a fazer a massinha...e também, sei fazer um bocado de coisa com a massinha. É bom aprender, por que só ler e escrever não dá dinheiro, tem que saber fazer alguma outra coisa também. (Grupo de discussão)

As crianças ainda indicam que nossas aprendizagens estão permeadas de ideologias, como por exemplo, quando dizem que as mulheres, as meninas, desde cedo, precisam aprender a ser mãe. Com isso passam por aprendizagens que lhes conferem um grau de responsabilidade que não é, muitas vezes, cobrado dos meninos.

(...) outro dia nós brincamos de boneca com as meninas. Foi bem legal. Sei que é brincadeira de menina, mas eu gostei e a pró falou que não tem problema. Mesmo sendo brincadeira de menina, os meninos também tem que aprender a cuidar do neném para ajudar a mãe. Meu pai ajuda a minha mãe a cuidar do meu irmão e de vez em quando

ele faz comida. Então acho que não tem problema se eu brincar de boneca com as meninas...mas ainda prefiro os carrinhos da Hot Wells (...). (Grupo de discussão)

O quadro abaixo sistematiza as indicações das crianças:

Quadro X: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na ótica das crianças da turma.

Elementos de transformação	Elementos de obstáculo
<ul style="list-style-type: none"> -Os familiares ensinam muitos conteúdos escolares aos estudantes da família. -Muitas vezes são os familiares que suprem dificuldades de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes da família -Aprendemos muitas coisas úteis para nossa vida com nossos familiares - Podemos aprender observando o que outras pessoas fazem e depois tentando fazer. E também podemos criar coisas novas a partir do que aprendemos. - Aprendemos muitas coisas importantes para a nossa vida ao ajudar e observar nossos familiares, como quando cuidamos do irmão mais novo. - As crianças precisam aprender muitas coisas para quando forem adultas saberem como agir em algumas situações. - O que aprendemos com nossa família é tão importante quanto o que aprendemos na escola. - Também aprendemos com pessoas que não fazem parte da nossa família. 	<ul style="list-style-type: none"> - As mulheres, desde cedo, precisam aprender a ser mãe.
8 elementos; 14 menções	1 elemento; 1 menção

O grande foco desse objetivo é a forma como a professora compreende e trabalha a diversidade nas situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula. É óbvio que a forma como os familiares e as crianças também compreendem a diversidade influencia a prática docente da professora. Contudo, é ela a peça chave que intermedeia as relações dos sujeitos na sala de aula.

Podemos afirmar, diante dos elementos expostos, que de modo geral todos(as) os(as) participantes compreendem a diversidade como um fator positivo à formação de cada um de nós, vislumbrando que aprendemos com as diferenças. Mas, se focarmos na professora, verificaremos que essa tem total clareza de *a favor do que e contra o que* ela pauta sua prática docente. É visível a compreensão intercultural defendida pela professora. Ela contempla, ou pelo menos faz o esforço para contemplar,

em sua prática os princípios da aprendizagem dialógica, tomando o *diálogo igualitário* como meio para que as diferenças dialoguem, a fim de gerar aprendizagens. Bem como busca, na interação que propicia entre os(as) estudantes, que compreendam a *igualdade de diferenças* para que possam conviver e crescer com as ricas oportunidades de aprendizagem gerada pela interação e pelo diálogo.

Passemos agora para nosso próximo objetivo.

4.3. Segundo objetivo: identificar e analisar elementos que favorecem e elementos que são obstáculo para o trabalho em sala de aula com a diversidade.

Passando para nosso segundo objetivo: identificar e analisar elementos que favorecem e elementos que são obstáculos para o trabalho em sala de aula com a diversidade, também temos indicações da professora, dos(as) estudantes, dos familiares e dos(as) voluntários(as).

Entrelaçado às indicações apresentadas anteriormente, a professora ressalta que um fator muito favorável à prática docente é considerar-se na relação com os(as) estudantes e familiares, de maneira intensa, ou seja, ser professora é mais um elemento na composição da identidade da pessoa, assim, deve colocar-se na interação como um ser completo: mulher, filha, negra, com determinadas opções. Pensando que todos esses aspectos permeiam o modo como as interações acontecem e, por conseguinte, trazem implicações diretas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, há muitos elementos ditos pela professora que causam obstáculo ao trabalho com a diversidade, como quando não é reconhecida por outros funcionários da escola, por familiares ou estudantes, como sendo professora, exatamente pelo fato de ser negra. Ao passo que é identificada como uma funcionária da limpeza, como se uma pessoa negra não fosse capaz de ser professora e tão pouco ter a competência da prática docente para organizar o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes.

Como já destacado no objeto anterior, a professora reforça a necessidade do diálogo, do questionamento diante de situações de discriminação e preconceito. Ressalta que vivenciou momentos de discriminação de crianças negras na escola e que, por não saber como agir, silenciou-se diante do fato. Reação esta que dá margem à afirmação do ato brutal acontecido, pois ao se calar diante do ocorrido, estamos consentindo que ações como esta aconteçam.

Outro aspecto que, pode tanto ser motivo de transformação como de obstáculo ao trabalho com a diversidade, esta na maneira como a diversidade é concebida. Pensando especificamente na perspectiva de que se tem da diferença, sendo essa utilizada como apoio para potencializar as aprendizagens em interações igualitárias, aumentando a possibilidade de aprendizagens; ou a utilizando como aparato para produzir desigualdades. Assim também a professora indica que não basta reconhecermos a presença da diversidade em sala de aula, há que se ter em mente a necessidade de diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem para que possam questionar suas certezas, suas idéias, vislumbrar uma dada situação do ponto de vista da outra pessoa, para que possam fazer da diversidade um elemento enriquecedor na formação de todos(as) e de cada um(a).

Nesse mesmo sentido, quando é colocado a necessidade de diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, não se limita a estudantes e professor(a), mas engloba funcionários da instituição escolar e familiares. Os familiares são peça chave para o sucesso do ensino e da aprendizagem que a escola tanto almeja, já que são eles que a todo o momento apresentam situações da vida cotidiana na sociedade para os(as) estudantes, demonstrando a indispensável necessidade de formação dos conteúdos instrumentais para a possibilidade de ação no sistema social em que vivemos.

Assim também é visto como transformador pela professora, o conhecimento, por parte dos profissionais da educação e familiares, de que o currículo escolar faz-se pautado numa forma idealizada de educação. Conhecimento necessário para que se possam colocar as escolhas em discussão, para que todos e todas possam juntos escolher e elencar o currículo necessário para que o grupo envolvido tenha as mesmas oportunidades que outros, a fim de terem um suporte maior na busca por igualdade social e melhores condições de vida.

(...) como o currículo influencia o modo como a gente é! Na escola a gente não só cria pessoas que sabem ler, escrever e fazer contas, a gente ensina modos de ser menina, ser menino e, que as nossas visões de mundo vem a tona também por meio daquilo que a gente traz, que a gente forma enquanto currículo. Então quando eu escolho o que vou ler, uma história e não outra, é por conta também de minha visão de mundo, das minhas escolhas pessoais e profissionais.

Destaca-se ainda, sobre o currículo, o forte papel da professora na atuação em sala de aula, posto que é ela que, no dia-a-dia, organiza suas aulas e intervenções, tendo uma proposta de ensino para se atingir uma determinada

aprendizagem. Suas escolhas político-pedagógicas são cruciais na formação dos(as) estudantes, assim como para a forma que se coloca na interação com os familiares, para tê-los como parceiros e companheiros em sua prática docente ou tendo-os como um obstáculo.

De todas essas considerações presentes na prática docente e na estrutura do sistema de ensino é que depende o sucesso da escola inclusiva. E atualmente, como aponta a professora, as instituições de ensino não vêm cumprindo com um dos pontos centrais do objetivo da escola: a alfabetização. Assim, a professora afirma que atualmente temos índices muito elevados de estudantes que chegam aos quatorze ou quinze anos analfabetos, fato que está diretamente ligado à opção teórico-metodológica e ideológica das organizações escolares, haja vista que é a partir da concepção que se tem de mundo/realidade, de educação, de sujeito, que se traçam os objetivos almejados e as formas de planejar, conduzir e intervir para alcançar o que se pretende. Segundo a professora, muitas vezes a escola quer moldar as pessoas, principalmente os estudantes, a todo custo, dentro daquilo que acredita ser o ideal, menosprezando e buscando a eliminação de traços culturais percebidos como não ideais.

(...) acho que é uma visão assim, de quem está na escola, de querer mudar as pessoas sempre, não é? E assim, uma mudança a todo custo. Depois quando você lida com estas crianças,... talvez não seja nem agora, talvez não seja no ano que vem, talvez passem dez anos, passem vinte anos e eles vão continuar, muito provavelmente, pensando de uma determinada maneira sobre determinado assunto. (Relato comunicativo)

Portanto, é de crucial importância que professores(as) percebam que o conhecimento que se pretende ensinar por meio da educação escolar, é uma escolha política de um grupo que busca privilégios na sociedade. É com isso em mente que cabe ao(à) professor(a) tomar sua escolha política para saber a favor de quem e contra quem planejará sua prática docente. Já que, por mais que sejam condicionados(as) pelo sistema, por não ser determinados por ele, há sempre a possibilidade de planejar ações que fazem compreender a estrutura e concomitantemente busque formas de questioná-la e refazê-la.

Contudo, vale a ressalva que a professora faz: temos que buscar uma constante coerência entre teoria e prática, pois de nada adianta termos um discurso e nossas ações divergirem da fala. Precisamos, como nos fala Freire, fazer da prática nossa teoria e buscarmos incessantemente nossa coerência entre discurso e ação. Pois segundo a professora, muitas vezes a escola tem um discurso e age em desacordo à ele.

E vai além, questionando até em que medida a escola traz efetivamente elementos para auxiliar a busca de melhores condições de vida aos(as) estudantes e familiares, já que muitas vezes fica apenas no discurso, silenciando o que não lhe convêm ou o que se difere a ele. Como quando se interage com os familiares por meio de um modelo hierárquico de relações, no qual a escola aponta falhas aos familiares, culpabilizando esses pelo fracasso escolar dos filhos e filhas, eximindo-se de qualquer culpa, e não os vendo como parceiros, colaboradores do processo de educação escolar.

Todos estes aspectos apontados pela professora a respeito dos elementos que favorecem e/ou são obstáculo para o trabalho com a diversidade em sala de aula, encontra-se sistematizados no quadro abaixo:

Quadro XI: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade para a aprendizagem dos conteúdos, na ótica da professora.

Elementos de transformação	Elementos de obstáculo
<ul style="list-style-type: none"> - Ser professora de maneira integral, compondo quem é e não sendo apenas uma profissão ou tarefa a ser desempenhada. - Ter consciência de que o currículo é uma forma de idealizar a educação. - Saber que o currículo é formado de acordo com a visão de mundo que se possui: grande peso da professora nisto. - perceber que o conhecimento sobre currículo faz perceber, em certa medida, como as políticas curriculares são ou não “absorvidas” na/pela escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não ser reconhecida como professora por ser negra. - Presenciar situações de discriminação com crianças negras, por parte de outras professoras e silenciar-se diante disso. - Há uma mentalidade, na sociedade, de que o negro trabalha em determinadas profissões e não em outras, como professora e diretora. - Se deparar com muitas diferenças, muita diversidade entre os(as) estudantes da turma e não saber como trabalhar com isto. - Muitos familiares, não dialogam com os(as) professores(as), por acreditar que estes(as) é quem sabem da educação escolar e por isto não devem dar opiniões e sugestões para melhoria, posto que não sabem nada. - Ineficácia da educação escolar: estudantes chegam aos 14, 15 anos sem saber ler e escrever. - Muitas vezes a escola quer moldar as pessoas (estudantes) a todo custo, dentro daquilo que acredita ser o ideal; menosprezando e buscando a eliminação de traços culturais percebidos como não ideais. - Muitas vezes a escola tem um discurso e age em desacordo com ele. - Até que ponto a escola traz elementos efetivos para mudanças na vida dos(as) estudantes e não fica apenas no discurso. - Contradição entre o discurso e os elementos para

	<p>mudanças nas vidas dos(as) estudantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola está imersa numa estrutura que muitas definições da educação escolar são decisões de poder, como a definição do currículo. - A escola, muitas vezes, silencia o que não lhe convêm. - A relação escola e família segue um modelo hierárquico, no qual a escola aponta falhas dos(as) estudantes aos familiares e não os vê como parceiros, colaboradores no processo de educação escolar.
3 elementos; 2 menção	12 elementos; 11 menções

Os(as) estudantes também apresentam elementos que favorecem e que criam obstáculos ao trabalho com a diversidade em sala de aula. Eles(as) reconhecem que aprender os conteúdos escolares é indispensável, porque será por meio dessas ferramentas que serão respeitados e valorizados na sociedade, a fim de que consigam adquirir melhores condições de vida. E ainda ressaltam que atividades e experimentos passados como tarefa de casa é algo muito enriquecedor, pois lhes proporcionam um momento de interação entre os diferentes saberes de seus familiares e os conhecimentos escolares, oportunizando a reflexão de todas as pessoas envolvidas e possíveis re-elaborações de certezas que até então tinham. Assim como estes momentos de interação proporcionam o conhecimento da existência de diferentes saberes a partir da perspectiva que se tem.

