

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

ADRIANA DE CARVALHO PESSATO PENA

**DESIGUALDADES E DIFERENÇAS NA SALA DE AULA:
A nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar**

**UBERLÂNDIA – MG
2009**

ADRIANA DE CARVALHO PESSATO PENA

**DESIGUALDADES E DIFERENÇAS NA SALA DE AULA:
A nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas

**UBERLÂNDIA – MG
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU

P397d Pena, Adriana de Carvalho Pessato, 1964-
Desigualdades e diferenças na sala de aula [manuscrito] : a nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar / Adriana de Carvalho Pessato Pena. - 2010.
119 f. : il.

Orientadora: Graça Aparecida Cicillini.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Inclusão em educação - Teses. 2. Discriminação na educação - Teses.
I. Cicillini, Graça Aparecida. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376:373

ADRIANA DE CARVALHO PESSATO PENA

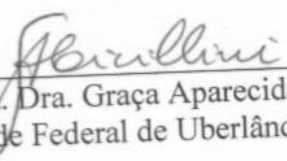
**DESIGUALDADES E DIFERENÇAS NA SALA DE AULA:
A nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

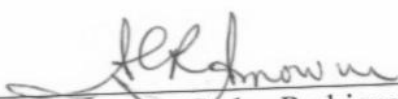
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas

Uberlândia, 17 de agosto de 2009.


BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Universidade Estadual de Campinas



Profa. Dra. Gercina Santana Novais
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTO

Final de um trabalho que exigiu por diversas vezes que eu revisse meus valores e crenças sobre a relação humana. Durante esse percurso várias mudanças ocorreram em minha vida; mudanças essas que exigiram de mim novas posturas e tomadas de atitudes algumas vezes muito dolorosas. Entretanto a dor teve sua vantagem, me transformou em um ser humano melhor. Chego ao fim desta pesquisa muito diferente de quando a iniciei; o ano de 2007 ficará marcado na minha memória como um ano divisor de águas.

Meu coração se enche de alegria ao constatar que consegui chegar ao final. Reconheço que o apoio e o incentivo de várias pessoas foram de fundamental importância para a conclusão deste trabalho, por isso, nesse instante de felicidade, é imprescindível agradecer algumas pessoas que me ajudaram direta ou indiretamente a realizar esse sonho.

Agradeço à professora Dr. Graça Cicillini, minha orientadora, por depositar sua confiança em meu trabalho, por acreditar em mim quando eu mesma já não acreditava que iria conseguir, pela compreensão e respeito ao meu tempo interno, por não ter me abandonado nas horas críticas, pelo aprendizado que me proporcionou durante toda a trajetória do mestrado. A você Graça, minha gratidão.

Às professoras Dra. Gercina Santana Novais e Dra. Mirtes Dias da Cunha pela valiosa contribuição no exame de qualificação com intervenções e sugestões que vieram a valorizar este estudo.

Ao professor Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim por aceitar fazer parte da banca de defesa.

Ao James e à Jeane, sempre prestimosos e gentis nos serviços da Secretaria de Pós-graduação do Mestrado em Educação.

Ao amigo Valter, companheiro de viagem das muitas indas e vindas a Uberlândia, regadas ao som de Sérgio Reis, que muito contribuiu com suas sugestões para enriquecer este trabalho.

À Carmem pela ajuda nos gráficos.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberaba, na figura da professora Reinilda, diretora Departamento Formação Continuada, pela concessão de licença remunerada na fase de desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Aos professores e diretora da Escola Sabiá, que me acolheram com carinho, permitindo a realização desta pesquisa

Aos amigos do Centro de Estudos da Consciência, na figura de Moisés Esagui, pelo conhecimento e estudo acerca do comportamento humano, que muito me ajudaram a vencer os obstáculos da minha existência.

À amiga Vânia pelo carinho e apoio nas horas turbulentas.

Ao tio Enildo, que me ensinou a nunca desistir dos meus objetivos e sonhos.

À tia Enilza, que em todos os momentos da minha vida esteve presente, acolhendo-me, oferecendo-me seu ombro amigo sempre que meu coração angustiado necessitava de um para chorar, e por rir comigo nas horas de alegria.

Ao meu querido pai pela dedicação e carinho com que sempre me tratou.

Aos meus irmãos por compartilhar a infância comigo.

Ao meu esposo, que esteve presente nas horas de dor e alegria. Agradeço a sua vibração de alegria com o meu caminhar, sempre me incentivando.

Aos meus filhos por existirem em minha vida.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG (FACED/UFU). Esta pesquisa teve por proposta investigar e analisar os processos de exclusão/inclusão no contexto da sala de aula, decorrentes do tratamento dispensado aos alunos considerados diferentes. O objetivo desta pesquisa é verificar como são tratados os problemas relacionados às diferenças em sala de aula e suas consequências, indagando a postura dos professores em situações diversificadas, nas quais é possível verificar diferenças e preconceitos. Tomamos como eixo de análise as diferenças inferiorizantes que se materializam por meio de processos de hierarquização e de uso de violência velada sob o viés da indisciplina. Para tal, observamos e analisamos uma sala de oitavo ano de uma escola municipal. Buscando analisar essas diferenças, selecionamos os seguintes binarismos: homossexualidade/heterossexualidade; síndromes/ausência de síndromes; beleza/feiura; disciplina/indisciplina e negritude/branqueamento. Usamos o método da pesquisa qualitativa, realizando observação direta, análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores, diretora, pedagoga e psicóloga escolar. A partir da articulação das informações obtidas nas entrevistas e na observação direta de documentos, a pesquisa indicou que construir um currículo que atenda às diferenças requer do professor novas posturas, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação, principalmente novos olhares, a fim de melhor compreendê-las. Entretanto, o que se vê são professores despreparados para refletir acerca de tema tão complexo como o caso em questão.

Palavras-chave: exclusão/inclusão, diferenças inferiorizantes, oposições binárias, escola.

ABSTRACT

This thesis is related to the research direction Knowledge and Educational Practices which is part of the Master's Degree Program at Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), located in the state of Minas Gerais, Brazil. This study was aimed at investigating and analyzing the exclusion/inclusion processes within the classroom stemming from the treatment given to students regarded as different. The purpose of this research is to examine how the problems concerning differences are dealt with in the classroom, as well as their outcomes, by investigating the teachers' attitude in various circumstances in which it is possible to analyze differences and prejudice. Inferiorized differences that take place through hierarchization processes and through the use of violence under the indiscipline bias were defined as line of analysis. For this purpose, an eighth grade class in a municipal school was observed and examined. In order to assay these differences, the following binarisms were taken into account: homossexuality/heterossexuality; syndromes/absence of syndromes; beauty/ugliness; discipline/indiscipline; and black skin/white skin. A qualitative research method was adopted and data were collected through direct observation, documentary analysis, and semi-structured interviews with the teachers, the principal, the pedagogue and the school psychologist. From the overall information gathered from the interviews, the direct observation and the documents, the study showed that designing a curriculum which caters for differences demands new attitudes, new knowledge, new objectives, new contents, new strategies and new assessment methods from the teacher; more importantly, it demands new views so as to allow for the understanding of differences. However, what can be actually noticed nowadays is that teachers are unprepared to reflect upon a subject matter as complex as the one concerned.

Key words: exclusion/inclusion, inferiorized differences, binary oppositions, school

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Turmas da Escola Sabiá	25
Tabela 2 - Recursos Humanos do Administrativo.....	26
Tabela 3 - Quantidade de Professores do Ciclo de Alfabetização.....	26
Tabela 4 - Quantidade de Professores da Seriação.....	27
Tabela 5 - Recursos Humanos da Área Pedagógica	27
Tabela 6 - Participação dos Trabalhadores Formais no Total de Ocupados – Brasil, 1992 a 2006 (em %)	39

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Taxa de desemprego entre pessoas com 16 anos ou mais – Brasil, 1992 a 2006 (em %)	38
Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 Anos ou Mais - 2006.....	40
Quadro 1 - Quadro de Docentes	56
Quadro 2 - Notas dos alunos no terceiro bimestre (Total de pontos distribuído no bimestre: 25).....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
A Metodologia do Trabalho: o caminho se faz ao caminhar.....	22
Organização do Trabalho.....	29
CAPÍTULO I	
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE	31
1.1 Globalização Econômica, Neoliberalismo e suas Consequências	37
1.2 A Educação e o Projeto Neoliberal	40
1.3 A Ideologia Neoliberal, as Desigualdades Sociais e as Diferenças na Sala de Aula.....	44
1.4 O Modelo Neoliberal e as Diferenças entre os Diferentes.....	47
CAPÍTULO II	
A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: <i>Revelando a Sala de Aula Arco-íris</i>	49
2.1 Os docentes	54
2.2 Os Discentes	58
2.3 O Cotidiano da Sala	60
2.4 Desempenho Escolar e Inclusão/Exclusão na Sala Arco-Íris	63
CAPÍTULO III	
A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: <i>suas formas e seus contornos</i>	67
3.1 Homossexualidade/Heterossexualidade.....	72
3.2 Síndromes/Ausência de Síndromes	80
3.3 Beleza/Feiura	84
3.4 Disciplina/ Indisciplina	86
3.5 Negritude/Branqueamento: Paulo e José — histórias que se complementam.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	
ANEXO 1: Roteiro de Entrevistas.....	117

INTRODUÇÃO

Ao cursar a disciplina sobre multiculturalismo no Mestrado, as questões referentes à inclusão/exclusão escolar que me inquietavam durante grande parte da trajetória profissional vieram à tona. Criada em um ambiente marcadamente masculino entre tios, irmãos e primos, muitas vezes excluída de várias atividades por ser do sexo feminino, ouvi várias vezes a frase: “isso não é brincadeira de menina”, ou ainda: “isso não é coisa para menina”. Sofria por não me sentir inclusa no grupo de irmãos e primos que se divertiam alegremente enquanto eu ficava em um canto observando as efusões de alegria da brincadeira.

Quando iniciei a carreira de magistério, as situações de exclusão de alguns alunos me incomodavam, pois de alguma forma me identificava com seus problemas. Ao pensar em exclusão, especialmente a que ocorre na escola, a discussão é complexa, pois envolve diversos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Tínhamos como propósito de pesquisa a abordagem sobre sexualidade nas aulas de Ciências, pois em diversas ocasiões em sala de aula presenciávamos atitudes homofóbicas de alunos e até mesmo de professores em relação aos homossexuais das escolas em que trabalhamos.

Buscando referenciais teóricos para a pesquisa, encontramos a dissertação de Pereira (2004). A autora analisa as práticas pedagógicas de professoras da pré-escola e de séries iniciais quando em contato com crianças que diferem dos padrões ditados hegemonicamente, o qual ela denomina “crianças rompentes”. Essa pesquisadora voltou seu olhar às atitudes dos docentes com as crianças e como intervinham na relação entre elas. Constatou que as professoras tinham preocupação com os comportamentos chamados “desviantes” das(os) alunas(os) e que mantinham crenças de que as crianças eram assexuadas e sem maldade.

A maioria das docentes evidenciava uma posição preconceituosa manifestada pelo medo de as “crianças rompentes” tornarem-se homossexuais. Muitas delas evidenciavam uma visão biologizante¹ sobre o comportamento sexual. Também apresentavam um discurso essencialista² com preconceito em relação ao diferente. As professoras entrevistadas demonstraram desenvolver medidas educativas “para fazer valer os padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade de forma a se evitar a materialização de tal tendência” (PEREIRA, 2004, p. 68).

¹ Forma de explicar determinado assunto tendo como referência os conceitos biológicos.

² Discurso que se apóia na biologia e historia para explicar os acontecimentos.

Ao ler esta dissertação, uma interrogação se fez: os(as) professores(as) de jovens e adolescentes, ao constatarem um comportamento tido como desviante, têm a mesma postura desses(as) professores(as) das séries iniciais, ou seja, intervêm para que os alunos assumam uma conduta hegemônica de masculinidade e feminilidade? Os homossexuais sofrem preconceito ou sofrem processo de exclusão dentro da escola? Pensando dessa maneira, nos dirigimos a algumas escolas para desenvolver a presente pesquisa.

Procuramos escolas centrais de Uberaba por considerar que receberiam discentes de diversos bairros; com isso, haveria maior diversidade entre os alunos. Optamos por uma escola municipal por dois fatores: primeiramente pela informação obtida quanto à realização de uma pesquisa feita pela escola a fim de conhecer melhor seus alunos. Em segundo lugar, porque a diretora desse estabelecimento constatou que somente 22% das matrículas feitas em 2006 pertenciam a alunos residentes no bairro da escola, e que os outros 78% residiam em diversos bairros da cidade, sendo que desses 78% somente 4% moravam em outros bairros centrais e o restante, em bairros periféricos de Uberaba. O terceiro fator foi o modo com que a diretora nos recebeu, abrindo as portas para a realização deste trabalho. Denominaremos essa escola municipal escolhida para a concretização da pesquisa de Escola Sabiá³. Outra decisão a ser tomada está relacionada à turma a ser pesquisada. Assim, pensando que o programa escolar de Ciências no oitavo ano é voltado para os sistemas do corpo humano, elegemos essa série para refletir sobre como a diversidade é abordada em sala de aula. Recebemos a informação de que uma turma específica apresentava muitos problemas disciplinares, da qual um homossexual havia sido encaminhado pelos professores para o atendimento com a psicóloga escolar. Consideramos que essa classe poderia atender os nossos objetivos de pesquisa. Denominá-la-emos “Arco-íris⁴”.

Essa sala era composta por trinta e quatro alunos brancos, pardos e negros. Havia nesse grupo um aluno com Síndrome de *Down* e um declaradamente homossexual. A observação inicial evidenciou que muitos alunos são discriminados pelos colegas. Assim, decidimos pesquisar como os professores lidavam com as diferenças em sala de aula. Para tanto, passamos a observar, durante três meses, todas as aulas dessa turma e não apenas a disciplina de Ciências.

A reflexão que se faz nesta investigação referente às diferenças se traduz no posicionamento de Skiliar:

³ O nome da escola foi mudado para preservar a identidade da mesma.

⁴ O nome da sala de aula foi trocado para preservar a identidade dos alunos e professores.

Não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKILIAR, 2006 p. 31).

Somos feitos de diferenças e é na multiplicidade de interações e de relações que nos constituímos e somos constituídos. A escola exerce importante papel na transformação e construção de significados, de identidades, por repassar valores sociais às crianças e aos jovens. “Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração” (GADOTTI, 2000, p. 16). Perguntamos: como a escola e os professores lidam com as diferenças em seu *locus* de ação? Como são tratados os considerados “diferentes” na sala de aula? Existem preconceitos no âmbito escolar? E no caso de resposta afirmativa, perguntamos: como os professores lidam com essas situações?

Portanto, é tomado como problema principal de pesquisa discutir as diferenças materializadas no tratamento dispensado aos alunos, aliando-o a processos de exclusão/inclusão no contexto da sala de aula.