Saberes estes que os(as) estudantes têm consciência de serem valorizados de maneira diferente nas relações sociais. Como também sabem que por sermos diferentes e por valorizarmos saberes e ações diferentes, teve-se a necessidade de estabelecimento de regras sociais que vislumbram um convívio social respeitoso entre as pessoas. Reconhecendo que no sistema social, há uma instituição que nos julga de acordo com regras estabelecidas para a vida em sociedade, posto que ao infringimos as regras somos penalizados. Logo, indicam há necessidade de interagirem com diferentes pessoas para que possam aprender como nosso sistema social se faz e se fez organizado. Já que reconhecem que por serem crianças, ainda precisam aprender muitas coisas com as pessoas mais velhas, mais experientes, posto que estão iniciando suas inserções numa teia social que vem sendo construída por gerações anteriores a elas.

O trabalho com o *fundo de conhecimentos*, com os conhecimentos prévios que os(as) estudantes possuem nas atividades de sala de aula, são também

apontados como fator favorável ao trabalho da diversidade. As crianças afirmam que se sentem muito bem quando a professora reconhece que sabem muitas coisas, principalmente adquiridas com seus familiares. Isso porque é muito bom ter valorizado com conhecimento adquirido junto a pessoas com quem temos fortes vínculos afetivos.

As crianças sentem-se felizes e com maior entusiasmo para interagir com o grupo, pois têm confiança no grupo, sabe que não será motivo de chacota se por ventura dizer ao diferente do dito pela professora, porque ela mostra que se podem ter olhares diferentes sobre o mesmo assunto.

Nesse mesmo pensamento, os(as) estudantes destacam a atividade de Grupo Interativo como mais um momento que possibilita diferentes aprendizagens, tanto para com os conteúdos escolares, quanto para com a formação de suas identidades. Exatamente por interagirem num grupo heterogêneo, com pessoas que se colocam na relação de diferentes maneiras. E reconhecem que sempre temos coisas novas a aprender com outras pessoas, independente da idade que temos.

Outro elemento apontado pelas crianças, favorável ao trabalho com a diversidade, é sobre como a questão de gênero é trabalhada pela professora. Relatam que no início do ano letivo sempre se desentendiam durante suas brincadeiras, por julgarem que havia brinquedos que eram apenas de meninos e outros apenas de meninas. Destacam como foi importante para elas o dia em que todos e todas brincaram de casinha e de mamãe e filhinha, pois por meio dessa brincadeira, proposta pela professora, passaram à compreender que há “padrões”, “obrigações” tidas femininas pela sociedade, como limpar a casa, cozinhar, lavar a roupa e cuidar dos(as) filhos(as) que precisam ser repensadas. Com esta brincadeira dizem terem aprendido que os meninos também podem fazer todas essas tarefas e que nem por isso deixaram de ser meninos, não terão sua masculinidade afetada. Como as meninas também podem brincar de carrinho, brincar de ser motorista sem ter seu universo feminino abalado.

Sistematizando estes elementos, apresentamos a quadro a seguir.

Quadro XII: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na aprendizagem de conteúdos escolares, na ótica das crianças da turma.

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos escolares são ferramentas para se obter boas condições de vida, por isto é importante aprende-los. - É importante que conheçamos os diferentes elementos presentes em nossa vida para que saibamos como agir na sociedade. - Experimentos e atividades para fazer em casa trazem muitas aprendizagens. - Aprendemos muitas coisas fora da escola, tanto ruins quanto boas. - Quando fazemos coisas ruins sofremos as conseqüências do que fazemos, como quando vamos presos. - Aprendemos a conhecer nosso corpo e diferentes recursos para mantê-lo saudável. - Os familiares ensinam muitos conteúdos escolares aos estudantes da família. - É bom chegar na escola já sabendo algumas coisas, porque assim os estudantes não ficam tão perdidos. - As crianças aprendem com as pessoas mais velhas. - Com o Grupo Interativo os estudantes aprendem mais rápido, porque tem mais pessoas para ajudar. - As crianças aprendem muitas coisas, pois, como são novas, ainda têm muito que aprender. - Aprendemos muitas coisas ao estar com diferentes pessoas. No Grupo Interativo, por exemplo, é possível aprender com outras pessoas coisas que nossos familiares não sabem. - Os familiares ensinam muitas coisas importantes para a vida. - Saber que sempre temos coisas a aprender com as outras pessoas. - Ao brincar de casinha e de mamãe e filhinha, as meninas já começam a vislumbrar o papel da mulher como mãe e dona de casa. - As meninas também gostam de brincar com os brinquedos dos meninos e estes também gostam de brincar com os das meninas. - Há “padrões”, “obrigações” tidas como 	<ul style="list-style-type: none"> - Só aprendemos coisas ruins e erradas fora da escola. - Ter vontade de cometer crime para ir preso. - Fingir que está doente para ganhar brinquedos. - Não se importar em mentir por não sofrer nada de ruim com isto. - Crianças não sabem nada, têm que aprender e apenas com pessoas mais velhas. - As crianças só aprendem, não ensinam. - Ficar perguntando a toda hora às outras pessoas como temos que fazer determinada coisa. - Não saber cuidar do próprio filho(a). - Existem brinquedos de meninos e de meninas e ao brincar com eles as crianças já vão aceitando o papel estabelecido de homem e de mulher em nossa sociedade. - As meninas e os meninos também gostam de brincar com os brinquedos tidos do outro gênero, mas não são bem vistos pelas demais pessoas quando isto acontece.

femininas que devem ser quebradas, como o cuidar dos/as filhos/as.	
16 elementos; 31 menções	9 elementos; 12 menções

Os familiares também trazem contribuições, indicando que uma forma crucial de favorecer o trabalho com diversidade em sala de aula, encontra-se na maneira como se dá a interação escola-família e família-professor(a). Pensando que eles e a escola devem trocar idéias para juntos pensarem no conteúdo escolar e no processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes, visando o melhor à esses e essas. Pois

acreditam que mesmo não sendo profissionais da educação, possuem conhecimentos que precisam ser considerados e aproveitados na formação de seus filhos e filhas. E apontam diversos fatores que causam obstáculo à interação família e escola, comprometendo o trabalho coletivo e de parceria que poderiam ter.

Um dos obstáculos indicados é sobre a forma como o sistema educacional está estruturado. Os familiares dizem não compreender o sistema de ensino de nove anos para o ensino fundamental. Mas ao mesmo tempo, conseguem perceber que a fase de implementação desse novo sistema trouxe alguns prejuízos para as crianças que entraram direto para o segundo ano – sem cursar o primeiro - , pois o processo de adaptação ao novo sistema refletiu numa nova organização do ensino, ocasionando prejuízo a alguns estudantes, que não conseguiam compreender alguns conteúdos por não terem cursado o primeiro ano. E por não compreenderem o sistema, por vezes não sabem como orientar seus filhos e filhas, bem como não sabem lidar com o sistema de reprovação, que acontece apenas ao final de cada ciclo.

Ao mesmo tempo, dizem que não vêem vantagem alguma no aumento do sistema de oito para nove anos no ensino fundamental, pois o que notam é que as crianças, apesar de terem agora um ano a mais para serem alfabetizadas, continuam ao quarto ou quinto ano – quando não ao nono – sem dominarem plenamente a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas básicas.

Os familiares indicam preocupações com as propostas de organização das instituições escolares. Dizem que elas devem ser muito bem pensadas para não causarem prejuízos aos(as) estudantes. E indicam que já estão receosos com a proposta de implementação de ensino integral, pois tomam como base de pensamento a atual situação das creches de período integral. Algumas mães têm o receio de que as crianças poderão perder um pouco da liberdade, da possibilidade de vivenciar situações não diretivas, por ficarem muito tempo num ambiente que devem, a todo o momento, seguir regras. Mas por outro lado, apontam que se as crianças ficassem, na escola de período integral, desenvolvendo diversas tarefas – aulas de dança, pintura, artesanato, informática, de música, de recreação livre e dirigida, estudo dos conteúdos escolares, etc. – a proposta pode ser bem vista.

Com a mesma intensidade, os familiares apontam preocupações a respeito do currículo escolar e da forma metodológica que são trabalhados. Eles percebem que há diferenças de conteúdo ensinado de uma escola para outra, fato que acarreta em diferentes prejuízos: seja no caso de crianças que são transferidas de uma

escola para outra, comprometendo o rendimento escolar. Seja nas desigualdades de oportunidades que tais diferenças podem acarretar, posto que em escolas que atendem a classe média e a classe alta – tanto particular quanto pública – as crianças aprendem mais conteúdos em cada ano/série que nas escolas de periferia. Como exemplo disso, os familiares indicam o domínio da letra cursiva, que em determinadas escolas acontece logo no primeiro ano e que, na escola em que suas crianças estão, prevê-se que aconteça apenas no final do segundo ano. Fato que pode parecer irrelevante, quando se pensa que as crianças podem dominar a escrita e a leitura da letra de fôrma, posto que, a maioria dos escritos de nossa sociedade se dá por essa letra. Mas por outro lado, o domínio da letra cursiva é sinal pode simbolizar um status social de domínio pleno da leitura e da escrita.

Outro aspecto do currículo destacado pelos familiares é a respeito do ensino de determinados conteúdos, como religião e educação sexual. Durante nosso grupo de discussão os(as) familiares apresentaram diferentes argumentos tanto defendendo que a escola deveria trabalhar, de maneira geral e não específica, sobre religião e educação sexual, como outros argumentavam que tais ensinamentos caberia à família realizar. Contudo, concordam no fato de que, de qualquer maneira, há que se ter uma conversa entre profissionais da educação e familiares, para que se chegue a acordos sobre qual decisão tomar.

No que tange especificamente o aspecto da presença da diversidade na escola, os familiares defendem que o convívio com a diversidade de pessoas só enriquece as aprendizagens das crianças. E dizem que procuram conversar sobre as diferenças com seus filhos e filhas, pois no convívio com outras pessoas, podemos enfrentar situações que vão de encontro aos seus preceitos. Assim, dizem que procuram explicar aos filhos e filhas que somos diferentes, mas que não precisamos deixar de ser quem somos, de acreditar no que acreditamos apenas para agradar ao outro(a). Podemos ser diferentes e conviver bem, cada qual respeitando as diferenças do outro(a) e aprendendo com elas.

Os familiares ainda indicam a diferença de domínio de conteúdo escolar como geradora de conflitos e de desigualdades, pois dizem que os(as) estudantes não gostam de trabalhar com os(as) colegas que estão demonstrando dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Alguns familiares relataram casos em que seus filhos e filhas, sentiram-se envergonhados, inferiorizados diante dos(as) demais colegas de classe, por estarem com dificuldade no desenvolvimento de tarefas escolares.

Ainda dentro dos aspectos de interação escola-família, os familiares apontam questões que trazem implicações ao trabalho com a diversidade em sala de aula. Um elemento transformador na opinião deles é ter a professora como colaboradora na educação de seus filhos e filhas, para além dos conteúdos escolares. Dizem que a professora está sempre aberta ao diálogo e os recebem muito bem, preocupando-se com assuntos que num primeiro momento pode até não parecer ter ligação com os assuntos da escola, mas que no fundo trazem implicações à forma como as crianças interagem em sala de aula e, por conseguinte, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, lastimam que os momentos de contato com a professora e os(as) demais funcionários(as) da escola sejam poucos, pois nem sempre têm tempo para conversar com a professora na entrada ou na saída das crianças e, os horários de encontro, de reunião, muitas vezes coincidem com o horário de trabalho que possuem. Haja vista que o único momento que têm com a professora e a escola, para poderem dialogar com calma, aprofundando a discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem das crianças, é na reunião. Além do que, dizem que muitas vezes a reunião de seus filhos e filhas coincide com o horário da reunião de seus outros filhos e filhas que também estudam na escola. Assim, muitas vezes têm que priorizar a participação na reunião de um dos(as) filhos(as), preocupando-se mais com aquele(a) que está demonstrando maiores dificuldades na aprendizagem.

Assim, sugerem que a reunião aconteça no período da noite, divergindo do horário de trabalho, pois isso favoreceria a participação e a aproximação entre escola e família. Ao mesmo tempo, os familiares dizem, que para favorecer a aproximação entre escola e família, não basta que tenham horários compatíveis para diálogo, é de igual importância que suas opiniões e sugestões sejam ouvidas e respeitadas, pois muitas vezes suas falas não são consideradas como válidas. Dizem que muitas vezes têm a sensação de que as pessoas apenas fazem o favor de ouvi-los, como se estivessem fazendo um desabafo, não dando muita relevância e importância ao que apresentam. Fato que compromete a possibilidade de interações produtivas e colaborativas para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos(as) estudantes.

Todos os elementos apresentados pelos familiares podem ser vistos na sistematização apresentada abaixo:

Quadro XIII: Elementos transformadores e obstáculos a respeito da diversidade na escola na ótica dos familiares.

Elementos de transformação	Elementos de obstáculo
<ul style="list-style-type: none"> - A escola demonstra preocupação com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, organizando-se para oferecer aulas de reforço de conteúdo escolar aos que necessitam. - Familiares e escola devem trocar idéias para juntos pensarem no conteúdo escolar e no processo de ensino e de aprendizagem, visando o melhor para os(as) estudantes. - O convívio com a diversidade de pessoas traz muitas aprendizagens. - Os familiares conversam com os(as) filhos(as) mostrando que as pessoas são diferentes e que não é porque uma pessoa faz determinada coisa, que elas devem fazer igual; cada pessoa tem seu modo de ser. - Ter a professora como colaboradora na educação dos(as) filhos(as) além dos assuntos da escola, como ajudando no diálogo entre pais e filhos. - A reunião à noite, no horário diferente do trabalho dos familiares, favorece a participação e a aproximação entre escola e família. 	<ul style="list-style-type: none"> - A mudança na organização do ensino, para 9 anos, trouxe alguns prejuízos para as crianças que entraram direto no 2º ano, pois o processo de adaptação ao novo sistema refletiu numa nova organização do processo de ensino, ocasionando prejuízos a alguns estudantes ao longo do processo de organização. - Encarar o reforço escolar como uma obrigação e não como um elemento a mais para auxiliar no sucesso da aprendizagem. - Ficar muito tempo na escola se torna cansativo para os(as) estudantes, pois são privados(as) de muitos desejos e vontades, posto que precisam obedecer regras estabelecidas pela instituição. - Ficar na escola, em período integral, desenvolvendo as mesmas ou similares tarefas de manhã e a tarde. (no caso de creches e pré-escolas). - Deixar os(as) filhos(as) fazerem o que desejam, sem limitações, como forma de compensar o grande tempo que ficou na escola sem poder fazer o que desejavam. - As diferenças de conteúdo ensinado de uma para outra escola trazem prejuízos para crianças transferidas, bem como causam desigualdades significativas para os(as) estudantes. - Ineficácia no processo de ensino e aprendizagem, posto que estudantes ficam anos na escola sem aprender a ler e escrever corretamente. - Os familiares não compreenderam como funciona o sistema de ensino de 9 anos, não sabendo como orientar seus filhos e filhas, bem como não sabem como lidar com este sistema sem reprovação. - Os(as) estudantes demoram a aprender a letra cursiva, só aprendem a letra de forma e em maiúsculo. - Aumentar um ano no Ensino Fundamental não foi suficiente para superar a ineficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Os(as) estudantes continuam passando de ano sem aprender a ler e a escrever. - Para segurar os(as) estudantes até o último dia de aula, antes das férias do fim do ano, o(a) professor(a) diz que iniciará conteúdo do ano seguinte.

	<ul style="list-style-type: none"> - Regras excessivas, bem como a falta total de regras escolares, prejudicam o(a) estudante, seja reprimindo-os excessivamente, seja não lhes ajudando a criar responsabilidades. - Pouco zelo pelos materiais de estudo. - Alguns ensinamentos, como no caso da educação sexual, devem ser dados aos(às) estudantes exclusivamente pelos familiares e não pela escola. - Às vezes as crianças, no convívio com outras, aprendem coisas que entram em choque com o que a família valoriza, causando conflitos. - Os(as) estudantes não gostam de trabalhar com os(as) colegas que estão demonstrando dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. - Os(as) estudantes que demonstram dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem se sentem envergonhados, inferiorizados diante dos(as) colegas de classe. - Pouco contato com a escola e com a professora, pois os horários de encontro, de reunião, coincidem com o horário de trabalho. - O único contato que os familiares têm com a escola e a professora é em reunião e, às vezes, com a professora, rapidamente, na entrada e/ou saída das crianças. - Quando coincide a reunião de escola dos(as) filhos(as) no mesmo dia e horário. - Prioridade em participação da reunião do filho em detrimento da filha. - A fala, opinião, sugestão dos familiares não são, muitas vezes, aceita pela escola.
6 elementos; 12 menções	22 elementos; 29 menções

O voluntário e a voluntária de grupo interativo também apresentam elementos para se pensar no favorecimento do trabalho com a diversidade em sala de aula, bem como alguns aspectos que causam obstáculo a isso. Um dos pontos centrais que eles apresentam é a necessidade de uma visão positiva para com as relações étnico-raciais, porque acreditam que só após se reconhecer a existência da diversidade e vislumbrá-la como algo positivo à nossa vida é que se podem planejar possíveis ações que potencializem a riqueza da troca de saberes.

Assim, destacam que a discriminação étnico-racial é sem dúvida alguma um obstáculo ao trabalho docente e à outras esferas de nossa vida, posto que muitas vezes há uma estigmatização de grupos culturais que prejudicam a interação entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas. Como exemplo disso, temos falas da voluntária, descendente de japoneses, em que explicita diversas situações em que foi estereotipada por conta de sua descendência.

Ao mesmo tempo, a própria voluntária indica que a interação entre as pessoas auxilia na superação de algumas visões preconceituosas, pois no constante convívio entre diferentes sujeitos, tem-se oportunidades para conhecer melhor o(a) outro(a) e entender seus preceitos. Assim como indica que a divulgação da cultura de diferentes povos e grupos auxilia na quebra de alguns preconceitos, porque muitas vezes as pessoas julgam pelas aparências ou por um conhecimento muito superficial que possui de determinada cultura. Por meio de uma divulgação fidedigna das culturas de diferentes povos, há que se terem elementos para a compreensão da ideologia, os conhecimentos e saberes que cada povo tem e cultua.

Nesse sentido, o voluntário e a voluntária acreditam que as diferenças entre as pessoas são algo intrínseco ao ser humano, são as nossas diferenças que nos completam e daí acreditam na importância de estarem presentes na sala de aula auxiliando a professora no ensino e na aprendizagem das crianças., já que são mais um ser diverso a adentrar a sala de aula e a trazer visões e formas de se interagir diferente das já presentes nesse espaço. Assim, a voluntária diz que a diversidade nos faz pessoas melhores, posto que buscamos, continuamente, o complemento de nosso inacabamento.

Entretanto, apesar de reconhecerem a necessidade de se interagir com o diverso, também destacam que há muitas questões que dificultam o relacionamento entre pessoas de etnias e grupos diferentes e que isto é um obstáculo para o trabalho com a diversidade, já que as pessoas devem estar dispostas à interação, ao diálogo e a possibilidade de aprenderem com o diferente.

Destacam o Grupo Interativo como uma prática de sala de aula que contribui muito para o trabalho com a diversidade cultural, enquanto auxilia na aprendizagem dos conteúdos escolares. Afirmam que o relacionamento entre os sujeitos, durante o Grupo Interativo, traz diversas aprendizagens, tanto no âmbito social como no educacional, pelo fato de haver um acompanhamento mais pessoal nos grupos. Estando os estudantes divididos em grupos pequenos e heterogêneos, fica mais fácil auxiliar cada estudante, verificar suas dificuldades, intervir e propiciar interações entre eles(as).

Interação essa que enriquece a formação da identidade de cada sujeito (alunos(as) e voluntários(as)).

O voluntário e a voluntária também apresentam alguns pontos que acreditam ser obstáculos na interação durante o desenvolvimento do Grupo Interativo, como: não saber qual a melhor maneira de agir diante de uma situação problema. Acreditam que quando ficam receosos sobre qual postura adotar diante de uma interação agressiva de uma criança para com outra, deixam de ser a pessoa de referência do grupo e perdem a oportunidade de fazê-las dialogarem sobre o ocorrido, comprometendo a aprendizagem de todas.

Abaixo sistematizamos as indicações do voluntário e da voluntária:

Quadro XIV: Elementos transformadores e obstáculos a respeito do trabalho com a diversidade na ótica da voluntária e do voluntário

Elementos de transformação	Elementos de obstáculo
<ul style="list-style-type: none"> - Visão positiva com referência às relações étnico-raciais - A interação entre as pessoas auxilia na superação de algumas visões preconceituosas - A divulgação da cultura auxilia na quebra de alguns preconceitos referentes à mesma - As diferenças existentes entre as pessoas são o que nos completam - A diversidade nos faz pessoas melhores - O relacionamento entre os sujeitos, durante o GI, traz diversas aprendizagens, tanto no âmbito social como no educacional - Acompanhamento mais pessoal nos grupos. Com grupos pequenos é mais fácil auxiliar cada estudante, verificar suas dificuldades, intervir e propiciar incentivo aos estudos - Proporciona interação e enriquece as aprendizagens - Ter pessoas diferentes nos grupos propicia diferentes relacionamentos, o que enriquece a formação de todas as pessoas - Auxilia os(as) estudantes na superação de diversas dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminação étnico-racial no círculo familiar - Estigmatização cultural prejudica a interação entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas - Dificuldade de relacionamento entre pessoas de etnias e grupos raciais diferentes - Não se sentir bem em grupos de pessoas de etnia heterogênea, por acreditar que as demais pessoas vêem isto com maus olhos - Discriminação por nível de escolarização - Não saber como agir diante de situações problema - Não intervir em relações conflituosas, seja entre estudantes, seja entre estes(as) e a atividade a ser realizada - Atividades muito fáceis são desmotivantes para os(as) estudantes - A falta de pessoa de referência para os(as) estudantes durante a realização da atividade compromete o desenvolvimento da mesma. Os(as) estudantes se dispersão - Não conseguir organizar a realização das atividades dentro do tempo determinado, bem como não conseguir organizar o trabalho coletivo do grupo compromete a atividade e as aprendizagens - O atraso do(a) voluntário(a) para chegar até a escola compromete o desenvolvimento do GI.
10 elementos, 11 menções	11 elemento, 17 menção

Sistematizando todos os elementos destacados nesse objetivo, notamos como a prática da professora é crucial para o favorecimento ou geração de obstáculo ao trabalho com a diversidade em sala de aula. É a partir da escolha político-pedagógica feita pela professora que as interações, o planejamento das ações e a organização das aulas acontecem. Nota-se como a *aprendizagem dialógica* se faz presente nos elementos que geram transformação. Como o de *inteligência cultural*, ao se dar valor aos saberes das mais diversas pessoas e procurar integrar a presença dessas na sala de aula para potencializar as aprendizagens. A preocupação com a *dimensão instrumental*, para que todos e todas tenham as ferramentas necessárias para atuar plenamente na sociedade e buscar melhores condições de vida. *Solidariedade* também aparece, nas falas de todos(as) os(as) participantes, como crucial para que as diferenças sejam respeitadas e que a aprendizagem ocorra. A busca constante pelo *diálogo igualitário*, permeia os elementos de transformação indicados pelos(as) participantes.

Passemos agora para as considerações de nosso terceiro objetivo, a fim de levantarmos mais contribuições às nossas análises.

4.4. Terceiro objetivo: Identificar e analisar os elementos transformadores da prática didática para uma educação pautada na diversidade, tendo em vista a potencialização das aprendizagens.

Se pensarmos em tudo o que apresentamos até o momento, verificaremos que há muitos indícios que satisfazem tal objetivo. Contudo, apresentaremos mais algumas considerações indicadas pelos(as) participantes da pesquisa.

Iniciemos com a professora, para ela, o fato de se sentir mais segura, tranqüila e confiante para lidar com as interações de conflito é algo transformador de sua prática didática. Ao longo de sua carreira, por meio das experiências vividas em sala de aula e com sua formação acadêmica, conseguiu ampliar sua visão e perceber que não se pode silenciar diante do conflito. Ao contrário, questionamentos devem ser levantados e o diálogo deve se fazer presente para que todos(as) os(as) envolvidos(as) possam expor suas idéias, seus pontos de vista para que juntos(as) possam chegar a acordos. Mesmo que o acordo seja que não pensam diferentes, que não concordem. Mas a compreensão do porque não concordam e a busca de um consenso que satisfaça, mesmo que provisoriamente, a todas as partes, sempre é fundamental.