Discutir as relações de diferença dentro da escola é, antes de qualquer coisa, debater o direito do indivíduo de não somente estar na escola como também ser visto, respeitado e valorizado pelo que é. Muitos dos alunos denominados “diferentes” são considerados possíveis causadores de problemas disciplinares na escola; enfrentam o fracasso e terminam se evadindo por não conseguirem se adaptar às condições de uma escola excludente que tenta igualá-los à norma hegemônica capitalista e eurocêntrica. Desse modo, buscam se enquadrar nesse modelo para tornar-se um “igual” com vistas a uma boa avaliação por parte da escola. Segundo Esteban (2004, p.168):

Na busca de tentar ser o que não são para atender às exigências de uma escola que não valoriza o que elas são, muitas crianças ficam pelo caminho, não sendo ajudadas a ampliar seus conhecimentos. Como são diferentes do padrão, muitas vezes suas professoras e seus professores não conseguem enquadrá-las, o que impede que sejam reconhecidas, dificultando o estabelecimento dos vínculos necessários à relação *aprendizagemensino*.

Procuramos nessa pesquisa focalizar a relação dos professores com seus alunos. O professor tem um papel importante na socialização, nos modos de ver a vida, na formação das identidades das crianças e adolescentes nessas fases de desenvolvimento. Segundo Villa (1998, p. 37), “os professores transmitem valores e reforçam os comportamentos até adaptar

os alunos a seus papéis — tanto atribuídos como adquiridos —, distribuindo-os em posições sociais diferenciadas segundo os mesmos”.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é verificar como são tratados os problemas relacionados às diferenças em sala de aula e suas consequências, investigando a postura dos professores em situações diversificadas, nas quais é possível verificar diferenças e preconceitos e também diálogos entre professor-aluno e aluno-aluno, buscando compreender os processos de exclusão/inclusão associados às dinâmicas pedagógicas utilizadas pelos docentes nessa sala.

A Metodologia do Trabalho: o caminho se faz ao caminhar

A metodologia deste trabalho tem como base a pesquisa qualitativa. Pesquisar em educação é pensar o homem numa concepção antropológica, filosófica, sociológica. A ação do sujeito social está fundamentada em parâmetros subjetivos, ação esta que tem papel fundamental e decisivo na forma de viver em comunidade. A singularidade dos sujeitos, as relações sociais, a rede de vivências que caracterizam a escola e o ambiente na qual ela está inserida são extremamente relevantes na pesquisa qualitativa. O ato de educar é essencial à vida humana; somos educados dentro de um contexto histórico, cultural, social e biológico também, pois se não tivéssemos a constituição cerebral apta ao aprendizado, provavelmente não teríamos condições de nos relacionar e aprender os valores sociais que nos apresentam. Educa-se a fim de ter um determinado aprendizado e um determinado comportamento válidos para uma sociedade. Toda ação humana é guiada por uma intencionalidade; o homem aprende pela sua natureza social e a ação é permeada de intencionalidade; logo, toda educação é feita a partir de um contexto e para um determinado fim.

A educação e, conseqüentemente a pesquisa sobre ela, não pode basear-se numa visão neutra e matematizada das ciências. A escola procura se afirmar estabelecendo aprendizagens por meio do conhecimento científico. Se o aprendizado faz parte da vida, aprende-se nos bancos escolares e fora dele. Foucault, em sua obra *Em Defesa da Sociedade*, na aula de 7 de janeiro de 1976, alerta-nos sobre os saberes sujeitados: saberes ingênuos, considerados como abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. O fato é que na educação atual ainda tem importância fundamental o saber erudito científico em detrimento do saber cultural, do senso comum. Muitas ciências ditas novas ainda não conseguiram se firmar como tal, ficando difícil ainda na escola, em especial as de ensino fundamental, estabelecer um

critério para se transmitir a ciência. Se o homem é um ser cultural e essa cultura é uma cultura de classes, ao longo da historicidade humana foi construindo diversos saberes e formas de se relacionarem. O conhecimento científico é um dos diversos saberes existentes. Entretanto, após Descartes e a física mecanicista de Newton, deu-se extremo valor a esse conhecimento como forma de modificar o mundo, trazendo ao homem facilidades antes inimagináveis. Esse tipo de conhecimento passou a ser valorizado pela escola, que procura fazer uma transposição didática do conhecimento científico a fim de transformar o conhecimento cotidiano trazido pelo aluno. O conhecimento científico muitas vezes é visto como complexo e o saber cotidiano, como algo simples; dessa forma, uma das funções da escola é fazer com que os alunos modifiquem seu saber de tal modo que esse saber lhes possibilite compreender o mundo em que vivem. Mas, na maioria das vezes, a escola, na tentativa de ensinar o conhecimento científico, o expõe de maneira muito simplificada, distorcendo-o. (CICILLINI, 2002).

A criança entra na escola por volta dos sete anos e, ao longo de toda a sua vida escolar, recebe informações, diversas vezes distanciadas do seu dia a dia, de seus mitos, cultura e crenças. Muitos desses conhecimentos adquiridos na escola, antes mesmo de terminar a sua trajetória escolar até a universidade, já se tornaram obsoletos. Outros conhecimentos não o ajudam a modificar o seu meio, transformando em uma forma melhor de viver. Os centros de pesquisas, a academia, estão ainda muito distantes dos problemas e da realidade do cotidiano das populações. A escola e a academia, de certa forma, reafirmam e legitimam os interesses dos detentores do poder político e econômico, reproduzindo a lógica positivista, o discurso de uma escola igualitária, sem arestas, que desconsidera em seus saberes a existência de desigualdades e preconceitos.

Segundo Leite (2002, p. 152):

As investigações sobre o homem e seu agir mostraram que não existe uma verdade universal e neutra, que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido - são marcados profundamente por suas identidades culturais, entendidas, aqui, como inserção em uma sociedade e em uma história, portadoras de várias identidades: classe social, gênero, raça, religião e que a ação humana não está sujeita à repetição, previsão, mensuração e experimentação.

Nessa ótica, o investigador tem um olhar sobre seu objeto de estudo de acordo com suas convicções, seus costumes, suas ideias e conceitos acerca do que está pesquisando. Logo, o pesquisador (sujeito) interfere de algum modo na relação observada (objeto/sujeito). Segundo Vianna (2003, p. 10), visto que “não é possível eliminar de todo a influência da

presença do observador na escola, trata-se de uma presença e isso deve ser considerado nas análises”.

Boaventura de Sousa Santos afirma:

O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. Esta concepção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista (SANTOS, 2001, p.67).

Concordamos com Japiassu (2002) que afirma que os modelos epistemológicos são provisórios e relativos, desmistificando o papel da verdade absoluta das ciências em geral e, em particular, das ciências sociais e humanas. Acreditamos que nenhuma ciência ou teoria pode impor um critério de verdades absolutas. Nesse aspecto, Japiassu afirma:

É impossível enquadrar as ciências humanas dentro de uma metodologia unitária cada um realiza segundo sua visão epistemológica própria, uma abordagem da realidade humana que deve ser compatível com os demais enfoques. Nenhuma delas pode vangloriar-se de possuir um monopólio da verdade (2002, p. 58).

Dentro desse contexto, dividimos esta pesquisa em três momentos que se articulam no processo de análise dos dados.

No primeiro momento realizamos a observação da sala de aula Arco-íris. A seguir, descrevemos as principais características da escola na qual esta sala se localiza.

A escola Sabiá foi criada em 1968 como instituição particular. Em 25 de setembro de 1986, foi doada ao patrimônio público da cidade. Em janeiro de 1987, passou a integrar a rede municipal com o objetivo de oferecer ensino de tempo integral aos alunos socialmente necessitados, mas também proporcionava o ensino regular e atividades extracurriculares. Por ter sido anteriormente um hospital, passou por várias reformas e conta hoje, em sua estrutura física, com uma quadra padrão e uma quadra coberta (ambas em reforma para ampliação), um anfiteatro, uma biblioteca, salas para oficinas de trabalhos manuais, arte culinária e danças destinadas aos alunos do período integral do Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), laboratórios de Ciências, um de Informática padrão e outro conveniado com o

Sistema Positivo⁵, que atende aos alunos de 6 a 10 anos. O laboratório de Informática atende os alunos do sexto ao nono ano; os computadores são usados como ferramenta de auxílio aos professores na aprendizagem. Nele o professor de informática elabora plano de trabalho juntamente com cada professor das áreas específicas. São dezoito salas de aula em funcionamento nos turnos matutino e vespertino destinadas às séries regulares do Ensino Fundamental (turmas de 6 a 14 anos); três salas em funcionamento noturno para o Curso Municipal de Educação Continuada (CMEC). Das dezoito salas em funcionamento, duas são para turmas (sexto e sétimo anos) do Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM). No período noturno, funciona o ensino supletivo semipresencial. No ano de 2007, o governo municipal abriu, no espaço físico de uma escola particular, no centro da cidade, oito salas anexas de primeiro ao quarto ano e uma sala de quinto ano. Os alunos e funcionários da escola distribuem-se de acordo com as tabelas numeradas de 1 a 5, tendo como fonte de dados o “Projeto Político Pedagógico 2006-2009”.

Tabela 1 - Quantidade de Turmas da Escola Sabiá

CICLO/SERIAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS	TURMAS
Ciclo Inicial de Alfabetização	365	4 turmas de 6 anos 5 turmas de 7 anos 4 turmas de 8 anos
Ciclo Complementar de Alfabetização	247	4 turmas de 9 anos 4 turmas de 10 anos
Regime Seriado	770	6 turmas de 5.º série 6 turmas de 6.º série 7 turmas de 7.º série 5 turmas de 8.º série
Regime Seriado	80	Alunos do CIEM
Ensino Supletivo	61	Alunos do CMEC
Total de alunos	1523	

ORG: Adriana de C. P. Pena

Fonte: Pesquisa de Campo (2008)

⁵ São computadores adaptados para crianças de 6 a 10 anos denominadas de mesa, uma mesa para desenvolver o raciocínio lógico matemático e outra para desenvolver a linguagem.

Tabela 2 - Recursos Humanos do Administrativo

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Auxiliar de biblioteca	01
Secretária	02
Porteiro	01
Instrutor de fanfarra	01
Vigia noturno	01
Inspetor de alunos	03
Instrutor de artes	01
Mecanografia	02
Serviços gerais	02
Servente escolar	10
Instrutor do CIEM	01
Auxiliar secretaria	06
Total	31

ORG: Adriana de C. P. Pena

Fonte: Pesquisa de Campo (2008)

Tabela 3 - Quantidade de Professores do Ciclo de Alfabetização

CLASSE/IDADE	QUANTIDADE DE PROFESSORES
6 ANOS	04
7 ANOS	05
8 ANOS	03
9 ANOS	04
10 ANOS	04
Total	20

ORG: Adriana de C. P. Pena

Fonte: Pesquisa de Campo (2008)

Tabela 4 - Quantidade de Professores da Seriação

ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Informática	03
Ciências	03
Língua Portuguesa	07
Inglês / Língua Portuguesa/ Literatura	02
História	04
Geografia	02
Matemática	04
Educação Física	06
Valores Humanos	02
CEMEC	07
Coordenadora Biblioteca	01
Total	41

ORG: Adriana de C. P. Pena

Fonte: Pesquisa de Campo (2008)

Tabela 5 - Recursos Humanos da Área Pedagógica

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Vice-diretor	03
Supervisor Escolar	03
Orientadora Educacional	01
Coordenadora CIEM	01
Coordenadora / Salas Anexas	01
Psicóloga	01
Total	10

ORG: Adriana de C. P. Pena

Fonte: Pesquisa de Campo (2008)

Dos três professores do sexo masculino lotados na instituição, dois são da área de Matemática e exercem cargo de vice-diretor, e o outro é de Educação Física. Os postos administrativos na escola são geralmente ocupados por homens, apesar de a maioria dos docentes ser do sexo feminino. Segundo Apple (1995, p. 33) “enquanto a maioria do corpo docente (de 1.º e 2.º graus) é constituída de mulheres, muito mais homens que mulheres são diretores de escolas elementares a despeito da grande proporção de mulheres nessa profissão”.

Para Fischman, as pessoas do sexo masculino ocupam cargos administrativos, pois são consideradas os “guardiões da ordem, das coisas práticas e da disciplina na escola” (FISCHMAN, 2001, p. 67). Concordamos com Fischman em que a maioria dos professores

do sexo masculino está em cargos administrativos. No estabelecimento investigado, o vice-diretor é responsável pela autorização da entrada dos alunos retardatários, de observar e cuidar da ordem nos intervalos e recreio dos discentes.

Referente à observação direta, encontramos esclarecimento em Ludke e André (1996, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A observação direta foi importante para perceber o que os sujeitos pensam sobre a sua realidade, como eles se comportam em relação às situações excludentes e discriminatórias de que são vítimas. Com esse pensamento, foram observadas as interações que aconteceram na sala de aula: os debates e os diálogos entre professor-aluno e aluno-aluno, bem como a postura dos professores nas diversas situações em que se denotam as desigualdades de oportunidades, e os preconceitos com os considerados “diferentes”. Como fontes documentais, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a fim de obter dados atualizados sobre a mesma, juntamente com os registros de notas e desempenho dos alunos como dados de apoio às análises de processos de inclusão/exclusão escolar. Utilizamos as seguintes formas de registro de dados: caderno de campo para as anotações das observações em sala de aula e gravações em áudio nas entrevistas semi-estruturadas com os professores da turma. A observação realizou-se nos meses de agosto, setembro e outubro de 2008 em todas as aulas dos diferentes componentes curriculares. Chegávamos junto com os alunos à sala e sentávamos na última carteira, anotando tudo que ocorria na presença e ausência do professor. Nas aulas de Educação Física, como era dividida por gênero, uma semana observávamos a aula das meninas; na outra, a dos meninos.

O segundo momento ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e os dirigentes da escola envolvidos com a classe pesquisada. Triviños (1987, p. 146), em relação à entrevista semiestruturada, afirma que: “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Assim, as entrevistas foram essenciais para compreender e aprofundar aspectos presentes na observação direta e detectar as diversas crenças, valores e saberes que embasam a postura dos docentes e dirigentes escolares sobre os alunos. Acreditamos que esse instrumento de pesquisa oportuniza ao pesquisador dialogar com os entrevistados, fazendo perguntas que

considerar pertinentes além das contidas em um roteiro pré-estabelecido (anexo I). Nesse caso, o pesquisador pode abordar aspectos relevantes não contemplados no roteiro. É importante ressaltar ainda que a entrevista permite aos sujeitos entrevistados verbalizar sobre o que se investiga e assim integrar as informações coletadas a partir de outros instrumentos de pesquisas. Dessa forma, a entrevista possibilita o conhecimento da realidade de atuação dos entrevistados, suas visões sobre as questões levantadas e suas experiências pessoais e coletivas, constituindo importante fonte de produção de dados para a realização da pesquisa. Utilizamos ainda os relatos orais informais que registramos nas conversas com professores, alunos e psicóloga escolar nos intervalos de aula. As entrevistas aconteceram na penúltima e última semana de aula no mês de dezembro de 2008. Foram entrevistadas cinco professoras, a diretora escolar, psicóloga e pedagoga. A professora Vera, apesar de participar da observação não foi entrevistada, pois encontrava-se afastada por motivo de saúde. A entrevista com a psicóloga escolar ocorreu na sala de reunião da Universidade de Uberaba da qual é professora. O último momento constituiu-se na análise dos dados e informações coletados à luz do referencial teórico visando contribuir com o aprofundamento da pesquisa sobre a temática da exclusão/inclusão escolar.