Nesse sentido, a professora destaca que a formação acadêmica e a carreira profissional trazem benefícios tanto para aprimoramento de sua prática docente,

como para sua vida pessoal, posto que a auxilia na superação de barreiras sócio-econômicas e lhe traz um contentamento pessoal. O estudo de teorias e de concepções da educação ajudam a pensar, refletir e organizar, sempre com vistas à melhoria, as suas aulas. Portanto, a formação acadêmica possui, segundo a professora, grande peso em sua atuação, por trazer mais e distintos elementos para o pensar da educação escolar e das diferentes questões que a permeiam. Contudo, destaca que muitas vezes a universidade só apresenta discursos teóricos que não dão possibilidades de ação aos sujeitos. Apenas explicam a realidade e inibem as ações de cada pessoa no mundo. Discurso este, visto pela professora, como um obstáculo à prática docente, posto que deixa o(a) professor(a) de mãos atadas em sua prática político-pedagógica, fazendo sua profissão perder o sentido de existir.

Um elemento que influencia o trabalho docente, segundo a professora, está no apoio dos pares. A professora destaca como o apoio de um grupo de professoras a auxiliou a superar as dificuldades de interação com estudantes, principalmente por estar no início de sua carreira. Para ela, o trabalho em grupo, com demais professoras, potencializa o trabalho de cada professora envolvida, porque uma ampara a outra, ajudando-se mutuamente na reflexão sobre a prática e na ação docente.

Assim, a reflexão sobre a prática é um elemento-chave favorável à prática docente, pois é fundamental que se tenha consciência dos erros cometidos, para que se possa pensar em formas de superá-los, reconstruindo a prática constantemente. Reconstrução essa que pode pautar-se tanto na busca por novas teorias e concepções de ensino e de aprendizagem que dêem conta dos problemas vivenciados, como na busca de saídas por meio da própria troca de experiências com os pares.

Há, também, que se considerar que o amadurecimento, o acúmulo de experiências vividas na prática docente, juntamente com o percurso de vida pessoal da professora, a constitui enquanto pessoa. Assim, toda a gama de saberes adquiridos em diferentes momentos de sua vida, em diferentes espaços e com as mais diversas pessoas compõem a sua visão de mundo, influenciando diretamente as suas escolhas político-pedagógicas.

Com o relato comunicativo da professora ficou evidente a postura político-pedagógica por ela adotada e que se concretiza em sua prática: trabalhar com a diversidade procurando potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da interação. Uma prática docente problematizadora, que instiga os(as) estudantes à reflexão e ao pensamento crítico, dando a conhecer as diferenças, os diferentes saberes,

opiniões, para que os(as) estudantes tenham parâmetro para escolher o que querem e defendem.

A forma como compreende o processo de ensino e de aprendizagem, como algo recíproco (os(as) estudantes aprendem com o(a) professor(a), tanto quanto esse(a) aprende com aqueles(as)) também nos dá indícios de sua escolha pedagógica. Outra afirmação sua bastante marcante é sobre o discurso, em si, não ensinar nada que não possa ser muito melhor aprendido por meio da vivência. E exatamente por isso, defende que todas as pessoas envolvidas com a educação escolar das crianças devem buscar a coerência da prática com o discurso. Mas ressalta que nem tudo pode ser vivenciado na escola e, assim, o sentido de vivência pode ser substituído, às vezes, por reflexão. Compreendia que o ato de refletir sobre determinados temas, quer por meio de leituras, músicas, filmes, discussões, podem levar a mudanças transformadoras.

Outro elemento transformador da prática didática para uma educação pautada na diversidade, percebida na pesquisa, foi a concepção de que aprendemos no contato com as pessoas e quanto mais diversificado forem os grupos com os quais temos contato, maiores e ricas serão as aprendizagens. Portanto, não se pode deixar de considerar as diferentes vivências dos(as) os(as) estudantes ao se elaborar o processo de ensino, posto que o conteúdo escolar não é aprendido unicamente por meio da professora, há diferentes caminhos e pessoas que auxiliam tal aprendizagem. A professora destacou a atividade de Grupo Interativo como um elemento a mais para possibilitar aos(às) estudantes a aprendizagem do conteúdo escolar com diferentes pessoas e por meio de distintas interações, demonstrando-lhes como cada pessoa tem algo a nos ensinar e como também podemos ensinar algo aos demais, bem como a riqueza dessa troca para todas as pessoas envolvidas.

Assim também, a professora destaca a importância que dá à presença de familiares na sala de aula. Dizendo que sempre procura planejar momentos em que algum familiar possa vir até a sala de aula ensinar algo aos(às) estudantes, a fim de que aprendam algo diferente e que valorizem a possibilidade de aprendizagem com diferentes pessoas. Logo, os familiares, na visão da professora, devem ser vistos como parceiros do processo de ensino, para que juntos consigam enriquecer a formação de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Por outro lado, a professora destaca também alguns elementos que geram obstáculos à transformação da prática didática para uma educação pautada na diversidade. Um desses elementos é a dificuldade em lidar com os conflitos dos(as)

estudantes. A professora conta que teve muita dificuldade com isso no início de sua carreira. Não sabia como conduzir as situações de conflito e com isso comprometia toda a aprendizagem dos(as) estudantes, ao passo que se desmotivava na prática docente, já que além da dificuldade que enfrentava, ainda não contava com o apoio da instituição para lidar com a problemática. Juntando-se a isso, o fato de ser nova na cidade e da grande distancia que necessitava percorrer todos os dias de sua casa à escola, trazia-lhe um sentimento de incapacidade na profissão.

Assim, destaca que, mesmo sabendo que não surtiria resultado para resolver as situações de conflito entre os(as) estudantes, por vezes gritava com eles(as) e cancelava as aulas de educação física como forma de punição. Esses fatos, segundo ela, apenas prejudicavam ainda mais o desenvolvimento de sua prática docente e, por conseguinte, a aprendizagem dos(as) estudantes.

Ao relatar sobre seu início de carreira, a professora traz mais alguns elementos que dificultavam a prática didática, como quando trabalhava na educação infantil e era vista mais como uma “cuidadora” das crianças do que como uma professora. Ou quando era desqualificada, diante das professoras mais velhas e experientes, por estar iniciando-se na carreira ainda muito nova.

Mais um aspecto que gera obstáculo à prática docente para uma educação pautada na diversidade é, segundo a professora, a concepção de ensino e de aprendizagem. Afirma que algumas ações metodológicas, vistas por alguns familiares e profissionais da educação, como boas e necessárias, estão amparadas por ideologias que concebem a diferença com vistas à homogeneidade ou até como subterfúgio para gerar desigualdades. Contudo, como são práticas que acontecem há muitos anos na escola, a proposta de algo novo, que foge do que as pessoas tinham como modelo ou exemplo, causa reação de descrença à atuação da professora, trazendo obstáculos à prática docente. Como quando se justifica a isenção do papel de professor(a) na defesa de que o(a) estudante deve descobrir por si só “a resposta” ou compreender o conteúdo a ser ensinado. Abaixo apresentamos o quadro que sistematiza as indicações da professora:

Quadro XV: Elementos transformadores e obstáculos da prática didática para uma educação pautada na diversidade, na ótica da professora

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> - Maior segurança, tranquilidade e confiança para lidar com questões de conflito; habilidades adquiridas ao longo da carreira (experiência e formação acadêmica). - A formação acadêmica e a carreira profissional trazem benefícios pessoais, tanto para a superação de barreiras sócio-econômicas, quanto felicidade pessoal. - Ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente, podendo colocar em prática o que estudou. - Apoio de um grupo de professoras para superar as dificuldades de interação com estudantes e de ensino e de aprendizagem, que enfrentava no início de carreira. - O trabalho em grupo, com demais professoras, potencializa o trabalho de cada professora que integra o grupo, posto que uma dá força à outra. - O estudo e a leitura de teorias e concepções da educação ajudam a professora a pensar, refletir e organizar, sempre com vistas para a melhoria, as suas aulas. - Ter consciência dos erros cometidos e refletir sobre eles, buscando superá-los e não mais cometê-los; reconstruindo a prática. - O apoio de outras professoras é importante no início de carreira. - Busca por novas teorias e concepções de ensino e de aprendizagem para a superação de problemas presentes na prática docente. - A formação acadêmica tem grande peso na atuação da professora, ela traz mais e distintos elementos para o pensar da educação escolar e das diferentes questões que a permeiam. - Amadurecimento pessoal e profissional com a experiência adquirida no trabalho, com a formação acadêmica (estudos), e com a vida não profissional. Todos estes elementos compõem o profissional, repercutindo em sua atuação. - Constante reflexão da prática, das ações e do modo de pensar a realidade, vislumbrando crescimento pessoal e profissional para possibilitar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes. - A formação acadêmica e o próprio ambiente universitário, contribuem para o pensar na Diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em lidar com questões de conflito/disciplina dos(as) estudantes, no início da carreira. - Não se sentir professora enquanto trabalhava em escola particular, devido as condições de desenvolvimento do trabalho. Ser vista mais como cuidadora das crianças do que como professora. - Início de carreira turbulento, enfrentando muitas dificuldades com o processo de ensino e de aprendizagem, bem como de relacionamento e interação com os(as) estudantes e não tendo muito amparo institucional. Além da dificuldade de acesso à escola, sem contar que era nova na cidade. - Visão de turma/sala homogênea só prejudica o processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes. - Utilizar recursos errôneos para buscar a resolução de problemas de comportamento dos(as) estudantes, mesmo sabendo que não surtem resultado, como: gritos e cancelamento das aulas de educação física. - Muitas vezes a universidade só apresenta discursos teóricos que não dão possibilidades de ação, só explicam a realidade, inibindo as ações dos sujeitos. Isto não auxilia o trabalho do(a) professor(a), posto que este(a) se vê de mãos atadas e perde o sentido de sua profissão. - Desqualificação das professoras mais novas ou inexperientes, perante as mais velhas ou experientes. - Falta de apoio institucional para momentos de estudo coletivo das professoras, a fim de se buscar novas concepções e práticas de ensino e de aprendizagem. - Crença e insistência em único modelo de ensino e de aprendizagem. - O aprender com as professoras mais experientes nem sempre é algo bom, pois quando há uma relação de superioridade de quem conhece mais e que tem mais experiência não há interação e nem colaboração. - Ideal de escola, ensino e aprendizagem inculcido na gestão escolar e nos familiares no que se refere à alfabetização, como se só houvesse uma maneira de ensinar/aprender ler e escrever. - Muitas vezes as crianças, estudantes não vivenciam na escola o que é discursado.

<ul style="list-style-type: none"> - Retomada da prática de um ano para o outro, no intuito de buscar melhorias; reflexão da prática. - O processo de ensino e de aprendizagem deve ser prazeroso: busca por metodologias e concepções que auxiliem nisto. - Os(as) professores(as) aprendem com as crianças; os/as estudantes. - A vivência é uma rica forma de se aprender; até mesmo mais potencializadora que o discurso. - A amplitude/dimensão que a educação escolar tem em nossas vidas, o que implica em conscientização das pessoas que trabalham com os(as) estudantes. - Dar a conhecer as diferenças e diferentes saberes, opiniões, para que os(as) estudantes tenham parâmetro para escolher o que querem e defendem. - Prática docente problematizadora, buscando levar as(os) estudantes à reflexão e ao pensamento crítico no processo de aprendizagem. - Pensar e considerar as diferentes vivências que os(as) estudantes possuem na vida, ao se elaborar o processo de ensino. - Aprendemos no contato com as pessoas e quanto mais diversificado forem os grupos com os quais temos contato mais e ricas serão as aprendizagens. - O conteúdo escolar não é aprendido somente através do(a) professor(a), existem várias formas de se aprender o conteúdo e o GI é uma possibilidade de ação de oportunizar o contato do conteúdo com diferentes interações. - Gerar e propiciar momentos que explicitem as diferentes aprendizagens que os(as) estudantes adquiriram tanto dentro quanto fora da escola. - Valorizar os saberes e as diferentes formas que estes foram adquiridos. - Momentos em que os familiares possam vir à escola mostrar o que sabem. - Pensar em diferentes atividades para se conseguir um determinado conhecimento e/ou habilidade. - Os familiares vistos como parceiros do(a) professor(a) e da escola. 	<p>Contradição entre o que é discurso escolar e o que é vivido neste espaço. As contradições só acontecem porque a escola como parte da sociedade refrata o discurso no qual está inserida.</p> <p>A vivência é uma rica forma de se aprender; até mesmo mais potencializadora que o discurso. Mas nem tudo pode ser vivenciado na escola. O sentido de vivenciado talvez seja melhor substituído por reflexão. O ato de refletir sobre determinados temas, quer por meio de leituras, músicas, filmes, discussões podem levar às mudanças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educação escolar muitas vezes quer moldar os(as) estudantes em conformidade com a cultura que tem como ideal; o que gera discriminação, desqualificação e problemas junto aos estudantes. - Isenção do papel de professor(a) na defesa de que é o(a) estudante que deve descobrir “a resposta”. - Desvalorização do saber que não é escolar. - Desvalorização e desqualificação das pessoas, não profissionais da educação, diante do processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes. Como a postura de desqualificar os familiares.
8 elementos; 26 menções	15 elementos; 15 menções

Os familiares também trazem contribuições para se pensar na prática didática de uma educação pautada na diversidade. Um dos elementos indicados por eles é sobre o quão importante é a figura do(a) professor(a) na vida dos(as) estudantes. Afirmam que o(a) professor(a) é uma referência para seus filhos e filhas, suas falas, ações e pensamentos influenciam diretamente na formação da identidade das crianças e, portanto, tal profissional deve ter clara essa dimensão, para que procure atuar em vista a uma educação que valorize a diversidade presente em sala de aula, de modo a possibilitar a igualdade de diferenças. Nesse sentido, os familiares vêem o(a) professor(a) como um(a) colaborador(a) na educação de seus filhos e filhas e querem que o(a) professor(a) tenha a mesma visão deles, para que juntos consigam propiciar as melhores situações de ensino e de aprendizagem, não somente dos conteúdos escolarizados, como também de outros âmbitos da vida.