Tomamos, como eixo de análise, as diferenças inferiorizantes. Essas diferenças se materializam por meio de processos de hierarquização e de uso de violência velada sob o viés da indisciplina. A materialização dessas diferenças sustenta-se em oposições binárias como categorias de exclusão.

Nessa perspectiva, para este trabalho, selecionamos os seguintes binarismos: homossexualidade/heterossexualidade; síndromes/ausência de síndromes; beleza/feiura; disciplina/indisciplina e negritude/branqueamento.

A fundamentação teórica sobre a qual se constrói esta investigação que tem por base os autores Silva (1995), Louro (2000/2001), Candau (2005), Foucault (1977), Rodrigues (2006), Skiliar (2006), Hall (2002), Martins (2008) entre outros.

Organização do Trabalho

Tendo como objetivo de pesquisa o estudo sobre as diferenças e os processos de inclusão/exclusão escolar, organizamos este texto dissertativo como se segue.

Na introdução, apresentamos a metodologia de trabalho, apresentamos a escola investigada, os objetivos e problema de pesquisa.

No primeiro capítulo, analisamos a conjuntura atual do neoliberalismo, a globalização econômica e suas consequências na educação e nos processos de exclusão social e educacional.

O segundo capítulo, apresentamos os atores (discentes e docentes), discorremos sobre a visão em que é tratada o tema exclusão/inclusão nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, articulamos os dados coletados visando ao esclarecimento e à análise do problema proposto. Analisamos as diversas situações em que foram percebidos contextos de discriminação e preconceito através de oposições binárias presente nos discursos dos docentes, discentes, bem como de diretores e coordenadores pedagógicos que reforçam atitudes preconceituosas.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos, respectivamente.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

O mundo contemporâneo encontra-se num momento histórico peculiar: grandes desafios a serem vencidos que podem suscitar novos caminhos. Os avanços tecnológicos permitem-nos, em frações de segundos, comunicar com todo o planeta; o código genético já está sendo desvendado. Entretanto, à medida que a ciência avança, mais questões de ordem ética apresentam-se. Concomitantes ao desenvolvimento das tecnologias e das ciências surgiram igualmente as mazelas sociais, a degradação ambiental.

Vivenciamos um período marcado pela crise intensa da técnica e da ciência, pela coisificação do homem e da natureza. Convivemos com a fome, a miséria, a pobreza, a falta de moradia, a marginalização dos jovens, as drogas, o crime organizado, a violência, a corrupção. Nos países ditos do Terceiro Mundo esses aspectos estão visíveis; entretanto em todas as regiões eles se fazem presentes. No Brasil não é diferente. Todos esses fatores, aliados ao descompromisso para com a educação, a habitação, a saúde e lazer, marcam a realidade do país na modernidade (FONSECA, 2007, p.35).

Exemplificando o que o autor disse, a revista Veja de agosto de 2008 publicou uma matéria na qual relata as ações de traficantes no Rio de Janeiro no que diz respeito às eleições. O comandante do tráfico de drogas na favela da Rocinha já se posicionou em relação ao candidato a vereador e, no Complexo do Alemão, favela da Zona Norte da cidade, a quadrilha dominante fez sua opção relacionada ao candidato a prefeito. Em ambos os casos, os moradores são coagidos a votar nessas escolhas. Ronaldo França indaga a origem do problema remontando a análise do tráfico na existência das favelas como segue:

Diante de tanta desordem, a pergunta é por que o Rio se tornou uma cidade refém? Costuma-se afirmar que o problema é a inação do Estado. É um diagnóstico torto. O Estado está presente, mas de forma errada, precária, e por vezes criminosa. A tirania dos traficantes é patrocinada por policiais que lhes vendem proteção e armamento - quando não são eles mesmos os líderes das gangues, as tais milícias que já dominavam 171 regiões da cidade (FRANÇA, 2008, p. 68).

Encontramo-nos num período em que estamos divididos por dois mundos distintos e congruentes, um mundo dos tecnocratas, que interfere diretamente no

outro mundo: o da maioria da população. Temos uma sociedade altamente informatizada, com grandes avanços tecnológicos, entretanto nem todos participam desse quinhão de facilidades e conforto que a ciência tecnológica proporciona. Boaventura de Souza Santos realça essa situação:

Como é que a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes eram associados à pré-modernidade, está de facto a recriá-los numa forma hipermoderna? O risco é actualmente o da destruição maciça através da guerra ou do desastre ecológico; a opacidade é actualmente a opacidade dos nexos de causalidade entre as ações e as suas consequências, a violência continua a ser a velha violência da guerra, da fome da injustiça, agora associada à nova violência da hubris industrial relativamente aos sistemas ecológicos e à violência simbólica que as redes mundiais da comunicação de massa exercem sobre as suas audiências cativas. Por último, a ignorância é actualmente a ignorância de uma necessidade (o utopismo automático da tecnologia) que se manifesta com o culminar do livre exercício da vontade (a oportunidade de criar escolhas potencialmente infinitas) (SANTOS, 2001, p. 58).

Nesse contexto se situa a sociedade atual, com grandes contingentes da população global às margens da cadeia produtiva capitalista.

Em nome do progresso técnico e científico, a sociedade globalizada aniquila a cultura, as etnias, os costumes e as tradições dos povos, criando, assim, um conjunto de populações desprovidas de identidade cultural.

Para o professor Jefferson Ildefonso da Silva:

As contradições do avanço do capitalismo atual estão tendo o papel de desvendar as relações mais amplas da sociedade, que envolvem a organização e o modo de vida social dos homens. O império do livre mercado, do fator econômico, não está se mostrando capaz de resolver os problemas sociais das populações. O desenvolvimento econômico não é mais suficiente para satisfazer as necessidades sociais dos homens (SILVA, 2001, p. 20).

O atual processo de inclusão/exclusão social não proporciona real mudança na sociedade; simplesmente tenta adequar a população à inserção do mercado, tornando-os consumidores em potencial.

A sociedade capitalista se edifica sobre a exploração da força de trabalho do proletariado. Nascida no seio do Iluminismo, período que ficou marcado na história pela ebulição cultural, filosófica, política e cultural a partir de trabalhos de grandes pensadores, filósofos, arquitetos, pintores, escultores e escritores que modificaram as regiões da Europa como a França, Inglaterra, Itália, Alemanha e vários outros países. A lógica do modelo capitalista de produção se constrói, num primeiro momento, no domínio do homem sobre a natureza; no segundo momento, no domínio de uma

classe sobre a outra e no terceiro momento na exploração do homem pelo próprio homem.

O capitalismo sofreu, ao longo do processo de implantação, configurações diversificadas nos países da Europa e Estados Unidos, sendo reorganizado no período pós-guerra, que dividiria o mundo em dois grandes blocos: o dos países sob influência dos Estados Unidos e o dos países sob influência da URSS. Nesse período, aceleraram-se a internacionalização do capital, a expansão das empresas multinacionais e dos seus aparelhos de poder, especialmente os de capital norte-americano, que estreitaram o mundo em uma nova rede de relações. Paralelamente a isso, aumentou a integração econômica e tecnológica entre os Estados Unidos, os países mais industrializados da Europa e o Japão, acelerando a remodelação das estruturas de poder nesse conjunto de países. Em contrapartida, a URSS, que optou por um regime de acumulação intensiva e pela descentralização dos mecanismos de controle da economia, sofreu dificuldades e crises que culminaram na sua ruína no início dos anos noventa.

Na década de 80, a economia atingiu um novo patamar com processos de integração em nível mundial que ligam as ações dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, que resultou em redes de investimentos transnacionais, culminando nas divisões no mundo atual.

Pela primeira vez na história moderna, verificamos que existe uma fonte de definição de objetivos globais, de organização de instituições em escala mundial, de difusão de valores, de hábitos de consumo (superando tradições e culturas locais), de normas sociais e de mecanismos de controle da ação coletiva, que não decorrem do estado tradicional, mas de uma estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos (BRUNO, 2002, p. 38).

Nascia assim uma nova configuração do sistema capitalista: a globalização econômica. Passaremos a seguir à discussão sobre a globalização econômica.

Para Fonseca; Pena (2005, p. 5):

A globalização econômica se caracteriza pela produção urbano-industrial, pela mobilização do capital especulativo, volátil, que gira o planeta em busca de mão de obra barata e de condições propícias para sua reprodução e, sobretudo, pelas inovações de correntes da Revolução Tecnológica, tais como: o aumento da velocidade do sistema de informações, os meios dos avanços das telecomunicações, dos transportes e da rede mundial de computadores (Internet) via desenvolvimento da informática.

A globalização econômica, por um lado, esconde-se por trás de um discurso inovador e, por outro, aprofunda as contradições do modo de produção capitalista.

Apesar da roupagem nova, a globalização nada mais é do que o nosso já velho e conhecido colonialismo. Sobre isso, Casanova nos oferece uma visão mais ampla:

O discurso da globalização não só obedece a uma realidade epistêmica legítima. Está sendo usado também para uma “reconversão da dependência”. Frequentemente contribui para ocultar ou ocultar-se dos efeitos da política liberal neoconservadoras nos países do Terceiro Mundo e os problemas sociais cada vez mais graves dos quatro quintos da humanidade. Nas linhas essenciais do mundo atual é indispensável ver o novo da globalidade, mas também o velho, e no velho se encontra o colonialismo da idade moderna, um colonialismo global que hoje é também neoliberal pós-moderno. A reconversão é em grande parte uma recolonização (CASANOVA, 1999, p. 50).

Se analisarmos os indicativos das condições humanas no mundo, ou seja, as taxas de pobreza, da mortalidade infantil, da desnutrição, do analfabetismo, perceberemos que nos países subdesenvolvidos são elevadas essas taxas.

Encontramos em Bruno (2001) argumentos para compreender a implementação do processo de globalização econômica na sociedade atual. Essa fase de internacionalização do capital e concepção de Estado Mínimo foi iniciada nos anos setenta no âmago do discurso liberalizante ao propor limitações claras às intervenções estatais na economia, defendendo a privatização de suas empresas, e a rentabilidade de suas instituições, marcando o início do que conhecemos hoje como neoliberalismo. Portanto, o discurso de Estado Mínimo é a expressão de um processo, em curso bastante anterior a sua efetivação, que operou mudanças no sistema capitalista que só se tornaram perceptíveis nos anos oitenta. No início desse modo de produção, o isolamento em que operavam as empresas imputava ao Estado Nacional lugar central e uma série de atribuições. Cabia ao Estado Nacional criar e desenvolver condições gerais de produção a todas as empresas, criando infraestruturas tanto materiais quanto de produção. Pela importância do poder estatal, o acesso a ele era restrito às classes dominantes, das quais detinham o direito exclusivo do sufrágio e da elegibilidade. No início do século XX, a classe trabalhadora atingiu grau de unificação, recrudesceu as lutas sociais. Com isso, provocou reações em cadeia em todos os países capitalistas, que levaram a uma remodelação dos seus aparelhos de poder. O Estado Nacional, a partir disso, abriu-se à participação popular através do sufrágio universal. As empresas criaram uma série de instituições visando ao exercício das funções de coordenação econômica, definiram linhas de ação e estratégias em articulação com as partes cooptadas do Estado Nacional. No interior dessas empresas, foram remodeladas as formas de

controle e disciplina do capital sobre o trabalho; o processo de trabalho modifica-se tanto do ponto de vista técnico quanto organizacional, originando o que ficaria conhecido como taylorismo-fordismo. Compreendemos o taylorismo-fordismo como Antunes:

Forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 1999, p. 17 — Grifos do autor).

As mudanças ocorridas nos processos de trabalho, em especial as ocorridas nas fábricas, exigiam mão de obra qualificada para atender as novas exigências empresariais. Com o advento da automação fabril, havia a necessidade de trabalhadores que soubessem lidar com as novas máquinas. Na implementação do projeto neoliberal e a construção da hegemonia do seu discurso, a educação exerceu fator de fundamental importância, pois através dela os neoliberais difundiram suas ideias, prepararam os trabalhadores para as novas exigências das indústrias a fim de servir aos objetivos dos capitalistas.

Nas décadas subsequentes, muitas foram as mudanças ocorridas na estrutura econômica dos países, especialmente nos que se destacaram no período pós-guerra, como Estados Unidos e Japão. Nesse período estabeleceram-se novos tipos de relacionamento entre os aparelhos de poder do capitalismo:

Aos centros decisórios das grandes empresas e às instituições por elas criadas e comandadas cabiam as funções de coordenação e planejamento das atividades econômicas, assim como a definição do tipo de enquadramento institucional a ser imposto à classe trabalhadora; ao Estado Nacional cabia criar as condições legais para implementar as medidas necessárias, respaldando-as juridicamente, financiando-as quando necessário e promovendo a sua legitimação junto à sociedade como um todo (BRUNO, 2001, p. 27).

Assim, nesse período já notamos um Estado cindido, em que o poder deslucou-se para as administrações e secretarias, cooptadas como os grupos de assessoria técnica, inseridos na teia de relações comandadas diretamente pelos centros de poder das grandes empresas.

Na década de 1980 ocorreram mudanças no processo de internacionalização da economia, instalou-se um processo de integração econômica em nível mundial que não se integrou em nações nem em sistemas econômicos nacionais, mas uniu a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles.

A concentração de capital em pólos cada vez mais reduzidos acentuou a integração econômica e tecnológica entre as unidades econômicas e os setores financeiro, comercial e industrial. Isto permitiu aos maiores grupos econômicos desenvolver aparelhos de poder próprios, suficientemente amplos, para dispensar a intermediação do Estado nas atividades de regulação macroeconômica, assumindo eles próprios funções políticas de abrangência mundial. Controlando os governos e as políticas dos Bancos Centrais dos mais dinâmicos e influentes centros de acumulação de capital - o G-7 - garantem por aí a sua supremacia nas relações que os centros capitalistas mundiais mantêm com os demais países do mundo (BRUNO, 2001, p. 37).

Esses conglomerados e corporações transnacionais controlaram metade da economia e do comércio mundial, ampliaram suas áreas de operações por meio da desregulamentação dos mercados, a globalização do *design*, da produção, distribuição e consumo de bens e serviço, criando grandes redes de empresas e operações interdependentes, para onde se desloca a tomada de decisões e a gestão da economia mundial. Essas empresas que coordenam a economia mundial, os Estados Nacionais limitados por fronteiras, têm o seu poder corroído e limitado.

Vivemos uma época em que o processo econômico já não se encontra mais definido nem controlado diretamente por qualquer país em particular, mas por uma rede de grandes grupos econômicos que se configuram como os centros incontestes do poder, embora dentro de uma estrutura informal e não reconhecida juridicamente enquanto tal (BRUNO, 2001, p. 39).

A estruturação da globalização econômica só foi possível mediante a política do sistema neoliberal, que nada mais é do que o poder dos grandes grupos econômicos transnacionais que coordenam a economia de forma totalizante e totalitária. Poder esse que influencia as relações entre a classe capitalista e trabalhadora, garantindo que a exploração se reproduza como modo de produção.