Destacam como elemento transformador a presença de diferentes pessoas em sala de aula, afirmando que todas contribuem de certa forma para a aprendizagem das crianças e como cada uma dessas é fundamental para a formação dos(as) estudantes.

Ao mesmo tempo, afirmam que quando os(as) estudantes não estão demonstrando bons rendimentos nos estudos, esses sentem-se desmotivados a irem à escola e à se dedicarem aos estudos, elemento que traz obstáculos ao processo de aprendizagem.

Os familiares também falam do planejamento de ensino, dizem que muitas das atividades de ensino, planejadas com base em brincadeiras, não atingem o objetivo de ensinar o conteúdo e muitas vezes faz com que os(as) estudantes encarem a escola como um lugar em que não se aprende nada. A forma como algumas atividades são conduzidas, a partir de um aspecto mais lúdico, não é muito bem vista por muitos familiares. Eles dizem reconhecer a preocupação da professora em propiciar um ambiente prazeroso para o ensino e a aprendizagem, contudo, afirmam que ao mesmo tempo as crianças deixam de aprender a necessidade do sentar, do ficar atento e se concentrar, e igualmente, da indispensável dedicação que os estudos exigem, pois vêem que são estas habilidades que farão diferença à seus filhos e filhas para que consigam seguir os estudos e cheguem a cursar uma faculdade. Visto que reconhecem que para conseguirem ter uma formação acadêmica, necessitam de habilidades cruciais para um bom desempenho, posto todo o esforço não só mental, mas físico que a dedicação aos estudos requer. (ficar sentado por muitas horas, manter atenção etc.).

Nesse mesmo sentido, sabem que as crianças gostam de ir à escola mais para ver outras pessoas e interagir com elas, do que por conta do próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira acreditam que, apesar de não ser uma das mais fáceis tarefas, a professora precisa conseguir articular o prazer da interação com as pessoas, com a aprendizagem de habilidades cruciais para o prosseguimento nos estudos.

Sintetizamos os elementos destacados pelos familiares na tabela abaixo.

Quadro XVI: Elementos transformadores e obstáculos da prática didática para uma educação pautada na diversidade, na ótica dos familiares

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> - O(a) professor(a) é uma referência para os(as) estudantes; suas ações, falas e pensamentos influenciam os(as) estudantes. - O(a) professor(a) é visto(a) como um(a) colaborador(a) dos familiares na educação dos(as) estudantes, não só no que faz referência ao conteúdo escolar, como também em outros âmbitos. - Todas as pessoas presentes na sala de aula contribuem para a formação dos(as) estudantes, como: professor(a), estagiário(a), voluntários(as) de Grupo Interativo e pesquisadora. - Professor(a) e familiares trabalham juntos no processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Um ver o outro como parceiro para ensinar aos estudantes como zelar pelo material escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse pela escola e pelos estudos, por não estar tendo bons resultados no processo de ensino e de aprendizagem. - Não ter vontade de ir à escola por ver que pessoas mais novas, de séries anteriores, estão lendo, escrevendo e calculando melhor que ele(a). - Muitas das atividades de ensino, planejadas com base em brincadeiras, não atingem o objetivo de ensinar o conteúdo e muitas vezes faz com que os(as) estudantes encarem a escola como um lugar para brincar, sem obter aprendizagens de conteúdo escolar. - Os(as) estudantes sentem mais prazer em ir à escola para ver outras pessoas, do que para aprender o conteúdo escolar.
4 elementos; 10 menções	4 elementos; 9 menções

Para finalizar as análises, procedemos, por fim, à organização de todos os dados até agora apresentados não apenas em eixos de transformação e de obstáculo, mas, também, nos de sistema e de mundo da vida, como indicação da própria metodologia de pesquisa adotada. Assim, podemos visualizar os âmbitos de ação que podem e devem ser tomados para maior radicalização das práticas interculturais na escola.

No primeiro quadro, dispomos apenas os elementos transformadores, localizando-os dentro dos âmbitos de sistema e de mundo da vida.

Quadro XVII: Elementos transformadores: a diversidade como fonte de aprendizagem na escola “Adélia Prado” a partir das categorias de sistema e mundo da vida.

	Sistema	Mundo da vida
<p>Elementos transformadores para o estabelecimento da diversidade como fonte de aprendizagem na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades. - A escola, o ensino, deve respeitar as visões culturais das famílias dos(as) estudantes e dialogar sobre isto. - Os conteúdos escolares são ferramentas para se obter boas condições de vida, por isto é importante aprende-los. - A escola demonstra preocupação com o processo de aprendizagem dos/as estudantes, organizando-se para oferecer aulas de reforço de conteúdo escolar aos que necessitam. - A reunião à noite, no horário diferente do trabalho dos familiares, favorece a participação e a aproximação entre escola e família. - A divulgação da cultura auxilia na quebra de alguns preconceitos referentes à mesma - A formação acadêmica e a carreira profissional trazem benefícios pessoais, tanto para a superação de barreiras sócio-econômicas, quanto felicidade pessoal. - Ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente, podendo colocar em prática o que estudou. - O trabalho em grupo, com demais professoras, potencializa o trabalho de cada professora que integra o grupo, posto que uma dá força à outra. - O estudo e a leitura de teorias e concepções da educação ajudam a professora a pensar, refletir e organizar, sempre com vistas para a melhoria, as suas aulas. - A formação acadêmica tem grande peso na atuação da 	<ul style="list-style-type: none"> - Precisamos conviver com diferentes pessoas para aprendermos mais. Compartilharmos o que pensamos possibilita refletir os diferentes olhares existentes para a mesma situação. - Estamos <i>sendo</i>, não <i>somos</i>. Podemos ter um comportamento que não agrada a outras pessoas, mas podemos repensar a atitude e nossa postura. - Solidariedade: apoiar as pessoas em momentos e situações que estas pedem ou precisam de ajuda para resolver algo que têm dificuldade. - Momentos de interação entre os(as) estudantes, sem que seja coordenado, orientado ou supervisionado pela professora. - Situações imprevistas durante o período de aula podem trazer muitas aprendizagens a todos(as) se conseguimos visualizá-las e tirar proveito delas. - Expor o que pensamos e refletirmos juntos sobre a perspectiva de cada pessoa contribui para a aprendizagem de todos(as). - A professora incentiva as crianças à interagirem com os diferentes funcionários da escola. - Dialogar sobre as situações que estão provocando conflito, vislumbrando uma resolução coletiva. - Estabelecer, coletivamente, combinados para um convívio respeitoso. - Refletir sobre a própria postura e compreender que mudar de opinião não o faz inferior a ninguém, mas pode trazer muitos benefícios. - Compreender que podemos aprender com diferentes pessoas e que todas têm algo igualmente importante a ensinar. - Questionamentos ajudam a reflexão coletiva e a troca de pensamentos, que contribui para a aprendizagem de todos. - Auxiliar os(as) colegas para que todos(as) possam participar das situações e momentos de ensino e de aprendizagem, sejam estas previstas ou não. - Estimular, solicitar a busca de conhecimento

	<p>professora, ela traz mais e distintos elementos para o pensar da educação escolar e das diferentes questões que a permeiam.</p> <p>- A formação acadêmica e o próprio ambiente universitário, contribuem para o pensar na Diversidade.</p>	<p>com outras pessoas que não a professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar o que se aprende com outras pessoas. - Aprende-se muitas coisas fora da escola que também nos ajudam a aprender os conteúdos que a escola nos ensina. - A condução da aula de maneira mediadora e questionadora da professora contribui para aumentar o grau de concentração de todas as pessoas e potencializa a interação na construção do conhecimento. - A postura questionadora da professora ajuda as crianças a compreenderem que há diferentes perspectivas diante de um mesmo assunto. - Podemos aprender o conteúdo escolar de diferentes maneiras, por meio de livros, conversas com diferentes pessoas, em teatros e com passeios. - Relacionar os conteúdos escolares com os diferentes conhecimentos que as crianças já possuem e que adquiriram fora da escola. - Estudar diferentes culturas auxilia à compreensão de que podemos aprender com o que nos é diferente. - Expor aos colegas como pensou para realizar determinada tarefa, ao mesmo tempo que ajuda os colegas, ajuda a pessoa que explica, pois a faz repensar o que a levou a fazer de determinada maneira. - A vinda de outras pessoas para a sala de aula, para ensinar diferentes atividades, trouxe aprendizagens que não teriam com a professora. - As diferenças são em relação à alguma coisa e o diálogo sobre isso traz elementos positivos para a construção de nossa identidade e para a interação com as demais pessoas. - Oportunizar, na escola, momentos para que os(as) estudantes convivam com a diversidade de vários elementos e que possam vivenciar diferentes situações/momentos para aprender com as diferenças. - As diferenças não podem impedir as relações entre as pessoas. - As diferenças não podem ser tomadas como
--	---	--

		<p>argumento para desqualificar a outra pessoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar trabalhar com a diversidade com todas as turmas/séries e refletir maneiras de se fazer isto, cada vez melhor. - Há muitas diferenças entre o quê a escola ensina e o quê as famílias acreditam e isto pode gerar muitas aprendizagens a ambos os segmentos, se souberem explorar isto. - Visões preconceituosas/discriminatórias são construídas socialmente e exatamente por isto é que as pessoas têm possibilidades de mudança. - Somos seres culturais e isto nos aproxima e nos diferencia. - A escola é lugar de encontro de diferentes culturas e temos que lidar com isso. - Os familiares ensinam muitos conteúdos escolares aos estudantes da família. - Muitas vezes são os familiares que suprem dificuldades de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes da família - Aprendemos muitas coisas úteis para nossa vida com nossos familiares - Podemos aprender observando o que outras pessoas fazem e depois tentando fazer. E também podemos criar coisas novas a partir do que aprendemos. - Aprendemos muitas coisas importantes para a nossa vida ao ajudar e observar nossos familiares, como quando cuidamos do irmão mais novo. - As crianças precisam aprender muitas coisas para quando for adultos saberem como agir em algumas situações. - O que aprendemos com nossa família é tão importante quanto o que aprendemos na escola. - Também aprendemos com pessoas que não fazem parte da nossa família. - Ser professora de maneira integral, compondo quem é e não sendo apenas uma profissão ou tarefa a ser desempenhada. - Ter consciência de que o currículo é uma forma de idealizar a educação. - Saber que o currículo é formado de acordo
--	--	---

		<p>com a visão de mundo que se possui: grande peso da professora nisto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento sobre currículo faz perceber, em certa medida, como as políticas curriculares são ou não “absorvidas” na/pela escola. - É importante que conheçamos os diferentes elementos presentes em nossa vida para que saibamos como agir na sociedade. - É bom chegar na escola já sabendo algumas coisas, porque assim os estudantes não ficam tão perdidos. - As crianças aprendem com as pessoas mais velhas. - Com o Grupo Interativo os estudantes aprendem mais rápido, porque tem mais pessoas para ajudar. - Saber que sempre temos coisas a aprender com as outras pessoas. - As meninas também gostam de brincar com os brinquedos dos meninos e estes também gostam de brincar com os das meninas. - Há “padrões”, “obrigações” tidas como femininas que devem ser quebradas, como o cuidar dos/as filhos/as. - Familiares e escola devem trocar idéias para juntos pensarem no conteúdo escolar e no processo de ensino e de aprendizagem, visando o melhor para os/as estudantes. - Os familiares conversam com os/as filhos/as mostrando que as pessoas são diferentes e que não é porque uma pessoa faz determinada coisa, que elas devem fazer igual; cada pessoa tem seu modo de ser. - Ter a professora como colaboradora na educação dos/as filhos/as além dos assuntos da escola, como ajudando no diálogo entre pais e filhos. - Visão positiva com referencia às relações étnico-raciais - As diferenças existentes entre as pessoas são o que nos completam - A diversidade nos faz pessoas melhores - O relacionamento entre os sujeitos, durante o GI, traz diversas aprendizagens, tanto no
--	--	---

		<p>âmbito social como no educacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar interação enriquece as aprendizagens - Ter pessoas diferentes nos grupos propicia diferentes relacionamentos, o que enriquece a formação de todas as pessoas - Apoio de um grupo de professoras para superar as dificuldades de interação com estudantes e de ensino e de aprendizagem, que enfrentava no início de carreira. - Ter consciência dos erros cometidos e refletir sobre eles, buscando superá-los e não mais cometê-los; reconstruindo a prática. - Busca por novas teorias e concepções de ensino e de aprendizagem para a superação de problemas presentes na prática docente. - Amadurecimento pessoal e profissional com a experiência adquirida no trabalho, com a formação acadêmica (estudos), e com a vida não profissional. Todos estes elementos compõem o profissional, repercutindo em sua atuação. - Constante reflexão da prática, das ações e do modo de pensar a realidade, vislumbrando crescimento pessoal e profissional para possibilitar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes. - Retomada da prática de um ano para o outro, no intuito de buscar melhorias; reflexão da prática. - O processo de ensino e de aprendizagem deve ser prazeroso: busca por metodologias e concepções que auxiliem nisso. - Os/as professores/as aprendem com as crianças; os/as estudantes. - A vivência é uma rica forma de se aprender; até mesmo mais potencializadora que o discurso. - Dar a conhecer as diferenças e diferentes saberes, opiniões, para que os/as estudantes tenham parâmetro para escolher o que querem e defendem. - O conteúdo escolar não é aprendido somente através do/a professor/a, existem várias formas de se aprender o conteúdo e o GI é uma possibilidade de ação de oportunizar o contato do conteúdo com diferentes
--	--	---

		<p>interações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerar e propiciar momentos que explicitem as diferentes aprendizagens que os/as estudantes adquiriram tanto dentro quanto fora da escola. - Valorizar os saberes e as diferentes formas que estes foram adquiridos. - Momentos em que os familiares possam vir à escola mostrar o que sabem. - Pensar em diferentes atividades para se conseguir um determinado conhecimento e/ou habilidade. - Os familiares vistos como parceiros do/a professor/a e da escola. - O/a professor/a é uma referência para os/as estudantes; suas ações, falas e pensamentos influenciam os/as estudantes. - O/a professor/a é visto/a como um/a colaborador/a dos familiares na educação dos/as estudantes, não só no que faz referência ao conteúdo escolar, como também em outros âmbitos.
Total	12	78

Como se pode notar, o mundo da vida, portanto, o âmbito de interação direta entre as pessoas (professora, colegas, crianças, familiares e voluntários) é seis vezes maior na produção de aspectos transformadores para uma educação intercultural do que o sistema. Se isto revela a potencialidade dos sujeitos diante das mudanças sociais, também revela a ausência do sistema na indução e sustentação de ações para se radicalizar a diversidade como fator de valor na escola.

Observando-se os obstáculos à radicalização com o trabalho para a valorização da diversidade na escola, o mesmo ocorre: mais elementos indicados quanto ao mundo da vida, que ao sistema.

Quadro XVIII: Obstáculos: a diversidade como fonte de aprendizagem na escola “Adélia Prado” a partir das categorias de sistema e mundo da vida.

	Sistema	Mundo da vida
Obstáculos a	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola há muitas situações de desigualdade, discriminação amparadas no discurso da diversidade. - Existem tipificações do ser mulher e do ser homem na sociedade que geram 	<ul style="list-style-type: none"> - Bater e xingar os(as) colegas. - Não compartilhar com os(as) colegas o encaminhamento dado para resolver uma situação de conflito de duas pessoas. Como fazem parte de um mesmo grupo,

<p>serem superados para o estabelecimento da diversidade como fonte de aprendizagem na escola</p>	<p>desigualdades e limitações de aprendizagens para ambos os gêneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não acreditar na existência do preconceito/discriminação racial na escola e nas relações interpessoais. - Não dar conta de trabalhar com todos os elementos da diversidade e não ter na escola um trabalho contínuo disto. - Visões preconceituosas/discriminatórias são construídas socialmente. - Os materiais didáticos utilizados são artefatos culturais idealizados - O currículo representa um tipo de cultura e muitas vezes deixa outras de lado. - Não perceber a ideologia presente na cultura que se pretende ensinar, por meio dos conteúdos escolares. - As mulheres, desde cedo, precisam aprender a ser mãe. - Há uma mentalidade, na sociedade, de que o negro trabalha em determinadas profissões e não em outras, como professora e diretora. - Ineficácia da educação escolar: estudantes chegam aos 14, 15 anos sem saber ler e escrever. - Muitas vezes a escola quer moldar as pessoas (estudantes) a todo custo, dentro daquilo que acredita ser o ideal; menosprezando e buscando a eliminação de traços culturais percebidos como não ideais. - Muitas vezes a escola tem um discurso e age em desacordo com ele. - Até que ponto a escola traz elementos efetivos para mudanças na vida dos/as estudantes e não fica apenas no discurso. - A escola está imersa numa estrutura em que muitas definições da educação escolar são decisões de poder, como a definição do currículo. - A escola, muitas vezes, silencia o que não lhe convêm. 	<p>todos os acordos devem ser compartilhados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora não explicar porque está agindo de determinada maneira. - Conversas paralelas que não são compartilhadas com o coletivo. - Julgar as pessoas dada uma situação e não dialogar para compreender o motivo de tal ação. - Não ouvir respeitar a fala de outra pessoa. - Não ser ouvido pelos demais. - Ser motivo de chacotas por ter hábitos diferentes da maioria dos colegas. - Acreditar que sua idéia é a verdadeira e não compreender que podem existir outras. - Não dialogar sobre as diferenças. - Tratar as pessoas mal devido a cor de pele que possuem. - Desejar ficar sozinho por acreditar que não aprenderá nada estando com outra pessoa. - Não aceitar mudar de opinião ao perceber que estava errado. - Não aceitar que podemos aprender com outras pessoas e professoras. - Discriminação/ Preconceito racial: visão de professores(as) de que crianças negras dão mais trabalho que crianças brancas, pois são mais agitadas. - Silenciar-se diante de situações de discriminação/preconceito, por medo ou por não saber como agir. - Na maioria das situações, a diversidade é encarada como um elemento para justificar discriminação e gerar desigualdades. - Encarar o termo “ser negro” como uma ofensa, como algo ruim. - Querer impor sua visão de mundo, sua ideologia às demais pessoas, principalmente na relação professor(a)-
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - A relação escola e família segue um modelo hierárquico, no qual a escola aponta falhas dos/as estudantes aos familiares e não os vê como parceiros, colaboradores no processo de educação escolar. - Existem brinquedos de meninos e de meninas e ao brincar com eles as crianças já vão aceitando o papel estabelecido de homem e de mulher em nossa sociedade. - A mudança na organização do ensino, para 9 anos, trouxe alguns prejuízos para as crianças que entraram direto no 2º ano, pois o processo de adaptação ao novo sistema refletiu numa nova organização do processo de ensino, ocasionando prejuízos a alguns estudantes ao longo do processo de organização. - Ficar na escola, em período integral, desenvolvendo as mesmas ou similares tarefas de manhã e a tarde. (no caso de creches e pré-escolas). - As diferenças de conteúdo ensinado de uma para outra escola trazem prejuízos para crianças transferidas, bem como causam desigualdades significativas para os/as estudantes. - Ineficácia no processo de ensino e aprendizagem, posto que estudantes ficam anos na escola sem aprender a ler e escrever corretamente. - Os familiares não compreenderam como funciona o sistema de ensino de 9 anos, não sabendo como orientar seus filhos e filhas, bem como não sabem como lidar com este sistema sem reprovação. - Os/as estudantes demoram a aprender a letra cursiva, só aprendem a letra de forma e em maiúsculo. - Aumentar um ano no Ensino Fundamental não foi suficiente para superar a ineficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Os/as estudantes continuam passando de ano sem aprender a ler e a escrever. - Para segurar os/as estudantes até o último dia de aula, antes das férias do fim do ano, o/a professor/a diz que 	<p>aluno(a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os(as) professores(as), muitas vezes não sabem como lidar com a gama de diversidade que presencia na sala de aula/escola; posto que as pessoas possuem tipos ideais. - Por não saber como lidar com a diversidade da turma, o(a) professor(a) tem problemas no processo de ensino e de aprendizagem. - Agir de determinada maneira, sem questionar/refletir o que se está fazendo, pode gerar desigualdades. - Encarar como difícil a mudança de visão de pessoas preconceituosas. - A visão preconceituosa e discriminatória limita as possibilidades de convívio e conseqüentemente de aprendizagens. - Não ouvir o outro, não respeitá-lo devido as diferenças. - Tendência a não acreditar na aprendizagem e mudança de postura de pessoas já adultas. - Não acreditar na existência do preconceito/discriminação racial na escola e nas relações interpessoais. - As diferenças vistas de maneira relativista, ao se reconhecer as diferenças, caindo na crença de que então vale tudo. - Não ser reconhecido no cargo que ocupa no trabalho por ser negro. - A diversidade gerando conflitos e não aprendizagens. - Conflitos entre os valores da professora e os dos familiares, gera conflitos para a criança - Acreditar que só muda as concepções quem vivencia ou experiência momentos de discriminação. - Não ser reconhecida como professora por ser negra. - Presenciar situações de discriminação com crianças negras, por parte de outras
--	---	--

	<p>iniciará conteúdo do ano seguinte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regras excessivas, bem como a falta total de regras escolares, prejudicam o/a estudante, seja reprimindo-os excessivamente, seja não lhes ajudando a criar responsabilidades. - Pouco contato com a escola e com a professora, pois os horários de encontro, de reunião, coincidem com o horário de trabalho. - Quando coincide a reunião de escola dos/as filhos/as no mesmo dia e horário. - Não se sentir professora enquanto trabalhava em escola particular, devido as condições de desenvolvimento do trabalho. Ser vista mais como cuidadora das crianças do que como professora. - Muitas vezes a universidade só apresenta discursos teóricos que não dão possibilidades de ação, só explicam a realidade, inibindo as ações dos sujeitos. Isto não auxilia o trabalho do/a professor/a, posto que este/a se vê de mãos atadas e perde o sentido de sua profissão. - Falta de apoio institucional para momentos de estudo coletivo das professoras, a fim de se buscar novas concepções e práticas de ensino e de aprendizagem. - Ideal de escola, ensino e aprendizagem inculcado na gestão escolar e nos familiares no que se refere à alfabetização, como se só houvesse uma maneira de ensinar/aprender ler e escrever. - Muitas vezes as crianças, estudantes não vivenciam na escola o que é discursado. Contradição entre o que é discurso escolar e o que é vivido neste espaço. As contradições só acontecem porque a escola como parte da sociedade refrata o discurso no qual está inserida. - A educação escolar muitas vezes quer moldar os/as estudantes em conformidade com a cultura que tem como ideal; o que gera discriminação, desqualificação e problemas junto aos estudantes. 	<p>professoras e silenciar-se diante disso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se deparar com muitas diferenças, muita diversidade entre os/as estudantes da turma e não saber como trabalhar com isto. - Muitos familiares, não dialogam com os/as professores/as, por acreditar que estes/as é quem sabem da educação escolar e por isto não devem dar opiniões e sugestões para melhoria, posto que não sabem nada. - Contradição entre o discurso e os elementos para mudanças nas vidas dos/as estudantes. - As crianças só aprendem, não ensinam. - As meninas e os meninos também gostam de brincar com os brinquedos tidos do outro gênero, mas não são bem vistos pelas demais pessoas quando isto acontece. - Encarar o reforço escolar como uma obrigação e não como um elemento a mais para auxiliar no sucesso da aprendizagem. - Alguns ensinamentos, como no caso da educação sexual, devem ser dados aos/às estudantes exclusivamente pelos familiares e não pela escola. - Às vezes as crianças, no convívio com outras, aprendem coisas que entram em choque com o que a família valoriza, causando conflitos. - Os/as estudantes não gostam de trabalhar com os/as colegas que estão demonstrando dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. - Os/as estudantes que demonstram dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem se sentem envergonhados, inferiorizados diante dos/as colegas de classe. - O único contato que os familiares têm com a escola e a professora é em reunião e, às vezes, com a professora, rapidamente, na entrada e/ou saída das crianças. - Prioridade em participação da reunião do filho em detrimento da filha.
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none">- A fala, opinião, sugestão dos familiares não são, muitas vezes, aceita pela escola.- Discriminação étnico-racial no círculo familiar- Estigmatização cultural prejudica a interação entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas- Dificuldade de relacionamento entre pessoas de etnias e grupos raciais diferentes- Não intervir em relações conflituosas, seja entre estudantes, seja entre estes/as e a atividade a ser realizada- A falta de pessoa de referência para os/as estudantes durante a realização da atividade compromete o desenvolvimento da mesma. Os/as estudantes se dispersão- Início de carreira turbulento, enfrentando muitas dificuldades com o processo de ensino e de aprendizagem, bem como de relacionamento e interação com os/as estudantes e não tendo muito amparo institucional. Além da dificuldade de acesso à escola, sem contar que era nova na cidade.- Visão de turma/sala homogenia só prejudica o processo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes.- Utilizar recursos errôneos para buscar a resolução de problemas de comportamento dos/as estudantes, mesmo sabendo que não surtem resultado, como: gritos e cancelamento das aulas de educação física.- Desqualificação das professoras mais novas ou inexperientes, perante as mais velhas ou experientes.- Crença e insistência em único modelo de ensino e de aprendizagem.- O aprender com as professoras mais experientes nem sempre é algo bom, pois quando há uma relação de superioridade de quem conhece mais e que tem mais experiência não há interação e nem colaboração.- Isenção do papel de professor/a na
--	--	--

		<p>defesa de que é o/a estudante que deve descobrir “a resposta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização do saber que não é escolar. - Desvalorização e desqualificação das pessoas, não profissionais da educação, diante do processo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes. Como a postura de desqualificar os familiares. - Muitas das atividades de ensino, planejadas com base em brincadeiras, não atingem o objetivo de ensinar o conteúdo e muitas vezes faz com que os/as estudantes encarem a escola como um lugar para brincar, sem obter aprendizagens de conteúdo escolar. - Os/as estudantes sentem mais prazer em ir à escola para ver outras pessoas, do que para aprender o conteúdo escolar.
Total	35	63

Vale ressaltar que os obstáculos indicados em relação ao sistema, embora em menor número, condicionam fortemente as possibilidades das ações no mundo da vida.