Corsi (1997) nos ajuda a complementar as reflexões ao descrever a globalização econômica:

A globalização, do ponto de vista econômico, funda-se em variados processos concomitantes e interligados, quais sejam: a formação de oligopólios transnacionais em importantes setores, a formação de mercados de capital, de câmbio e de títulos de valores globais, a formação de um mercado mundial unificado, a formação de uma nova divisão internacional do trabalho baseado em certa desconcentração industrial e a formação de espaços onde se processa uma produção globalizada. Observam-se também

uma nova onda de inovações tecnológicas (informática, robótica, biotecnologias, etc.) que foi fundamental para viabilizar alguns destes processos (CORSI, 1997, p. 103).

As transformações no sistema econômico mundial afetaram profundamente as sociedades, as condições de vida das populações, em especial as de países do Terceiro Mundo, e acentuaram desigualdades. Alteraram o espaço geopolítico do mundo, aniquilaram os biomas, agrediram e poluíram os grandes mananciais de água potável do planeta, implantaram ainda mais a miséria humana e a exclusão social. Nos próximos tópicos discutiremos sobre as consequências desse sistema.

1.1 Globalização Econômica, Neoliberalismo e suas Consequências

As consequências do modelo capitalista da atualidade são sentidas em todas as partes do globo. Nos países do Terceiro Mundo, são muitas vezes cruéis com a maioria da população. Mesmo nos países desenvolvidos, que se configuram como os detentores do poder, a população sofre igualmente suas medidas avassaladoras que impõem sua supremacia, ocasionando cada vez mais a exclusão dos muitos já tão massacrados por esse sistema. Consideramos que a análise do capitalismo nos leva a diferentes meandros; optamos por analisar as configurações do Neoliberalismo por ser o campo político que articula a globalização econômica, que a nosso ver muito interfere em todos os âmbitos da sociedade contemporânea.

Vimos nos tópicos anteriores que a economia sofreu alterações na contemporaneidade, sendo essas mudanças iniciadas em anos bem anteriores. Os grandes conglomerados transnacionais detêm o poder sobre os rumos da economia dos diversos países do mundo, agindo com mão de ferro nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Os Estados-Nação⁶ são subordinados às instituições ligadas a essas multinacionais.

A formulação de Ianni (1997, p. 18) procede ao afirmar que existe um hiato entre a sociedade civil e o Estado a partir do instante em que intensificaram e generalizaram as injunções externas, as alterações e condições da soberania, pois ao crescer a importância de injunções externas, reduz-se a importância das forças sociais internas, no que se refere à organização e às diretrizes do poder estatal.

⁶ Chama-se **Estado-nação** ou **nação-Estado** quando um território delimitado é composto por um governo e uma população de composição étnico-cultural coesa, quase homogênea, sendo esse governo produto dessa mesma composição. Isto ocorre quando as delimitações étnicas e políticas coincidem

Enquanto a sociedade civil está determinada pelo jogo das forças sociais internas, o Estado está pelas forças sociais que operam em escala transnacional.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) foi marcado por fortes privatizações de estatais em que se alinhavam a uma política de cortes do gasto público com o intuito de equilibrar o orçamento da União. Todas essas medidas estavam na verdade consoantes com injunções mais amplas que afetaram não só o Brasil como todos os países endividados do Terceiro Mundo e, principalmente, os da América Latina:

Endividados como estavam com contas arriscadas que foram feitas nos anos setenta e enormes facilidades de crédito que lhes deram em troca de uma ou outra clausura que permitia aos credores mudar os termos do contrato ou seu relativo arbítrio, os governos do Terceiro Mundo, frequentemente também brutalmente pressionados por forças internas, especialmente pelos exportadores, viram-se obrigados ou induzidos tecnocraticamente a dismantelar boa parte das instituições que eram do Estado Nacional e do Estado Social. ...todas essas medidas de privatização, desnacionalização, integração e globalização coincidiram com uma nova política de cortes do gasto público para equilibrar o orçamento e para dedicar ao pagamento do serviço da dívida o que antes se destinava à saúde, educação e desenvolvimento, com o que se reduziu a renda direta de boa parte da população, especialmente assalariados. A redução de salários aumentou com uma política de dessindicalização dos trabalhadores, de descentralização dos grandes sindicatos e uniões e de eliminação *de jure ou de facto* dos direitos que haviam conquistado em lutas centenárias a política de contenção salarial foi combinada com a de inflação e hiperinflação incontíveis, que se acentuaram com as desvalorizações e com um crescente desemprego devido às falências e suspensões em massa (CASANOVA, 2000, p. 54-55) grifos do autor.

Todas essas medidas não passaram incólumes a populações que foram afetadas diretamente. O gráfico a seguir nos mostra a taxa de desemprego no Brasil de 1992 a 2006:

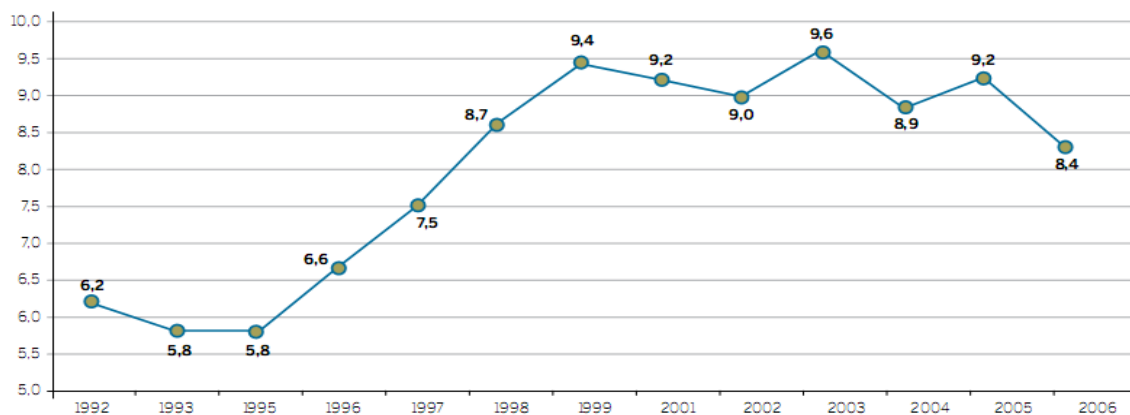


Gráfico 1 - Taxa de desemprego entre pessoas com 16 anos ou mais – Brasil, 1992 a 2006 (em %)

Fonte: IBGE – PNAD

Observamos que a taxa de desemprego teve uma ligeira queda entre os anos de 1992 a 1993, ficando estabilizada entre 1993 a 1995, subindo verticalmente entre 1995 a 1999. A partir de 2000, o índice de desemprego no país permanece elevado.

Quanto à formalidade do trabalho, a tabela 6 traz um demonstrativo do período de 1992 a 2006:

Tabela 6 - Participação dos Trabalhadores Formais no Total de Ocupados – Brasil, 1992 a 2006 (em %)

ANO	EMPREGADOS COM CARTEIRA DE TRABALHO ASSINADA.	FORMAL 1 TRABALHADORES COM CARTEIRA, FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS ESTATUTÁRIOS E MILITARES	FORMAL 2 FORMAL 1 E EMPREGADORES	FORMAL 3 FORMAL 1 E EMPREGADORES E TRABALHADORES POR CONTA PRÓPRIA QUE CONTRIBUEM PARA PREVIDÊNCIA SOCIAL	OCUPADOS QUE CONTRIBUEM PARA A PREVIDÊNCIA SOCIAL
1992	32,8	39,4	43,4	46,6	46,4
1993	32,2	38,8	42,6	45,8	45,8
1995	31,4	38,5	42,7	45,6	45,6
1996	32,0	39,1	42,9	46,2	46,0
1997	31,8	38,7	42,9	45,6	46,0
1998	31,6	38,4	42,7	44,9	46,1
1999	30,7	37,6	41,9	44,1	45,4
2001	32,6	39,3	43,7	45,3	47,2
2002	32,4	39,0	43,4	44,7	46,6
2003	33,0	39,8	44,2	45,8	47,6
2004	33,8	40,7	44,9	46,5	48,4
2005	34,5	41,1	45,5	47,0	49,2
2006	35,2	42,1	46,7	48,2	50,5

Fonte: IBGE – PNAD (2009)

Os dados assinalam diferenças entre os anos de 1992 e 1999 quando diminuiu a formalização do mercado de trabalho. No período de 2000 a 2006, a contribuição de Previdência Social por trabalhadores autônomos aumentou, o que nos leva a concluir que o crescimento das áreas de trabalho informal foi responsável pelo aumento dos postos de trabalho.

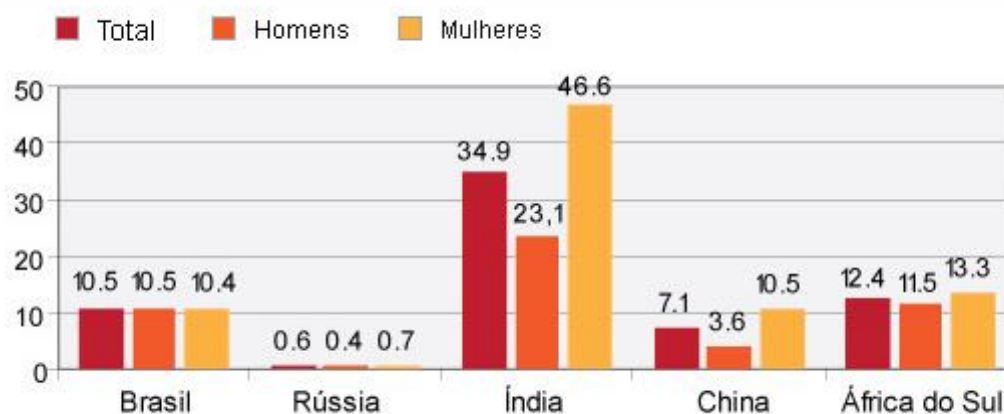


Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 Anos ou Mais - 2006
Fonte: UNESCO (2009)

Todas as mudanças implementadas pelo capitalismo no final do século XX alteraram profundamente as condições de vida da população de todos os indivíduos, especialmente daqueles que se encontram nos países do Terceiro Mundo, com grandes distorções sociais, chegando às raias cruéis da miséria humana em países como a África e a Índia; a mortalidade infantil e a desnutrição são aspectos que mesmo a um olhar menos sensível chocam pela força contundente. A situação de uma parcela dos nordestinos no Brasil, por exemplo, as condições desumanas em que vivem esses povos nos levam a criticar os processos que desconsideram o ser humano, que lhes impõe uma vida miserável, uma vida sem esperanças, sem sonhos, simplesmente para satisfazer a ganância e ambição de poucos.

1.2 A Educação e o Projeto Neoliberal

Como vimos, o projeto neoliberal veio para reforçar a força do capital, por intermédio da diminuição da força dos Estados-Nação e, conseqüentemente, aumentando a força da iniciativa privada, isto é, dos grandes grupos multitransnacionais. Esta política lançou vários pacotes de reformas visando ao sucesso da ideologia neoliberal.

Dentre os vários pacotes de reformas propostas pelo neoliberalismo, os setores sociais foram duramente atingidos, e dentre eles a educação. A tão propalada Reforma Educacional faz parte de um pacote de medidas que orienta os planos neoliberais. O eixo central desses planos consiste na denominada política do Estado

Mínimo, isto é, os diversos Estados Nacionais, embasados num discurso de contenção de gastos e/ou “Enxugamento da máquina do Estado”, repassam para a iniciativa privada setores que antes eram de sua responsabilidade. Assistimos, com mais evidência, à execução desses planos nos dois mandatos de FHC e que tem continuidade agora no governo Lula da Silva.

Como exemplos, destacamos as privatizações do sistema financeiro estatal (privatização de vários bancos dos diversos estados da Federação), das empresas estatais (Vale do Rio Doce, Usiminas, Telebrás, a Petrobras, que vem sendo vendida em pequenas fatias, dentre várias outras). Esse sucateamento do patrimônio do povo brasileiro atingiu em cheio os setores da saúde e da educação.

A ideologia neoliberal propôs e executou cortes drásticos na educação, congelando os salários dos professores, além de diminuir significativamente os recursos dedicados a ela. Assim, com um discurso em nome da qualidade do ensino, a reforma educacional vem privatizando e sucateando o ensino, entregando centros de pesquisas importantes para a iniciativa privada, principalmente para os grandes grupos transnacionais. A pesquisa científica perde cada dia mais seu papel de produzir tecnologias voltadas para o bem-estar da humanidade, em detrimento dos interesses da iniciativa privada.

O ensino, em todas as áreas, vem sendo gravemente atingido com a diminuição das verbas para pesquisas, baixo salário dos professores, inexistência de equipamentos e recursos para laboratórios, falta de apoio para trabalhos de campo. Outra preocupação refere-se a um programa de formação continuada de professores: eles devem trabalhar conforme as constantes mudanças na legislação educacional, bem como com nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para além dos debates acadêmicos, os professores que militam na educação de base, dadas as condições de trabalho, salário e formação continuada, utilizam-se dos velhos métodos tradicionais de ensino e do livro didático sem uma análise crítica dos mesmos. Assim, as práticas de ensino devem ser repensadas no âmbito de toda a comunidade escolar, objetivando construir no interior da escola um meio de resistência ao projeto neoliberal de educação.

Na visão de Silva (1997, p. 12) “há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho,

mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”.

Percebemos que o discurso liberal se tornou hegemônico a ponto de ser difícil pensar em novas alternativas que possam contrapor esse modelo. Analisando uma cartilha distribuída nas escolas de São Paulo na década de 90, Silva (1997) nos esclarece com nitidez como a educação foi atingida pelo projeto neoliberal. Para esse autor o discurso liberal atribuiu à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos, ficando a livre iniciativa com as virtudes que conduziria à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade. Assim, os defeitos da vida política e social foram separados da conexão com o modo de produção capitalista.

Esse autor acredita que educação tem papel estratégico no projeto neoliberal; e esse projeto intervém na educação com objetivos claros de servir aos propósitos empresariais e industriais, tendo duas dimensões fundamentais: a primeira visa à preparação para o trabalho. “No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional” (SILVA, 1997, p. 12). A segunda é a utilização da educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Para tal realização, o modelo neoliberal utiliza-se ainda dos meios de comunicação de massa, sendo as escolas mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, como também é utilizada como canal de transmissão da doutrina liberal (SILVA, 1997).

Ao final dos anos 80 e início dos anos 90, presenciamos uma série de linguagens próprias das empresas invadindo o sistema educacional. Isso não se deu por acaso; é, na verdade, uma estratégia do sistema neoliberal para retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às exigências e regras do mercado. Encontramos ainda em Silva (1997) esclarecimento sobre esse período. Transformaram-se dessa forma questões políticas e sociais em questões técnicas. Os problemas sociais e educacionais são tratados a partir dessa visão como questões de ordem técnica de eficácia/ineficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Todas as situações enfrentadas no cotidiano nas escolas por professores e estudantes passam a ser vistas como resultado de má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, ou como falta de esforço dos professores e administradores educacionais, devido a currículos inadequados e

métodos ineficientes de ensino. Para solucionar todos esses problemas, propõe-se uma melhor gestão e administração. O neoliberalismo propõe soluções técnicas de qualidade total para problemas que são na verdade falta de recursos financeiros suficientes. Nos dizeres de Silva (1997, p.19):

A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos de acumulação e propósitos de legitimação (os governos estaduais não remuneram mal os professores apenas porque os governos são “maus” ou pouco iluminados, mas porque isso compete com objetivos de financiamento – necessários ao processo de acumulação - mais imediatos).