Dadas as indicações de todas as pessoas envolvidas, acreditamos ter abordado os objetivos propostos para este estudo e parece-nos pertinente, agora, articular todas as considerações apresentadas, com o que nos diz o aporte teórico por nós adotado, a fim de sistematizarmos uma possível resposta à indagação de nossa investigação, concluindo a dissertação.

CAPÍTULO V – POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

Paulo Freire

Retomo, aqui, a questão de pesquisa que orientou a investigação e esteve presente nas reflexões dos(as) estudantes, dos familiares, do voluntário e voluntária da sala investigada e da professora que participaram da pesquisa. É dela que partimos para elaborar as considerações finais do presente trabalho. Eis a questão:

Quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula?

Diante do exposto ao longo da dissertação, podemos afirmar que a concepção comunicativo-dialógica seja a perspectiva que melhor caminhe ao encontro das necessidades educativas que favorecem o trabalho pedagógico embasado na diversidade existente em sala de aula.

Uma educação que se apóia na racionalidade comunicativa, nos princípios da aprendizagem dialógica, tomando o dialogo igualitário para integrar as vozes de toda a comunidade com o objetivo de desenvolver um projeto plural e participativo em função do contexto social, histórico e cultural dos(as) estudantes, ao nosso ver, articula todos os elementos que favorecem a prática docente embasada na diversidade, já que nos permite definir juntos qual rumo queremos tomar em nossa vida, posto que as grandes transformações da humanidade surgem da vontade coletiva, cabendo às teorias sociais e educativas partir do contexto dessas apontações para efetivamente contribuir com as vontades de melhorias.

Ainda na perspectiva comunicativo-dialógica, reconhece-se que o professor ou professora sozinho(a) não dá conta de articular todas as considerações que estão em jogo no processo de ensino e de aprendizagem, necessitando da colaboração intensa das famílias, de outros profissionais, de entidades, de voluntários para proporcionar a todos os alunos e alunas a qualidade educativa.

É importante dizer que, no nosso entendimento, para a concepção comunicativa, o processo de formação dos significados não depende unicamente dos

profissionais da educação, mas são também de todas as pessoas e contextos relacionados com todos os processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Nessa perspectiva, a formação do professorado se orienta partindo do conhecimento das pessoas, dos grupos multiculturais de aprendizagem e tendo o conhecimento de cada matéria desde um enfoque interdisciplinar. Esse ponto de vista inclui os aspectos educativos, psicológicos, sociológicos, culturais e epistemológicos.

A participação da comunidade nos processos educativos possui um caráter contínuo e permanente e não se esgota no âmbito escolar. As aprendizagens que realizam as pessoas não se reduzem às oferecidas pela escola. O entorno familiar, social e cultural das pessoas exercem uma especial importância, posto que facilita e possibilita a formação. Nesse sentido, uma escola desvinculada da comunidade e do entorno familiar, reproduz o sistema social e cultural que impera, não permitindo a transformação, criando obstáculos às pessoas, que não podem transformar sua realidade e muito menos a realidade social em interação com as demais. Dessa forma, consideramos totalmente necessária a incorporação da comunidade, dos familiares e a comunicação entre as diferentes culturas existentes na escola.

A abordagem comunicativa alerta, ainda, para que não se caia na transmissão de conhecimentos acadêmicos formais de forma exclusiva, mas sim que parta da combinação entre o prático, o acadêmico e o comunicativo, fazendo com que a comunidade e as famílias multiculturais participem de forma conjunta com o(a) professor(a).

Contudo, se algo não está saindo como o esperado, uma avaliação das ações e procedimentos tomados pela escola deve ser feito. Como indica o próprio processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem, uma das “fases” é a de consolidação, que requer do grupo escolar (profissionais da educação, familiares, comunidade, estudantes e voluntários(as)) uma avaliação, para indicar quais pontos estão sendo obstáculos e quais estão auxiliando a transformação, para que se possa intensificar estes e intersubjetivamente elaborar planos de ações para a superar aqueles.

Pensando nos elementos coletados ao longo da investigação, um dos aspectos centrais revelados foi a interação. Podemos notar que todos(as) os(as) participantes apontam a interação em suas falas, a qual varia como elemento de transformação ou de obstáculo segundo a orientação dada. Sendo sempre visto como transformador quando vislumbrado na perspectiva dialógica e intercultural. De modo

geral, todos os demais elementos, são, na sua grande maioria, decorrentes da forma como a interação e o diálogo acontecem entre os sujeitos.

Vale verificar as afirmações na quantificação dos elementos transformadores e dos obstáculos organizados tendo em vista o sistema e o mundo da vida (com base nos dois últimos quadros apresentados).

Quadro XIX: Síntese sobre o estabelecimento da diversidade como fonte de aprendizagem na escola “Adélia Prado” a partir das categorias de sistema e mundo da vida

	Sistema	Mundo da vida	Total
Elementos de transformação	12	78	90
Elementos de obstáculo	35	63	98

Comparando tal resultado com os quadros anteriores, verificaremos que o número de elementos transformadores citados pelos(as) participantes da pesquisa totalizam 230, ao passo que os obstáculos totalizam 170. Contudo, para a contabilização da organização deste último quadro, desconsideramos os elementos iguais, que foram, por exemplo, expostos tanto pelos(as) estudantes, como pelos familiares. Assim, chegamos na numeração apresentada no quadro XIX.

Como pudemos observar nos quadros anteriores e agora nesse, mais claramente, a grande concentração de elementos tanto transformadores como de obstáculo ao trabalho com a diversidade em sala de aula, encontra-se na esfera do mundo da vida. O que significa que os(as) participantes da pesquisa e demais sujeitos da escola possuem a possibilidade de transformação da prática, em vista à uma educação intercultural, que potencialize a aprendizagem de todos e todas, mesmo estando sob o condicionamento do sistema que estrutura a organização escolar.

Assim podemos, a partir dessa análise, verificar o processo de *colonização do mundo da vida pelo sistema*, como indica Habermas (1987). Segundo os dados, o sistema não traz grandes transformações para o trabalho com a diversidade em sala de aula, apresentando por outro lado muito mais obstáculos a ele.

Assim, com esse trabalho, buscamos compreender os caminhos possíveis para que se construam relações mais igualitárias para o favorecimento do trabalho com a diversidade em vista à potencialização das aprendizagens. A partir de uma relação intercultural, baseada na unidade na diversidade, na busca da igualdade de diferenças, de oportunidades e de vivências mais democráticas entre as pessoas diversas em si.

A contribuição dos participantes da pesquisa extrapola a própria questão de pesquisa e por isso podem subsidiar novos questionamentos e pesquisas, que o escopo deste trabalho não conseguiu esgotar. Pesquisas nas mais diferentes áreas: formação de professores(as); estrutura e funcionamento da organização escolar; a organização curricular; a relação comunidade; família e escola; as práticas docentes e escolhas teórico-metodológicas; dentre outras.

O exercício do diálogo e a promoção de conhecimentos que atinjam a todos(as), torna-se necessário entre as pessoas. É preciso que saiam de seus lugares, muitas vezes cômodos e preconceituosos, e questionem suas verdades, o que poderá promover debates produtivos, sem desqualificação de algumas áreas por outras. E assim poderá promover revisão constante de pensamento, atitudes e discursos, ao confrontá-los em sua diversidade.

A diversidade pode incomodar, pois a igualdade oferece segurança. Oferece segurança para quem está ocupando a posição de privilegiado(a), que ao longo da história ocupam um lugar seguro: o de dominação.

Pensar na diversidade é também pensar nas características e particularidades de cada pessoa. É não olhar o todo como uma “massa uniforme”, como se fôssemos todos iguais. A escola deve reconhecer e valorizar as diferenças que constituem a diversidade sejam elas quais forem. Professores(as) devem reconhecer, estudar e trabalhar a diversidade da população brasileira, respeitando e valorizando as diferenças sociais, étnico, raciais, econômicas, de orientação sexual, as necessidades especiais, etc., promovendo assim uma prática docente comunicativo-critica, por meio da dialogicidade.

Uma postura e uma tomada de posição, por parte do governo, diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças, como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretende democrático, concebendo a diversidade como fonte de aprendizagem e não como meio de geração de desigualdades.

Abaixo, apresentamos algumas recomendações apresentadas pelas crianças e pelos familiares para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem:

Quadro XX: Recomendações dos(as) estudantes para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar.

Recomendações dos(as) estudantes
<ul style="list-style-type: none"> - Como os familiares muitas vezes suprem dificuldades de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes de sua família, a comunicação e a articulação entre família e escola deveria abarcar vários elementos existentes no processo de ensino e de aprendizagem escolar, no intuito de unir forças para a potencialização da aprendizagem dos(as) alunos(as). - O conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve ser claramente perceptível nas ações do dia-a-dia para que os(as) estudantes vislumbrem a importância da escola em sua vida e consigam transportar os saberes adquiridos na sala de aula para sua vida cotidiana. - Atividades de experimentos e afazeres de casa com manipulação de objetos enriquecem a aprendizagem. - Lição muito fácil desestimula o(a) estudante, daí a necessidade de se planejar bem as tarefas para que todos(as) se interessem na realização e na aprendizagem. - O trabalho em grupo, bem planejado, traz muitas contribuições para a aprendizagem, além de ser um momento agradável, pois os(as) estudantes gostam de estar junto a outras pessoas para estudar. - Poder contar com pessoas que não são da escola para ajudar no Grupo Interativo é muito bom, pois os estudantes percebem que há mais pessoas interessadas com seu processo de aprendizagem.

Quadro XXI: Recomendações dos familiares para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar.

Recomendações dos familiares
<ul style="list-style-type: none"> - Como o(a) professor(a) é uma pessoa de referência para os(as) estudantes, é importante que ele(a) cuide das interações que mantêm com a classe e que seja um apoio à família no processo de educação dos(as) estudantes, o que requer maior contato entre professor(a) e família. - Revisão dos métodos e metodologias utilizadas no processo de alfabetização, posto que os(as) estudantes estão passando de série/ano sem saber ler, escrever e calcular. - Revisão das tarefas mandadas para casa, a fim de que sejam mais estimulantes para gerar aprendizagens, bem como preocupação do(a) professor(a) em verificar o retorno do que foi feito. - Maior cumplicidade entre escola e família: que a escola seja mais clara com os familiares, expondo suas ideologias de ensino e a conseqüente organização do processo de aprendizagem; que os familiares possam contribuir na definição da organização do processo de ensino e de aprendizagem, tendo suas falas respeitadas e não menosprezadas ou inferiorizadas diante da dos profissionais da educação. - Que escola e família planejem em união a escola que desejam.

- Que as instituições de ensino, que trabalham com os(as) estudantes em período integral, organizem suas atividades possibilitando aprendizagens diversas e não oferecendo apenas conteúdo escolar, pois isto cansa os/as estudantes e os privam de outras aprendizagens também importantes.
- Que as instituições públicas cuidem da qualidade de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes tanto quanto as instituições privadas, para não gerarem ainda mais desigualdades.
- Ensinar as diferentes grafias das letras logo no primeiro ano do Ensino Fundamental (de forma, maiúscula e minúscula, e cursiva).
- Que o(a) professor(a) cuide das interações existentes na sala de aula para que os(as) estudantes em processo de aquisição da leitura e da escrita não se sintam inferiorizados, nem que sejam tratados com menosprezo pelo(a) professor(a) e pelos(as) demais estudantes da turma.
- Que a escola planeje as reuniões com os familiares à noite ou em horário que seja diferente da de trabalho destes, para que possam participar.
- Que a escola realize as reuniões das diferentes séries/anos em dias e/ou horários diferentes, pois quando há reunião no mesmo dia e horário, de dois estudantes, de diferentes séries/anos, da mesma família, não é possível participar das duas reuniões.