A estratégia neoliberal procurou reordenar o interior das escolas e salas de aula de acordo com as organizações do processo de trabalho das empresas. Para Silva (1997, p. 21-22):

O discurso da modernização, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

O “aprisionamento” da escola aos modelos neoliberais leva a uma homogeneização da escola, visando a obedecer aos padrões estabelecidos pelos mercados consumidores. Observamos assim a educação sendo sistematicamente transformada em um produto, em mercadoria. Esta “nova” ideologia aplicada ao ensino acaba por descartar a individualidade, a singularidade dos(as) alunos(as) em detrimento da construção de modelos educacionais que melhor se adaptem à economia de mercado.

Essa é uma tendência verificada em todo o mundo, porém, no Brasil e demais países da América Latina, notamos que se acentua em virtude do alto grau de dependência desses países durante todo o processo histórico de suas colonizações. Florestan Fernandes (1998, p. 95) disserta sobre esse processo:

[...] o capitalismo transformou-se, através da história, segundo uma velocidade demasiado acelerada para as potencialidades históricas dos países latinoamericanos. Quando uma determinada forma de organização capitalista da economia e da sociedade era absorvida, isso ocorria em consequência de uma mudança da natureza do capitalismo na Europa e nos

Estados Unidos, e novos de dominação externa emergiam inexoravelmente. Por outro lado, uma organização aristocrática, oligárquica ou plurocrática da sociedade sempre concentrou extremamente a riqueza, o prestígio social e o poder em alguns estratos privilegiados.

De fato, notamos essa evidência presente no processo educacional. Comprovamos ainda que isso ocorre em todos os países latinoamericanos, nos quais a educação se pauta, em grande parte, pela imitação de modelos importados da Europa e dos EUA, onde a lógica neoliberal se acha mais definida.

1.3 A Ideologia Neoliberal, as Desigualdades Sociais e as Diferenças na Sala de Aula

Iniciamos este tópico com uma citação de Michael Apple (2005):

Uma coisa que não deveríamos fazer é defender todas as práticas de nossas escolas e universidades públicas, já que muitas delas são discriminatórias, classistas, sexistas, racistas ou têm um passado elitista. Em vez disso, precisamos nos perguntar especificamente o que queremos defender. Ao fazer essa pergunta, temos que reconhecer que há elementos positivos e negativos nas críticas feitas a escolas e universidades. O espaço da crítica foi tomado por reivindicações neoliberais e impulsos gerenciais (APPLE, 2005, p.83).

Essa afirmação nos leva a pensar que o modelo neoliberal está, muitas vezes, introjetado em nossas práticas docentes. O discurso neoliberal acabou por disseminar no nosso meio reivindicações que acabam por legitimar o modelo vigente, em detrimento de práticas que visem à construção de uma educação de qualidade. Assim, ao fazermos determinadas críticas, devemos realizar um processo de reflexão sobre nossas práticas em sala de aula. Será que nossas práticas educativas são inovadoras? Será que elas não estão auxiliando a manutenção do *status quo*, a manutenção do discurso e das práticas neoliberais?

É necessário que façamos a contextualização da escola dentro dos tempos modernos. Como dissemos no início deste capítulo, o modelo neoliberal visa à construção de mecanismos de controle e expansão da economia de mercado, o que leva a processos de exclusão social de largas parcelas da humanidade. A desigualdade social, fruto da concentração da riqueza material nas mãos de poucos, tem aumentado de forma nunca vista o imenso fosso que separa ricos e pobres. E isso também se reflete na escola.

O processo da globalização atingiu a cultura da maioria dos povos, principalmente a dos países pobres, aniquilando costumes, culturas, expressões

artísticas. Enfim, trata-se de um processo de aculturação desses povos, construindo um submundo virtual, desprovido de identidade cultural. A cultura que se impõe aos países subdesenvolvidos é a do consumismo e da especulação financeira, uma pseudo-cultura que proporciona a reprodução e a acumulação do capital. Esse fenômeno, sem dúvida alguma, atinge a educação que passa a debater sua própria crise.

Paralelamente ao processo de aculturação dos povos, o modelo de produção capitalista demonstra sua total incapacidade de solucionar os grandes problemas sociais crônicos que assolam a humanidade, consequências deste próprio modelo de desenvolvimento.

Quando o professor pesquisa a realidade, ele se depara com questões que precisam ser situadas no âmbito da política educacional vigente, no contexto social, para melhor entendê-las e assim torná-las significantes. Temas dessa realidade, emergentes e de controvérsias estão sendo constantemente explorados pela mídia e até por outras instituições da sociedade. Daí surge a inquietação quanto ao papel da escola como agência de ensino. Como a escola está lidando com essas questões?

Hoje, verificamos a existência de práticas docentes (e são muitas) que acontecem de maneira a perpetuar o pensamento neoliberal. Como exemplo, citamos um fragmento da aula da professora Rosa quando expõe sua visão aos alunos sobre a importância do conhecimento matemático ao entregar uma avaliação em que eles não acertaram a maioria dos exercícios propostos:

A vida está filtrando os indivíduos e filtra com o conhecimento e não é só na vida não, é na escola também. O conhecimento que vão exigir de vocês referente à matemática nos concursos públicos é esse que eu estou ensinando a vocês. Essa história de ⁷ensinar de maneira diferente para a vida é balela, o que eles pedem nos vestibulares, nos concursos, é matemática pura. No último concurso da Caixa Econômica teve gente que não sabia produto notável. Quem não tem o conhecimento científico que a escola oferece não consegue nada na vida (nota de campo n° 143).

Isso, na grande maioria das vezes, é fruto da pressão exercida sobre o conjunto de professores por este modelo. Todos esses aspectos caracterizam a crise que

⁷ Os nomes dos sujeitos desta pesquisa são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos. Igualmente as falas dos atores da pesquisa foram transcritas fielmente.

permeia o processo educacional. Observamos constantemente a proposição de novos estudos pedagógicos voltados para a reorientação da educação. Bernard Charlot define as especulações sobre os estudos pedagógicos como aspectos sintomáticos que definem a crise educacional dos tempos modernos.

De maneira mais geral, a história das idéias pedagógicas mostra que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, é filha das crises sociais e políticas. É essencialmente em período de crise social e política que uma sociedade se interroga sobre a educação que dá à sua juventude. [...] fazer pedagogia, elaborar uma doutrina da educação, não é uma atividade inerente a toda uma vida social. O pensamento pedagógico só nasce numa sociedade atravessada de conflitos. Quando uma sociedade coloca o problema da educação é porque se interroga a si mesma, sobre o seu passado e sobre o seu futuro (CHARLOT, 1979, p. 22).

A afirmação de Charlot (1979) mostra que tanto a educação quanto a Pedagogia refletem a crise social e política. Concordando com o pensamento de Maria Lucia Espedo Hilsdorf (2002, p.73):

Pelo entendimento neoliberal, o Estado passa a delegar ao setor privado a maior parte de suas obrigações, de maneira tal que os interesses do mercado definem os objetivos, as instituições e os valores da sociedade. Para a educação isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação formal está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional *versus* formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares *versus* ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade *versus*⁸ cooperação e solidariedade). Esse posicionamento, que pôde ser identificado por ocasião da discussão da LDB aprovada em 1961 e durante o regime militar, e como vimos acima, era defendido pelos empresários do ensino nos anos 80, é hoje em dia endossado abertamente pelo governo dos “invariantes” e “mudancistas”, que se pautam em suas políticas educacionais pela agenda privatista de organismos internacionais, como FMI, o Banco Mundial e o BIRD: o pensamento neoliberal tem como pontos centrais a privatização e a crítica ao Estado-empendedor e a aceitação da concepção do Estado mínimo.

Assim, o discurso neoliberal homogeneizador, que permeia a legislação educacional, serve de instrumento para colocar o ensino a serviço da reprodução do capital, desconsiderando as particularidades, individualidades e singularidades de cada educando(a).

⁸ Grifos da Autora.

1.4 O Modelo Neoliberal e as Diferenças entre os Diferentes

Verificamos que os questionamentos em relação ao modelo neoliberal e suas implicações aprofundam as reflexões sobre a questão de como lidar com as diferenças em sala de aula. Isso não significa que esse debate tenha surgido agora, mas é que nos moldes da escola tradicional, as diferenças foram “esquecidas”, relegadas a segundo plano. Com a volta dos debates acerca da crise educacional, essa discussão volta à tona.

Esteban (2004) toca no âmago dessa discussão ao refletir sobre a exclusão dos diferentes:

A relação entre exclusão, semelhança e qualidade parece óbvia e necessária, mas é preciso refletir que o que está sendo desqualificado, tratado como indesejável e descartado são estudantes, seus processos de aprendizagem, seus conhecimentos, as singularidades que se expressam em suas diferenças. A avaliação na perspectiva do exame afirma a necessidade de se passar crianças pela peneira, desprezando os despropósitos infantis como restos ou ações sem valor. A seleção adquire uma aparência democrática na dinâmica inclusão/exclusão: a exclusão dos que não correspondem ao padrão se justifica como possibilidade deles serem trabalhados para que, se tornando iguais à norma, possam vir a ser posteriormente incluídos. Tal processo resulta, com frequência, em uma inclusão degradada que despontencializa o outro (ESTEBAN, 2004, p.166-167).

As reflexões de Esteban (2004) sobre o processo de avaliação escolar nos mostram que este modelo tradicional de educação que desconsidera as diferenças entre os educandos(as) traça uma linha divisória que separa os que servem daqueles que não servem ao atual modelo educacional. Modelo este pautado pelas normas da economia de mercado.

A autora continua sua argumentação:

Na busca de tentar ser o que não são para atender as exigências de uma escola que não valoriza o que elas são, muitas crianças ficam pelo caminho, não sendo ajudadas a ampliar seus conhecimentos. Como são diferentes do padrão, muitas vezes suas professoras e seus professores não conseguem enquadrá-las, o que impede que sejam reconhecidas, dificultando o estabelecimento dos vínculos necessários á relação *aprendizagemensino*⁹ (idem, p.168).

A elaboração de Esteban (2004) nos leva a uma reflexão aprofundada sobre nossas práticas em sala de aula. Na grande maioria das vezes verificamos que os

⁹ Grifo do original.

professores não estão preparados para trabalhar as diferenças em sala de aula, optando, muitas vezes, pelo modelo mais cômodo e que exclui ao invés de incluir.

Essa crítica se torna profundamente necessária por parte dos educadores comprometidos com um novo modelo de educação que permita enfrentar os desvios, a dominação e os desmandos da escola tradicional. Ela se faz necessária para educadores e educandos que pretendam se comprometer a construir uma nova racionalidade, em que o bom senso derrote a irracionalidade do racionalismo e a razão possa, de fato, ser colocada a serviço do conjunto da humanidade.

Ambiente, sexualidade, consumismo, etnias, raça, biotecnologia, construção de valores pautados na ética, são desafios para a educação nos dias atuais. Como são inseridas essas questões na discussão curricular? Como são desenvolvidas, pedagogicamente, considerando a complexidade dos assuntos e a evidência de que seu estudo transcende uma disciplina específica? A “transversalidade” aparece como solução, palavra que hoje já faz parte do vocabulário do professor e ao mesmo tempo lhe parece complicado incorporá-la em sua prática, pois não foi preparado para exercê-la. Mas o momento a coloca como oportuna e necessária, transformadora e sugestiva para se alcançar o êxito.

Diante do exposto, configura-se o desafio da prática pedagógica que considera um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de transformação e superação. Acontecimentos científicos como o surgimento da biotecnologia e da neurociência, por exemplo, instigam pensadores, cientistas, educadores e pedagogos a repensarem sua prática cotidiana em sala de aula, a refletirem sobre a necessidade urgente da aplicação de uma ética rigorosa na pedagogia moderna.

CAPÍTULO II

A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: *Revelando a Sala de Aula Arco-íris*

O termo inclusão social ou educativa foi banalizado pelo discurso político nacional e setorial nos programas de lazer, de saúde, de educação. Muitos significados dados ao termo se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou tão óbvia que não admite qualquer polissemia. No conceito da mídia, referir-se a não ser excluído traduz-se por dizer a capacidade de pertencer ou se relacionar com uma comunidade (RODRIGUES, David, 2006, p. 300).

Nas escolas o assunto gerou muita polêmica, os docentes questionaram a falta de recursos das instituições e a não qualificação do professor para lidar com a situação. Para David Rodrigues, incluir, em educação, significa:

Rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas, e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado, e desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006 p. 30).

Desse modo, para incluir não basta simplesmente estar presente na escola, é necessário ouvir os alunos e respeitá-los em sua cultura, crenças e valores. O que presenciamos na escola Sabiá foi o que Novais (2005) denominou em sua tese de participação excludente. Ou seja, muitos alunos estão presentes no contexto da sala, entretanto não são incluídos nas diversas atividades escolares, ou mesmo suas respostas não são atendidas tão prontamente quanto as de outros alunos.

Os conceitos sobre diferença são polissêmicos e muitas vezes ligamos a posição antagônica da diferença à igualdade. É pertinaz a afirmação de Candau sobre diferença e igualdade:

Não se pode contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, a “mesmice”. [...] A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos (as). No entanto, esses todos (as) não são padronizados (as), não são “os (as) mesmos (as),” têm que ter as suas diferenças reconhecidas, o que supõe lutar contra as formas de desigualdades, preconceito e discriminação (CANDAU, 2005, p. 18).

Carlos Skiliar também contesta essa visão da diferença na forma da diversidade apresentada em alguns discursos reformistas educacionais que lembra a aceitação do outro, parecendo que o outro, para existir e ser o que é, dependa da nossa aceitação e tolerância.

Referindo-se à educação, Carlos Skiliar afirma que ela, em geral, preocupa-se com o que ele denominou de obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos”. Considera que a oposição binária referente à exclusão/inclusão surge a partir do momento em que se traduzem as diferenças por “diferentes”, ou seja, “volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrários, como opostos e negativos à idéia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e utilizado como o “correto”, o positivo, o melhor” (SKILIAR, 2006, p. 23). Continua o autor no seu posicionamento entre diferente e diferença:

É necessário dizer que o mesmo processo de diferencialismo tem acontecido com outras diferenças, não mais apenas aquelas diferenças de corpo, de aprendizagem, de língua etc., e sim as raciais, sexuais, etárias de gênero, de geração, de classe social etc. Estabelece-se assim um processo de “diferencialismo” que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas “diferentes” e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa. E é esse diferencialismo que faz, por exemplo, que a mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou o velho sejam considerados o problema da diferença etária, que o jovem seja o problema na diferença de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua etc. (SKILIAR, 2006, p. 23-24).

Comungamos com o autor que considera a preocupação com as diferenças, hoje, uma obsessão pelos diferentes. Assim, devemos suspeitar dessa forma pedagógica que aponta o dedo para os que são “os diferentes”, banalizando as diferenças. Complementamos nosso pensamento nas afirmações de Skiliar que o problema encontra-se em como inventamos e reinventamos os outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” diariamente; ou quando consideramos as diferenças como entidades fechadas, essencialmente constituídas, pois essas considerações impossibilitam o diálogo cultural, enquanto cenário de disputa, e dissolvem os cenários de identidades plurais (SKILIAR, 2006).