As recomendações e indicações para melhorias apresentadas nos mostram mais uma vez, como a interação é peça chave nas relações de ensino e de aprendizagem. Assim como outros elementos devem ser muito bem cuidados: o planejamento das atividades, a concepção de educação que se tem e que reflete nas ações pedagógicas.

Assim, no decorrer dessa investigação, pudemos perceber o quanto é fundamental a escolha político-pedagógica que assumimos enquanto professores(as). E como bem nos diz Freire (2004), o quanto é preciso que estejamos advertidos de que a educação é em si um ato político e como atuamos de acordo com as escolhas que fazemos e assumimos em cada ato e fala.

Ter realizado a investigação junto a uma professora que busca, em sua prática docente, o trabalho com a diversidade, fez-nos perceber que nem por isso, tal professora se ausentou de conflitos e problemas nas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos envolvidos com a aprendizagem dos(as) estudantes. Tomar essa escolha é colocar-se disposta a lidar com os conflitos do dia a dia, sendo *pacientemente impaciente*, sentindo-se *no mundo e com os outros*, para que consiga ser coerente em sua prática e discurso.

Concluir esta pesquisa remete a vários sentimentos. Fecho, sem dúvida, mais uma etapa da minha vida, o que me causa grandes alegrias. Mas também deixo

nesse trabalho a saudade do processo do tornar-me pesquisadora, que permanece com as leituras que não findam, com estudos de pesquisas, trocas com pesquisadores(as) mais experientes e menos experientes e também pelo aprendizado de escrever uma dissertação. Sei que jamais findarão os diálogos e o aprendizado construídos junto com minha orientadora, com outros pesquisadores(as) do grupo de pesquisa do NIASE e da área de concentração de Processos de Ensino e de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, dos quais faço parte, bem como com os participantes da pesquisa, com as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida e que, diariamente, me ajudam no entendimento e compreensão do mundo.

Continuarei a ser pesquisadora e principalmente continuarei me formando, já que esse processo não chega ao fim, pois ao continuar a aprender e a reaprender, novos olhares surgem sobre situações já observadas e, por isso, as considerações aqui apresentadas não estarão encerradas ao concluir o trabalho.

REFERÊNCIAS

Aubert, A. et al (Flécha, A; García, C; Flécha, R; Racionero, S.). **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. Hipatia Editorial. Barcelona, 2008.

Aubert, A. et al (Garcia, C. y Racionero, S.) **El aprendizaje dialógico**. In: Cultura y Educación – Revista de teoría, investigación y práctica. nº21, Fundación infancia y aprendizaje, Editora General, Madrid, 2009.

Aubert, A. et al (Aubert, A. e Garcia, C.) **Interactividad en el aula**. Cuadernos de Pedagogía, nº301, pp.20-24. Barcelona, 2001.

Ayuste, A. et al (Flecha, R., López, F. P., Lleras, J.). **Planteamientos de la pedagogía crítica – comunicar y transformar**. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. Barcelona, 2ª edição, 1998.

Braga, F. M. **Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino**. São Carlos: UFSCar, 2007

Brandão, C. R. O outro, esse desconhecido. In: Brandão, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Bedani, V. M.. **O curso de pedagogia e a diversidade etno-racial: trilhando caminhos**. São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de mestrado.

Candau, V. M. (orgs). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Interculturalidade e educação na América Latina**. Novamérica, nº 77, Rio de Janeiro, 1998, pp.38-43.

Castells, M. A sociedade em rede In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 2ª edição, Editora Paz e Terra, 1999.

Chauí, M. **O que é ideologia**. Editora Brasiliense, 2004.

Cherfem, C. O.. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. São Carlos: UFSCar, 2009. 235 p. Mestrado (Educação)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Coelho, M. N. **Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidade étnica e racial**. São Carlos: UFSCar, 2009.

CREA. **Habilidades Comunicativas**. Relatório da Investigação financiada pela DGICYT (Dirección General de Investigación Científica y Técnica) desenvolvida no período de 1995-1998.

Elboj, C. S. **Comunidades de aprendizaje**. Um Modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información. Tese de Doutorado. Departament de teoria sociològica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universitat de Barcelona, 2001.

Elboj, C. S. et al (Puigdellívol, I., Soler, M. & Valls, R.). **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

Ferrada, D. **Curriculum Crítico Comunicativo**. Editora El Roure, Barcelona, 2001.

_____. **El modelo dialógico de la pedagogía: um aporte desde las experiéncias de comunidades de aprendizaje**. *Estud. pedagóg.* [online]. 2009, vol.34, n.1 ISSN 0718-0705. Similarity:0.349927

Flecha, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997. (Papeles de Pedagogía/34).

Flecha, R. et al (Gómez, J. & Puigvert, L.). **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona. Paidós, 2001.

Flecha, R. **Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje**. In: Cultura y Educación – Revista de teoría, investigación y práctica. nº21, Fundación infancia y aprendizaje, Editora General, Madrid, 2009.

_____. Investigar desde la igualdad de las diferencias. In: Touraine, A., Wieviorka, M., Flecha, R., et al. **Conocimiento e identidad. Vozes de grupos culturales en la investigación social**. El Roure Editorial. Barcelona, 2004.

Freire, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, 2ª edição, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gabassa, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

Gabassa, V. e Mello, R. R. **A proposta de aprendizagem dialógica: Comunidades de Aprendizagem**. São Carlos/SP: NIASE, 2009. Texto de circulação restrita. Mimeo.

García, C. Y. **Comunidades de Aprendizaje: de la segregación a la inclusión**. Tese de Doutorado. Departament de teoria sociològica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universitat de Barcelona, ano 2004.

Giroto, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, ano 2007.

Góes, M. C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes, nº 24. Campinas: Papirus, 1991, pp. 17-31.

Gómez, J. et al (Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R.). **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona, El Roure, 2006.

Gusmão, N. M. M. (org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. Editora Biruta, São Paulo, abril de 2003.

Habermas, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. I Racionalidad de acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

Herbart, J. F. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwing Sheill. Fundação Calouste Gulbenkian. 4 ed, 1971.

Libâneo, J.C. **Democratização da escola pública**. São Paulo, Loyola, 1985.

Lima, E. A noção de construção de conhecimento e a didática. In **A didática e a escola de primeiro grau**. Série Idéias, nº11. Fundação para o desenvolvimento da educação/Governo do estado de São Paulo, São Paulo, 1991, pp.111-116.

Marx, K. & Engels, F. **A ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editoram Hucitec, 1984.

Mello, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

Mello, R. R. **Metodologia de Investigação Comunicativa: Contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todos e todas**. Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). São Carlos, 2002

_____. Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula. In: Pontes, Eglê Franchi (org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. Contrapontos (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n. 3, p. 449-457, 2003.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em www.mec.gov.br (visitado em 29/09/2008)

Moll, L. C. et al (González, N. & Amanti, C.) **Funds of Knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms**. Edited by Norma González, Luis Moll and Cathy Amanti. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, 2005.

Moreira, R. **Análise comparativa entre duas abordagens da aprendizagem: perspectiva construtivista e perspectiva comunicativo-dialógica**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de licenciatura plena em pedagogia. DME/UFSCar, 2007.

Padilha, P.R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

Pereira, K. A. **Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão em assentamento rural e necessidade de outra EJA**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

Perrenoud, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Romanelli, O. de O. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Editora Vozes, 1989. p. 09-31.

Sacristán, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução de Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

Sales, A. e Garcia, R. **Programas de educación intercultural**. Bilbal: Editorial Desclée de Brouwer, 1997.

Silveira, R. **Judaísmo e Ciência Filosófica em G.W.F. Hegel**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

Torres, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.

Valls, M. R.. **Comunidades de Aprendizaje**. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tese de Doutorado. Departament de Teoria i Història de L' Educació. Universitat de Barcelona, ano 1999.

Veiga-Neto, A. **Culturas e currículo**. Mimeo., trabalho apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar, promovido pela UFRGS, 1995.

Vygotsky, L. S. Obras **Escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor Distribuciones. S. A, 1996. p.387 – 412 – Epílogo.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Obras escogidas IV – Psicologia infantil**. Moscou, Editorial Pedagógica, 2006.

Wallon, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J. e Nadel-Brulfert, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

Whitaker, D. C. A. Ideologia x Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: Souza, E. M. de M.; Chaquime, L. P.; Lima, O. G. R. (org), **Teoria e prática nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003, p.13-35.

Yeste, C. G. **Comunidades de Aprendizaje: de la segregación a la inclusión**. Tese de Doutorado. Departament de teoria sociològica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universitat de Barcelona, ano 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE - 1

Visualização geral das fases no processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem.

FASES DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM		
FASE	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS
FASES INICIAIS		
Sensibilização	Aproximadamente um mês	Sessões iniciais de trabalho com diferentes agentes da comunidade, dialogando sobre a atual sociedade que vivemos, a necessidade de instrução instrumental e aprendizagem de habilidades comunicativas para mobilização social e construção de uma escola que supra os requisitos que a comunidade escolar necessita para se fortalecer;
Tomada de decisão	Um mês	A comunidade escolar decide o início do projeto (ou não) com o compromisso de toda a comunidade educativa;
Sonhos	Entre um e três meses	Resumi-se em idealizar o centro educativo que se deseja, buscando coletivamente o sonho de um modelo de centro educativo que propicie a máxima aprendizagem de todos e todas. Nesta fase também contextualizamos os princípios que orientam o projeto de comunidades de aprendizagem;
Seleção de prioridades	De um a três meses	Busca da informação sobre o centro educativo e seu contexto, análise dos dados obtidos e seleção de prioridades;
Planificação	Entre um e dois meses	Designar grupos de ação heterogêneo, criando comissões de trabalho, com o intuito de colocar em prática os planos de ação de cada prioridade selecionada;
FASE DE CONSOLIDAÇÃO		
Processo de investigação		Inovar para melhorar, refletindo sobre as ações tomadas, vivendo as mudanças conquistadas, dialogando entre todos e todas as experiências vividas e seus resultados;
Processo de formação		Formação dos/as agentes envolvidos, através de solicitação das comissões

		de trabalho em função dos requerimentos do processo, bem como formação de toda a comunidade de aprendizagem em núcleos de interesses concretos;
Processo de evolução/desenvolvimento		Desenvolvimento contínuo de todo o processo.

ANEXO

ANEXO – 1
PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 0183.0.135.000-08

Título do Projeto: Comunidades de Aprendizagem: a diversidade a favor da potencialização de aprendizagem

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadores (as): Raquel Moreira, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mellio (Orientadora)

Processo nº.: 23112.004864/2008-10

Parecer N.º. 102/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto


O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor **DELIBEROU:**

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 24 de abril de 2009.


 Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO – 2
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS(AS)
PARTICIPANTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “*COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: A DIVERSIDADE A FAVOR DA POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM*”, desenvolvida pela mestrandia Raquel Moreira, aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, tendo como orientadora a professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto foi aceito pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos e pelo corpo docente e administrativo da EMEB “Professora Dalila Galli”. Vale ressaltar que a pesquisa, atualmente, possui financiamento do CNPq.
2. Você foi selecionado/a por pertencer à sala de aula da professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. A pesquisa possui a pretensão de investigar como a diversidade entre as pessoas presentes na sala de aula – alunos/as; professora e outros agentes – pode tornar-se um fator favorável e potencializador do ensino e da aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa envolverá relatos comunicativos individuais, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula; com anotações em diário de campo e filmagem/fotografias de situações de aula. Tem como objetivos:
 - a) Identificar como a diversidade é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino e de aprendizagem na sala de aula, numa escola que é Comunidade de Aprendizagem;
 - b) Identificar e analisar quais práticas favorecem e quais são obstáculo para o trabalho em sala de aula com a diversidade, numa escola que é Comunidade de Aprendizagem;
 - c) Identificar e analisar os elementos transformadores da prática didática para uma educação pautada na diversidade, em vista à potencialização de aprendizagens.

6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais e nos grupos de discussão comunicativo, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.
7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e grupos de discussão comunicativo e das situações de observação e de filmagens/fotos.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida na escola, e para pensar uma educação escolar que seja boa para todo mundo.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Raquel Moreira

Rua Coronel Manoel Leme, nº1933. Novo Jardim Belém, Descalvado/SP. CEP:13690-000

Fone: (19) 9222-2933

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

São Carlos, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal pela criança.