A sala de aula é antes de tudo um pequeno recorte de vivências de diversos atores, sejam eles professores ou alunos, cada um com seus valores, suas crenças, seus sonhos, seus objetivos, suas ansiedades e angústias, alegrias, tristezas ou frustrações. Nesse ambiente tudo fica muito próximo. As situações são vistas e interpretadas com lente de aumento, as divergências de opiniões, as amizades, os

companheirismos, os conflitos e desarmonias na convivência afloram com mais intensidade no convívio diário. Os confrontos de ideias, de culturas, de sonhos e objetivos são palpáveis nesse *locus* de interações.

Nesse início de novo século, os avanços tecnológicos e a mudança estrutural da economia mundial trouxeram avanços em relação a conforto e qualidade de vida para uma parte da população, ficando uma grande porcentagem da humanidade excluída dos benefícios desse desenvolvimento. José de Souza Martins (2008) analisa os mecanismos de diferenciação social de classes na sociedade contemporânea explicando as consequências do desenvolvimento econômico, cujo objetivo para ele não é o desenvolvimento social:

Em suas consequências sociais adversas, o modelo de desenvolvimento econômico que se firmou no mundo contemporâneo leva simultaneamente a extremos de progresso tecnológico e de bem-estar para setores limitados da sociedade e a extremos de privação, pobreza e marginalização social para outros setores da população. Na medida em que hoje o objetivo do desenvolvimento econômico é a própria economia, podemos defini-lo como um modelo de antidesenvolvimento: o desenvolvimento econômico é descaracterizado e bloqueado nos problemas sociais graves que gera, mais do que legitimado nos benefícios socialmente exíguos que cria e distribui (MARTINS, 2008 p. 13).

Cada vez mais o desemprego estrutural assombra os lares do planeta. Há a dissociação crescente entre o trabalhador e os meios de produção que acompanham a distribuição das conquistas de direitos. Na maioria das vezes, direitos conquistados em lutas históricas dos trabalhadores estão sendo usurpados pela sociedade capitalista atual. Continuamos com Martins para compreender melhor o processo de exclusão que se instaurou na sociedade:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. Esse desenvolvimento manifesta-se, ainda, num radicalismo interpretativo ilusório e superficial que se recusa a reconhecer a competência integradora e até patologicamente includente, aliciadora, dos processos econômicos e do sistema econômico que se nutrem da exclusão. Manifesta-se, sobretudo, no bloqueio do verdadeiro pensamento crítico, base e condição da construção da esperança (MARTINS, 2008, P. 11).

Presenciamos cada vez mais uma política compensatória a fim de atenuar os efeitos danosos do sistema econômico vigente, entretanto esses benefícios não são uma apropriação social dos resultados da economia. Houve uma redefinição das representações e significado social no modelo econômico vigente. Estamos num

espaço em que se tornou impossível pensar o político, o social, fora das categorias que justifiquem o arranjo social capitalista. Silva argumenta a esse respeito:

Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista – mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista. Não é irrelevante a esse processo de redefinição das categorias com que pensamos o espaço social a tradução de questões sociais e políticas em questões de moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. Nessa redefinição a solução dessas questões é, além disso, deslocada do espaço público, social e político e é re-situada no âmbito da iniciativa individual (SILVA, 1994, p. 14).

Nesse contexto, alteraram-se as formas do homem se relacionar com as diversas situações excludentes; modificaram-se as famílias que se tornaram reféns desse modelo, as identidades são pensadas hoje mais na aparência do ter do que propriamente no ser, tem que parecer ser; o consumismo tornou-se uma afirmação das identidades. Concordamos com Martins (2008, p. 42) ao afirmar que “as relações sociais foram coisificadas pela mediação das coisas, do dinheiro e da mercadoria”. Em uma sociedade desse tipo, a exclusão é inevitável, aqueles que não conseguem se adequar a esse sistema procuram de algum modo integrar-se a ele para se tornarem parte dessa sociedade que o degrada.

O aumento da população urbana proporciona maior convivência e a questão do relacionamento suscita, na maioria das vezes, um confronto de convicções, crenças e valores intrínsecos a cada um. Conviver com o outro é uma tarefa de aprendizado. Grandes transformações sociais, econômicas, culturais e políticas alteraram a organização da vida cotidiana e as identidades nos tempos atuais.

Boaventura Souza Santos (1997) afirma que estamos numa época de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna. A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas têm conduzido a uma reformulação das inter-relações entre os diferentes vínculos: o vínculo nacional classista, o racial, o étnico e o sexual. Essa reformulação é exigida pela verificação de fenômenos convergentes ocorridos nos diversos lugares do sistema mundial, qual seja: o novo racismo na Europa, o declínio geral da política de classe, especialmente nos EUA, em que foi substituída pela política étnica do multiculturalismo ou pela política sexual dos movimentos feministas; os movimentos dos povos indígenas em todo o continente americano, que contestam a forma política do Estado pós-colonial; o

colapso dos Estados-Nação; os conflitos étnicos no campo do ex-império soviético; a transnacionalização do fundamentalismo islâmico e a etnicização da força de trabalho em todo o sistema mundial como forma de desvalorizá-la (SANTOS, 1997).

Encontramos em Stuart Hall um complemento às afirmações de Santos ao afirmar que mudanças estruturais estão transformando as sociedades modernas:

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nos próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2002, pág. 9).

Percebemos, assim, uma contradição na constituição da identidade do sujeito contemporâneo, pois ele é portador de referenciais culturais diversos, não mais como um indivíduo determinado por uma identidade unificada e estável.

Hall (2002) afirma ainda que cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento moderno tiveram como impacto o descentramento do sujeito cartesiano. Para Hall a primeira descentração do sujeito surgiu a partir das releituras do pensamento marxista. Para os intérpretes da teoria de Marx, ao colocar as relações sociais no centro do seu sistema teórico, deslocaram-se duas questões da filosofia moderna: a essência universal do homem e seu atributo do indivíduo singular. O segundo descentramento diz respeito às teorias de Freud, em que a identidade é formada por meio de construções dinâmicas em processos psíquicos e simbólicos, em que se afasta das perspectivas racionais e fixas. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, STUART, 2002, p.39). O terceiro descentramento refere-se ao trabalho do linguista Fernand de Saussure, em que a linguagem é um sistema social, cultural não individual. Segundo Hall, o linguista afirma que não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua; para ele a língua é fundamentalmente um sistema de diferenças. Na visão de Hall, a contribuição de Saussure é importante, pois as identidades só podem ser compreendidas dentro do sistema de significação

nos quais adquirem sentido. O quarto descentramento está associado ao trabalho de Michel Foucault (1975), ao afirmar que o poder disciplinar consiste em manter as vidas sob controle e disciplina dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento das disciplinas das ciências sociais. O quinto descentramento foi o impacto do movimento feminista. Para Hall (2002), essas cinco mudanças conceituais resultaram em identidades fragmentárias e inacabadas do sujeito pós-moderno.

Louro (2001) afirmar que a construção das identidades, essencial no ser humano, forma-se na subjetividade, sendo elas definidas por meio da cultura e da história, ligadas ao pertencimento de raça, de nacionalidade, de classe, de gênero e de sexualidade, constituindo os sujeitos a partir de diferentes situações. “Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 2000, p. 12).

Apesar de existir esse pulsar dinâmico dentro da sala Arco-íris, os professores priorizam o silêncio, dão prioridade ao aluno ficar quieto em suas carteiras. O trabalho é realizado com muita ênfase no individual; a maioria das aulas é expositiva, com o professor trabalhando um determinado conteúdo e os alunos ouvindo em silêncio. Conversas paralelas são motivos de “bronca” dos professores mesmo se tratando de trocas entre os alunos sobre algum tema dado que não conseguiram entender, ou são ainda repreendidos quando saem de suas carteiras para pedir algo emprestado ao colega.

Assim, neste trabalho, discutiremos as relações em que notamos atitudes de preconceito, xenofobia e discriminação das diferenças, legalizando-as na estruturação dos diferentes. Essas observações exigiram-nos muita atenção, sensibilidade e várias incursões em diversos autores para conseguir detectá-las e analisá-las, pois muitas delas se escondiam sob um véu de naturalização e sutilezas.

2.1 Os docentes

São nove docentes na sala Arco-íris. Sete professoras trabalham em sala de aula com os seguintes componentes curriculares: professora Rosa¹⁰ de Matemática é extrovertida, conversa muito com os alunos, é o primeiro ano que leciona na escola

¹⁰ Todos os nomes de professores e alunos são fictícios para preservar a integridade dos mesmos.

Sabiá; professora Vera ministra aulas de Português e Literatura, é uma das professoras com maior tempo na escola: 22 anos; professora Ana, de Ciências, é enérgica com os alunos no cumprimento das atividades; professora Gilda leciona Inglês, é seu primeiro ano de atuação; professora Ivete, de Geografia, atua na escola há 4 anos e é aposentada no Estado; professora Edna atua na Escola Sabiá há 21 anos, sendo 3 anos como secretária, é professora de Valores Humanos; professora Júlia trabalha no magistério há 23 anos e há 4 na Escola Sabiá com as classes do ciclo complementar de alfabetização, está substituindo a professora de História, sendo a primeira experiência com as turmas de seriação e, apesar de ser formada em História, nunca atuou com esse conteúdo. Há outros dois professores de Educação Física: Marcos e Marta. O professor Marcos ministra aulas para os meninos e a professora Marta para as meninas. Segundo a professora Marta, a separação é necessária devido ao número excessivo de alunos (66 no total), oriundos da junção de duas classes, e devido à conduta diferenciada de meninos e meninas. Todos fazem cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. É importante notar que esses cursos constam dos critérios da avaliação de desempenho que acontece a cada final de ano, a qual culmina num registro escrito, preenchido por meio de uma autoavaliação e submetido à apreciação de uma comissão, constituída pelo diretor, vice-diretores, pedagogos, representantes de professores e representante do Colegiado.

Essa comissão, por meio de observações, intervenções e registros realizados no decorrer do ano, referenda ou não a autoavaliação do servidor. Após aprovação, essa avaliação é encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação para efeito de aumento salarial e ascensão na carreira.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a avaliação de desempenho analisa os seguintes aspectos:

1. Envolvimento, participação e compromisso no desenvolvimento do PPP da unidade em que estiver lotado;
2. Permanente investimento em sua formação acadêmica, em instituições credenciadas ou em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura(SEMEC);
3. Desenvolvimento do trabalho de desempenho escolar do aluno, em termos de formação e aprendizagem, segundo parâmetros definidos pela SEMEC;
4. Dedicção exclusiva ao magistério;

5. Compromisso ético-profissional.

Na prática, essas avaliações acontecem de forma natural para os professores mais antigos da escola, pois a dedicação à escola durante vários anos lhes dá certa tranquilidade e segurança no que se refere a essa avaliação, uma vez que eles são considerados qualificados e muito competentes tanto pela administração escolar quanto pelos colegas. Não ocorre o mesmo com os professores contratados e recém-efetivados; esses docentes são inseguros quanto a essa avaliação.

A Secretaria Municipal de Educação avalia a escola constantemente por meio de provas aplicadas aos alunos: Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM). Preocupadas, as professoras, na maioria das vezes, direcionam seu conteúdo para o que “vai cair na prova do SAEM”, cujo propósito é detalhar o rendimento por aluno, série e disciplina. Toda a equipe escolar se mobiliza propondo mais exercícios para os alunos, cobrando mais silêncio na hora das explicações e são mais rígidas em relação aos alunos que conversam em sala de aula.

Os professores da escola pública enfrentam uma variedade de questões ligadas a sua prática: desde a indisciplina dos alunos até a jornada dupla de trabalho, salários baixos e tantos outros problemas; os da escola Sabiá não fogem à regra.

Ao longo dos três meses em que ficamos na escola conversando com os professores, inteiramo-nos melhor da situação de cada um deles, conforme o quadro a seguir:

NOME	DISCIPLINA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA ESCOLA	SITUAÇÃO FUNCIONAL	ESPEC. LATU SENSU	TURNOS
Vera	Por/literat.	22 anos	22 anos	Efetiva	-	2
Ana	Ciências	28 anos	21 anos	Efetiva	Sim	2
Gilda	Inglês	15 anos	4 meses	Efetiva	Sim	2
Ilma	Geografia	35 anos	4 anos	Contratada	Sim	1
Edna	Valores Humanos	18 anos	21 anos	Efetiva	Sim	2
Rosa	Matemática	14 anos	4 meses	Contratada	Sim	3
Júlia	História	23 anos	4 anos	Efetiva	Sim	2
Marta	Ed. Física	22 anos	22 anos	Efetiva	Sim	2
Marco	Ed. Física	22 anos	22 anos	Efetivo	Sim	2

Quadro 1 - Quadro de Docentes

A professora Rosa é uma pessoa descontraída, alegre e extrovertida, sempre ao entrar na sala conversa com os alunos, pergunta sobre fatos específicos da vida deles, fala sobre futebol com os meninos que apreciam esse esporte, depois de alguns minutos de conversa informal com os discentes, convida-os a trabalharem e

estudarem matemática o que na maioria das vezes é prontamente atendida. Enquanto expõe um conteúdo novo todos ficam atentos a explicação, na hora dos exercícios Rosa incentiva-os a se superarem, muitas vezes desafiando-os a aprenderem.

Professora Júlia é carinhosa com os alunos, apesar de estar substituindo a professora de história procura conhecê-los perguntando sobre o que pensam de determinados fatos, do que gostam, tem fala mansa e melodiosa.

Professora Ana é rigorosa quanto ao silêncio na sala, raramente conversa diretamente com os alunos, expõe o conteúdo, exige que as regras estabelecidas por ela sejam seguidas e pune os alunos que não a seguem.

Professora Ilma já é aposentada de um cargo no estado e a impressão que se tem é de uma professora cansada e desmotivada, raramente expõe conteúdo, passa muitas cópias para os alunos, por diversas vezes confronta-os por serem segundo ela, indisciplinados

Ao se falar em discriminação e preconceitos, devemos levar em conta os atores que protagonizam essas discussões nas escolas: professores e alunos. A presença feminina no âmbito escolar deu-se em meados do século XIX, após algumas transformações sociais ligadas, de uma forma complexa, a alterações nas relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade como um todo. O magistério, que nessa época era composto por homens, mais especificamente religiosos jesuítas, pouco a pouco passa a ser uma profissão indicada para mulheres (LOURO, 1997, p. 95). Essa concepção influenciou sobremaneira a entrada feminina no mercado de trabalho. Porém, a profissão de professora, particularmente da escola básica, era vista como a extensão de uma das funções tradicionais da mulher: a de ser mãe. Em sua dissertação de mestrado, Marília Carvalho (1991) constatou que as docentes têm como referencial para o seu fazer pedagógico o trabalho doméstico e a socialização recebida para a vida doméstica. Não obstante, a feminização do magistério ocorreu numa cosmovisão masculina, na qual os currículos oficiais e os conhecimentos refletem os interesses masculinos. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância

das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2003 p. 94).

A construção de gênero faz-se ante a produção que se estabelece nas diferentes instituições, seus discursos e suas práticas. Na visão de Louro “a escola é atravessada pelos gêneros, é impossível pensar sobre as instituições sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89).

Na escola o ambiente docente é predominantemente feminino, em especial na escola desta pesquisa onde temos somente três professores do sexo masculino. Na sala Arco-íris há somente um professor de Educação Física que ministra aulas para os meninos; portanto, não podemos deixar de considerar as questões de gênero no desenvolvimento do trabalho docente: a maneira como as professoras vêem sua profissão, a forma que interagem com os alunos, transmitindo não só conhecimento, mas também sua visão de mundo, suas crenças e culturas.

A professora Júlia assim se manifestou quanto à sua atuação em sala de aula:

Eu sou muito amorosa, eu sou muito maezona, mas eu não me arrependo de ser assim, às vezes sou criticada porque as pessoas falam que eu misturo muito sentimento com a minha profissão, mas não tem como trabalhar com ser humano, com vida sem sentimento, e a aula fica até melhor, eles gostam mais, eles aprendem mais (Entrevista concedida em 17/12/2008).

Para essa professora o ensinar está vinculado aos sentimentos e emoções; a representação que faz de si mesma no papel de professora é da figura materna. Se considerarmos que a sala de aula é marcadamente um lugar de socialização nas quais diversas representações são manifestadas, a representação que cada um tem de si mesmo influencia na maneira como exerce suas atividades pedagógicas junto aos alunos.

2.2 Os Discentes

A sala é composta por trinta e quatro discentes, na faixa etária de treze e quatorze anos, sendo dezessete do sexo masculino e dezessete do sexo feminino. Em conversa informal com os alunos ao longo dos meses, informamo-nos sobre suas condições. Desses trinta e quatro, vinte e dois moram com os pais, seis moram com

a mãe, dois moram com avôs (os pais de um são falecidos e a mãe do outro mora fora do país) e uma mora com tios (mãe falecida, pai cumprindo pena na prisão). Quatro não têm irmãos, quatorze têm um irmão, nove têm dois, quatro têm três. Doze residem no bairro da escola, dezenove residem em bairros periféricos da cidade. A renda familiar dos alunos varia entre dois a quatro salários mínimos. Entre as profissões dos pais dos alunos, encontram-se: motorista de caminhão, servente de pedreiro, tapeceiro, mecânico, zootecnista, comerciante, contabilista, pintor, vendedor, gerente de fazenda, um engenheiro elétrico, frentista, estoquista. Entre as profissões das mães, temos: oito donas de casa, três domésticas, uma serviços gerais, uma psicóloga, uma professora, uma analista de cobrança, uma auxiliar de laboratório, uma técnica em enfermagem, duas secretárias, duas manicures e duas cabeleireiras. Algumas professoras nas entrevistas relacionaram a família como fonte de inadequação do aluno na escola, ou por ser ausente, ou por ser considerada uma família desestruturada econômica, social ou até mesmo emocionalmente.

Para Barth: “associamos o nosso novo saber ao contexto que nos é familiar, e não o reconhecemos obrigatoriamente se ele ‘chegar’ por outra via, fora de contexto ou num contexto pouco habitual” (BARTH, BRITT-MARI, 1996, P.75).

Na fase da adolescência, os sujeitos em formação procuram compreender quem são, qual é seu papel na sociedade. Começam a construir experiências com outras dimensões do ambiente global que, até então, estavam distantes da sua realidade cotidiana. É igualmente nessa fase que o jovem reafirma seus valores morais (coletivos e individuais) aprendidos, sua concepção de mundo, seus gostos artísticos e culturais, enfim, solidifica sua identidade como sujeito histórico e social. Essa fase é muito propícia para construírem concepções críticas da realidade que os cercam, incluindo a discussão acerca dos processos de exclusão, suas origens numa visão de nossa estrutura social, econômica e política.

Alguns conflitos importantes podem aparecer durante a construção da identidade do adolescente. A escola é o local onde geralmente se manifestam esses conflitos, seja por intermédio de indagações, seja através de aceitação ou de rebeldia, muitas vezes interpretada pelos educadores como uma forma de indisciplina. Ballone (2008) observa que:

A noção de autoridade para o adolescente se atualiza continuamente, começando com a figura social do pai, do amigo, do professor, passando para o ídolo. Portanto, o adolescente não é tão avesso à autoridade como se propaga. Via de regra ele a reconhece em seus ídolos, ou seja, pessoas de

destaque nas áreas de seu interesse. A maior dificuldade do adolescente, entretanto, está em aceitar uma autoridade imposta. A autoridade pode adquirir um espaço importante no conjunto de valores do adolescente quando se constrói através da conquista e do respeito e não submetendo o jovem à pressões (BALLONE, acessado em 2008).

Percebe-se, com muita freqüência, a autoridade do professor ser questionada, transgredida pelos alunos; na maioria das vezes, os alunos rebeldes considerados maus alunos e com problemas disciplinares são excluídos, como ficou notório no caso do aluno Celso.

2.3 O Cotidiano da Sala

A análise da sala de aula nos mostrou conflitos e tensões entre os diversos sujeitos presentes, revelando uma trama complexa nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Penin (1989, p. 13) acredita “que no âmbito da análise do cotidiano é que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”. Portanto, não se pode analisar esse cotidiano escolar como se fosse um elemento isolado do contexto sóciopolítico e econômico no qual se localizam, principalmente nos dias atuais em que vivenciamos, modificações sociais, políticas e econômicas no bojo da modernidade que alteraram os papéis da família e da escola.

Segundo Perez e Sampaio:

A escola está determinada pelo contexto social mais amplo. Compreender a realidade da escola não se limita apenas ao conhecimento da prática pedagógica. Compreendê-la é também analisar, refletir e discutir a sociedade na qual ela está inserida, como determinante e determinada (1998, p. 53).

Encontramos ainda em Penin (1989) um complemento a esse pensamento ao afirmar que a natureza das ações e dos processos escolares é alcançada tanto pela identificação da sua existência quanto pela articulação com as análises em nível social e histórico. Por isso, buscamos articular o conhecimento atual da vivência escolar com o momento social e histórico em que vivemos. A observação da sala Arco-íris expôs um indescritível contexto de homofobias, indiferenças, bem como outros preconceitos. A sala pesquisada é considerada problemática na visão da

equipe pedagógica escolar, pois ela é motivo constante de reclamações pelos professores quanto à disciplina e à organização; muitos alunos são frequentemente encaminhados à equipe pedagógica com queixas de indisciplina. A sala Arco-íris, à primeira vista, parece uma classe sem problemas aparentes, posto que nela convivam diferentes identidades tais como a de um aluno homossexual, um aluno com síndrome de *Down*, um negro, alguns brancos e outros pardos.

Seria considerada por muitos, numa visão simplista, como ideal pela diversidade de alunos, diversidade esta tão aspirada por todos aqueles que advogam a inclusão escolar como ponto de partida de uma educação em que todos tenham direito a ela¹¹.

Apesar disso, vários autores destacam que não basta o aluno estar no ambiente escolar para ser considerado incluso, pois diversas vezes a exclusão se manifesta no ambiente escolar de forma bastante tênue que somente um olhar atento poderia identificar. Com o passar dos dias, percebemos chacotas, apelidos que enfatizavam alguma característica física. Dos diversos apelidos destacamos: torrão, macaco, tucano, ratinho, tanajura, cabeção, dentinho, e tantos outros. Ao final do primeiro dia de observação, recebemos dos alunos o apelido de fiscal.

Alguns alunos são excluídos abertamente pelos colegas como o Felipe, o João, o José e o Paulo (este último com o apelido de macaco). Podemos perceber que a discriminação e preconceitos em relação à cor da pele são acentuados, transformando o humano em animal. Ao denominar pejorativamente o colega por esse apelido, ele sai das raias da humanidade para se tornar um animal.

Ao observar a turma, verificamos que, sob a cortina da aceitação, encobrem-se muitos preconceitos e intolerância com os diferentes. Seja por uma característica física, seja pela condição social ou por escolha sexual, são discriminados, criticados, ignorados e excluídos pelos demais. No entender de Alfredo Veiga Neto, os tempos modernos refletem “um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalcada sob o véu da aceitação e da possível convivência - nessa forma de racismo que se costuma chamar de *amigável*” (VEIGA NETO, 2001, p.112).

Os alunos constantemente levantavam das suas carteiras, trocando de lugares. As professoras, antes de iniciarem as aulas, reconduziam os discentes aos lugares

¹¹ Para uma melhor análise ver tese de doutorado Gercina Santana Novais, que observou como os processos de exclusão ocorrem na escola.

pré-estabelecidos por elas, denominados “mapeamento da sala”. Esse procedimento, de acordo com o corpo docente, é essencial para manter a ordem e disciplina na sala. Segundo Foucault (1997), a disciplinalização dos corpos para acontecer de forma eficiente necessita do “quadriculamento”, ou seja, cada indivíduo possui o seu lugar. De acordo com esse autor:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOCAUT, 1977, p. 130).

Notamos que no âmbito da classe, os docentes exercem rigoroso controle sobre os atos dos educandos, sua forma de sentar, os lugares onde se localizam, seus movimentos corporais, as conversas que surgem entre os discentes. Ao mínimo sinal de aglomerações e agrupamentos dos alunos, estão sempre vigilantes para desfazê-los. As atividades em geral são individualizadas, raramente é proposto algum tipo de trabalho em grupo.

É nítido o quanto esses discentes, de todas as formas possíveis, subvertem a ordem, a autoridade do professor, tentando burlar as resistências dos educadores. Percebe-se muito claramente o jogo de poder que se estabelece entre o professor e o aluno, a disciplinalização dos corpos. Ficam evidentes esses confrontos no diálogo entre José e a professora Ivete quando esta, ao anotar um exercício no quadro, percebe que José muda de lugar e então o repreende (nota de campo n.º 226):

(IVETE): - José, volta para o seu lugar!

(JOSÉ): - Eu não enxergo ali, dá reflexo.

(IVETE): Todos enxergam, porque só você que não?

(JOSÉ) - Eu vou, mas não vou copiar nada.

Com exceção da professora Rosa, que interage com a turma durante suas aulas, as demais educadoras interrompem suas explanações com frequência a fim de chamar atenção de um ou outro aluno. Alguns alunos não faziam as atividades propostas, brincavam o tempo todo, tentando chamar a atenção dos demais. Apesar de serem advertidos e encaminhados diversas vezes à direção da escola, retornam à sala com a mesma “disposição” para as brincadeiras. Esse comportamento motivou

uma reunião entre as professoras, a pedagoga e diretora escolar. Nela, decidiu-se encaminhar os alunos indisciplinados à direção a fim de levar ao conhecimento do colegiado o comportamento desses discentes e de tomar atitudes referentes a eles, ou seja, encaminhá-los para outra escola.

2.4 Desempenho Escolar e Inclusão/Exclusão na Sala Arco-Íris

Após o resultado do Sistema Avaliação Escolas Municipais (SAEM), todos os professores ficaram mais rígidos com os alunos considerados maus alunos e indisciplinados. A sala Arco-íris foi a que teve pior rendimento nessa prova. A escola ficou na classificação geral das Escolas Municipais em um dos últimos lugares; isso movimentou o corpo docente na tentativa de melhorar esse desempenho para a outra prova. Com isso, os alunos Celso, José e Paulo, considerados mais indisciplinados pelos professores, foram alvos de atenção, repressão e advertências constantes. Uma semana após esse resultado, as notas do terceiro bimestre foram divulgadas pela secretaria da escola, a pedagoga escolar foi até a sala, advertiu os alunos que não permitiria mais gracinhas e indisciplinada na turma. Com isso, os professores passaram a dar mais advertências aos alunos.

Passamos à observação do registro do desempenho global dos alunos da sala Arco-íris no terceiro bimestre. Os alunos, nas disciplinas de Valores Humanos e Educação Física, são avaliados por conceitos de acordo com critérios pré-estabelecidos pela equipe pedagógica. Nas outras disciplinas a avaliação acontece por meio de notas distribuídas entre os bimestres, sendo que no primeiro são distribuídos 20 pontos; no segundo e no terceiro, 25 pontos, e no quarto, 30, totalizando 100 pontos distribuídos ao longo do ano letivo. O discente, para ser promovido, tem que atingir no mínimo 60 pontos ao final.

Aluno	Português	Matemática	Ciências	Geografia	Hist.	Literatura	Inglês
Ailtom	16	15	16	17	17	17	15
Andréia	15	11	11	16	15	15	15
A.Carolina	15	13	17	17	14	15	9
Ana Clara	15	15	10	16	12	15	15
A.Gabriela	15	15	17	15	13	17	17
Brenda	15	15	17	15	13	15	15
Celso	12	15	15	15	15	10	16
Fausto	7	15	16	19	11	17	15
Felipe	10	5	6	10	7	6	15
Fernanda	16	15	17	16	21	20	19
Flávia	15	15	17	16	14	15	15
Flávio	9	15	16	16	10	8	15
Fúlvio	11	15	13	17	13	15	17
Gilda	15	15	13	17	12	15	15
Gilson	18	18	16	19	20	23	18
João	15	15	16	17	16	20	15
Jorge	7	15	16	15	16	17	15
Josué	10	7	10	10	10	9	15
José	11	15	18	15	17	8	16
Humberto	15	15	16	12	14	15	15
Kênia	15	15	17	17	7	16	15
Laura	15	15	17	16	18	17	15
Lílian	15	18	18	17	20	21	17
Leonardo	15	15	10	13	14	15	17
Marcos	5	4	13	12	10	15	15
Nilda	15	15	18	17	15	20	17
Paula	15	15	16	20	16	21	17
Paulo	7	6	8	8	8	7	15
Paloma	16	18	18	18	20	20	17
Patrícia	17	15	16	17	15	20	16
Perla	15	15	18	17	15	17	17
Reinaldo	18	15	18	20	20	18	17
Silas	15	15	18	20	18	18	17
Valquíria	24	24	24	24	20	25	24

Quadro 2 - Notas dos alunos no terceiro bimestre (Total de pontos distribuído no bimestre: 25)

Fonte: Secretaria da Escola Sabiá

Celso alcançou a média do bimestre em quase todas as matérias, somente em Português e Literatura não o fez. José igualmente não conseguiu a média nesses dois conteúdos. Entretanto, as professoras afirmam que eles não são bons alunos e que dificilmente passarão para o próximo ano. Percebemos, durante a observação, esses alunos serem discriminados por serem considerados maus alunos e não atingirem notas suficientes (boas) na argumentação das professoras. Os alunos Felipe e Paulo conseguiram média somente em inglês, entretanto, os dois alunos não participam das aulas de reforço oferecidas pela escola no período vespertino. Perguntamos o porquê de eles não estarem no reforço e a resposta foi que eles não querem ir ao reforço.

A escola não ficou inerte em relação às questões dessa avaliação ou da indisciplina segundo o relato de Vilma, na entrevista:

Foi feito um movimento muito grande na escola de todas as sétimas incluindo essa que você observo. Esse movimento envolveu a direção da escola, os professores. A direção da escola tomou uma atitude mais disciplinar, punitiva, ela foi mais por esse lado. A coordenação pedagógica atuou direto em sala de aula, cobrando participação, pedindo que eles fizessem as tarefas, se não tivesse feito alguma ele era chamado a atenção, isso foi bem feito. Com os professores também fizemos um trabalho, e minha parte mesmo nesse movimento foi de ir até as salas: fiz uma sessão coletiva e disse para eles que se empenhassem nas avaliações que iria ser reconhecido. No momento me veio assim, como o adolescente gosta muito de imagem, de foto e como eu tinha esse histórico de que eles se sentem desvalorizados, sentem excluídos, então o que eu propus para eles foi que nós íamos fazer um painel com foto para todos aqueles alunos que se empenhassem, eu não sei se você chegou a observar esses painéis na época. (Entrevista concedida em 18/12/2008).

Embora houvesse todas essas ações, os professores continuaram afirmando que nenhuma melhora havia ocorrido na disciplina e no rendimento escolar. No entanto, Vilma se mostrou contrária a esse posicionamento:

Todos os professores afirmavam que ninguém tinha melhorado que a sétima série continuava do mesmo jeito, e sempre queixando, e eu tive aquela dúvida; não é possível, os meninos na interativa mostram o contrário, nós estamos lá todos os dias fazemos um trabalho sério, tem que ter tido uma melhora; e a partir das notas, as quatro sétimas séries são 199 alunos 101 alunos desses 199 teve uma melhora, avançou em termos de rendimento escolar, de nota; então nós fotografamos todos esses 101 alunos, fizemos um painel de cada uma das turmas Então percebemos que valorizando as coisas positivas do aluno eles melhoram, porque os professores ficam assim: não tem jeito, está difícil (Entrevista concedida em 18/12/2008).

Vilma percebeu, com o trabalho dos grupos interativos, que o aluno que se sente valorizado, incluído nas atividades escolares e respeitado, não causa problemas disciplinares na escola. Entretanto, o que percebemos nas observações foram discriminação e preconceitos ante aqueles que de alguma forma se mostrassem diferentes, alguns mais discriminados outros um pouco menos, mas todos, independente do grau de discriminação, são em diversas vezes comparados, ridicularizados, criticados e rebaixados em sua individualidade.

CAPÍTULO III

A INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: *suas formas e seus contornos*

A visão essencialista naturaliza as diferenças; para os essencialistas, as identidades se dão a partir de uma natureza biológica. Assim, as diferenças entre homem/mulher, negro/branco, são definidas a partir da essência biológica de cada um. Fazendo contraponto a essa corrente de pensamento, há os estudos culturais que afirmam que o que o essencialismo discute como natural é na verdade uma construção cultural e social. Concordamos com os culturalistas, pois não é difícil observar que vivemos em um mundo de relacionamento, sendo a construção das identidades fruto de diversas interações: social, histórica, cultural, psíquica. A cultura interfere na construção do saber no qual se encontram arraigados os mitos, as crenças e os valores de um povo ou mesmo de uma nação. O homem como ser social e histórico carrega consigo o aprendizado da existência humana no convívio social, diferentemente dos animais irracionais.

Ao nascer, o ser humano é submetido, como todo animal, a sua natureza biológica, experimenta as necessidades ligadas a sua organização anatômica, e o seu funcionamento biológico, necessidades essas cuja satisfação é a condição de sua sobrevivência. A maneira como são satisfeitos esses imperativos biológicos distingue a condição humana da condição animal. A conduta animal é determinada por instintos específicos, o homem não está determinado e pré-determinado por instintos, ele é um ser biológico, e igualmente social. Isso significa dizer que o ser humano constrói sua personalidade num quadro social. Segundo Charlot (1979, p. 267) “o modo de satisfação desses imperativos biológicos permite distinguir a condição humana da condição animal”. Ou seja, a necessidade fisiológica como o ato de alimentar-se é orientada por ações que dependem e variam em cada sociedade e cada cultura. Uma criança constitui sua personalidade por trocas com o mundo social, é a ação do homem sobre ela que a humaniza; portanto, a humanização e socialização acontecem pela integração em um mundo humano social (CHARLOT, 1979). A juventude se assume como tal dentro dos valores produzidos pela sociedade em que está inserida. Assim, a educação é a formação de um homem socialmente definido. A cultura humana é antes de tudo a transformação do mundo natural, é na atividade de

transformar o meio em que vive que surgem as culturas, elaborando cada sociedade seus saberes e conhecimentos de formas diversas. Logo, o homem age e se percebe num determinado grupo social, e são nos processos culturais e sociais que ocorrem as diferenciações.

Moreira (2001) afirma que as desigualdades são produzidas no seio da cultura e da sociedade, permeadas pela história, imbricadas nas relações de poder, que modelam e determinam o que é visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável. Essas desigualdades, como de raça, por exemplo, tornam-se naturais de acordo com a visão essencialista que fundamenta suas afirmações na Biologia. Segundo Antônio Moreira:

Diferenças são mais um sinônimo da distribuição desigual de pessoas na organização social, decorrente de aspectos que centralmente as distinguem do que a idéia de grupos e indivíduos distintos partilhando aspectos comuns a uma única raça, a humana. Nessa perspectiva a produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável (MOREIRA, 2001, p, 66).

Dessa maneira, a visão essencialista naturaliza as identidades “diferentes”, fixando-as no campo biológico, o que na verdade é construído social e historicamente. Esse tipo de pensamento faz com que não se busque romper com os padrões que subjugam e discriminam, pois é algo que pertence ao reino da natureza. Fazendo o contraponto à visão essencialista, encontra-se a construção cultural: apoiamo-nos em Silva (2009) para sustentar nossas reflexões a respeito da visão biologizante que inferioriza e discrimina:

Embora aparentemente baseadas em argumentos biológicos, as tentativas de fixação da identidade que apelam para a natureza não são menos culturais. Basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos "raciais" ou étnicos nalguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro "científico", mas a demonstração da imposição de uma eloqüente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa. As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado (SILVA, acessado em 12/03/2009).

Dessa forma, até mesmo a visão naturalista é construída a partir de uma cultura, caracterizada pelo movimento de fixar a produção de identidades e diferenças. Entretanto, o discurso biológico é utilizado social, histórica e culturalmente para discriminar e oprimir os indivíduos. Os estudos culturais nos

possibilitam ficar atentos a essa utilização da biologia como forma de justificar as desigualdades entre os seres humanos. Em relação a isso, Gonçalves e Silva afirmam:

A Antropologia Culturalista gera um conjunto de conhecimento sobre a diversidade do gênero humano, no qual todas as formas de dominação, justificadas como sendo resultante de uma lei qualquer da natureza (logo, imutáveis), passam a ser vistas como de fato são: um ato de pura arbitrariedade (GONÇALVES e SILVA, 2002 p.26-27).

Assim, são nos processos culturais e não nos biológicos que definimos o que é natural e vamos produzindo e transformando a natureza biológica, tornando-a histórica. Determinadas características corporais passaram com o tempo a serem referendadas e reconhecidas como definidoras das identidades. São marcas que vamos aprendendo a perceber e decodificar para classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam corporalmente pelos comportamentos e gestos que empregam ou ainda pelas maneiras de se expressarem. Por meio desse processo de reconhecimento, encontra-se a atribuição de diferenças, implicando a instituição de desigualdades que estão intimamente ligadas com as redes de poder que circulam nas sociedades. Louro (2001) acredita que:

As sociedades constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão consoantes com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, as suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (LOURO, 2001, p. 16).

Esse processo de fixar arbitrariamente uma determinada identidade como parâmetro para as outras significa na verdade uma forma de hierarquizar e avaliar as demais identidades, sendo essa normalização um processo sutil pelo qual o poder se manifesta no campo das identidades. A normalização atribui à identidade convencionalizada como padrão características positivas e as outras caracterizadas de forma negativa. As identidades consideradas padrão são invisíveis, ou seja, não precisam ser nomeadas. Em Silva (2009) encontramos a afirmação de que:

A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, acessado em 12/03/2009).

Nesse processo de marcação das diferenças, surgem os diferentes, que são alvos de discriminação e preconceitos por serem considerados fora dos padrões de normalidade. Segundo Skiliar:

Os diferentes respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de diferencialismo, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (SKILIAR, 2006, p. 23).

Para esse autor o problema está em como inventamos e reinventamos cotidianamente os outros, os diferentes, e não em saber quais são as diferenças ou a melhor definição para elas.

A sociedade contemporânea está voltada para a hegemonia do capital, em que coisifica o homem, exclui o diferente, sendo intolerante a tudo o que não condiz com a igualdade. Dessa forma, grupos que detêm o poder, subjagam os que são contrários aos seus padrões culturais e identitários. Percebem-se, na atualidade, grupos e culturas inteiras de um povo serem dizimados como o caso da cultura indígena, ou entre tantos outros excluídos e marginalizados da sociedade como os homossexuais, as mulheres e os negros.

Presencia-se ampla discussão sobre o multiculturalismo, como ele pode auxiliar os homens a viverem com liberdade e poderem exercer seus direitos, pois cada vez mais esses grupos de excluídos clamam para serem ouvidos e respeitados.

O multiculturalismo emerge, com mais vigor, diante dos conflitos e contradições características dos tempos modernos, e torna-se, mais do que nunca, uma importante ferramenta que pode servir de alavanca para o enfrentamento dos grandes problemas da humanidade. Segundo Candau,

No que diz respeito às diferentes concepções e propostas do multiculturalismo essa corrente de pensamento tem sido reconhecida e discutida por defensores e críticos como uma estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo (CANDAU, p. 23, 2005).

A crise da modernidade coloca as questões multiculturais em evidência, porém, é necessário tratá-las com atenção e análise crítica.

Um dos questionamentos é a partir da perspectiva cultural e do pensamento político. Para Fraser (*apud* DUSCHATZY & SKILIAR, 2001, p. 129) o multiculturalismo apagou o conflito político próprio das reivindicações étnicas,

nacionalistas ou de gênero, parecendo que as injustiças econômicas e sociais não operam no horizonte da disputa dos direitos sociais.

Segundo Duschatzy & Skiliar, existem, no campo pedagógico, três repercussões do multiculturalismo. A primeira é olhar o multiculturalismo sob uma ótica folclórica, caracterizada por uma trajetória turística de costumes de povos e culturas essencializados. Desse ponto de vista, a diversidade cultural torna-se efêmera, situada na lista dos festejos escolares ou em um espetáculo do exotismo. A segunda reduz a diversidade ao “déficit”, ou seja, fala-se em diversidade para dar nomes aos pobres, às pessoas com “necessidades especiais”. A terceira repercussão é uma forma de reivindicação do localismo como retórica legitimadora da autonomia institucional, isto é, cada escola tem que gerir os riscos da competitividade de acordo com as suas disponibilidades, recursos técnicos humanos e condições institucionais.

Na visão desses autores, seria apropriado falar em formas politicamente discrepantes, discursivas e refratárias de educação multicultural devido à disparidade de interpretação existente acerca da alteridade, das representações e das concepções de cultura nos projetos pedagógicos. Logo, a educação multicultural pode ser entendida como a reflexão da presença das minorias nas escolas, uma expressão conflitiva das distâncias entre cultura escolar e cultura regional ou local, ou ainda incluir nessa educação os processos de assimilação das minorias à cultura oficial como os conteúdos de natureza antirracista, e antissexista. (DUSCHATZY & SKILIAR, 2001).

O multiculturalismo poderia ser uma ferramenta para se discutir as questões de xenofobia e discriminações que presenciamos na sala Arco-íris, entretanto a maioria dos professores atém-se a ministrar aulas tradicionais, com grande ênfase nos conteúdos programáticos. Nesse contexto, muitas vezes nem percebem os processos preconceituosos de que os alunos são vítimas.

Ao observarmos a sala Arco-íris, notamos claramente a nomeação dessas identidades consideradas diferentes na figura dos alunos, como, por exemplo, Felipe e João. Todos os professores, ao falar sobre a turma durante a primeira semana, apontavam-nos como casos de preconceito. É interessante notar o quanto Felipe, por se declarar homossexual, incomodava com a sua presença tanto os colegas de classe quanto os professores.

As diferenças inferiorizantes materializam-se por meio de oposições binárias, gerando uma classificação para o indivíduo no seio da sociedade. Segundo Tomás

Tadeu (2009), o processo de classificação parece tornar-se central na vida em sociedade. Isso nos faz lembrar o cartesianismo, no qual a quantificação e, conseqüentemente a classificação, tornam-se aspectos importantíssimos para a produção do conhecimento científico, caracterizando o que Morin (2000) denominou de redução da complexidade.

Segundo Morin (2000), o pensamento cartesiano separa qualidade da quantidade, finalidade da causalidade, sentimento da razão, liberdade do determinismo, existência da essência, filosofia da ciência, pesquisa reflexiva da pesquisa objetiva. A partir daí tudo pode ser quantificado, medido e classificado. Esse processo de classificação pode ser entendido como ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos e em classes. A forma como a sociedade utiliza e produz essas classificações está intimamente relacionada com a identidade e a diferença; sendo as oposições binárias a mais importante forma de classificação, todas as relações de identidade e diferença ordenam-se em torno delas: branco/negro, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, feio/bonito. Questionar a relação de poder em torno da identidade e diferença significa problematizar o binarismo em torno das quais elas se organizam. No âmago das questões sobre discriminação e preconceito, encontramos como cerne as relações binárias que classificam o que se distancia das normas, o que atribui valor diferenciado aos que estão fora delas; questionar esses sistemas binários de compreensão do mundo é antes de qualquer coisa questionar o direito dos indivíduos de se manifestarem nas formas mais puras do seu ser humano.

Em nossas observações da sala Arco-íris, notamos várias histórias de alunos manifestadas por oposições binárias presentes nos discursos dos docentes, discentes, bem como de diretores e coordenadores pedagógicos que reforçam atitudes preconceituosas.

A seguir, descrevemos as histórias de oposições binárias por nós identificadas nesta pesquisa.

3.1 Homossexualidade/Heterossexualidade

Felipe tem 14 anos; assumiu a homossexualidade no ano de 2007, faz *shows* transformistas em casa noturna para homossexuais; afirma que, apesar de ser menor de idade, conseguiu autorização do juizado de menores para fazê-los. Sempre

permanece com blusa de frio e capuz, apesar do calor. Júlia, professora de História, ao ser perguntada se notou preconceitos na turma, questionou o fato de Felipe encobrir sempre seu corpo:

Existe, existe sim e muito, você observou? Principalmente a nossa sala que tinha um menino homossexual. Porque que ele usava capuz o tempo todo? Porque ele tinha que esconder ele da turma? Ao mesmo tempo em que ele misturava, ele já não misturava, ficava sempre com uma menina que deu mais atenção para ele que o apoiou e o aceitou como era, foi à válvula de escape dele, ele sempre sentava no fundo da sala. Não via nada, não participava de nada, ficava somente de corpo presente, mais nada (entrevista concedida em 17/12/2008).

Júlia nota a discriminação por trás da atitude de Felipe. Percebemos que apesar de Felipe se dizer homossexual assumido, tem muitas dificuldades em mostrar seu corpo, em enfrentar as situações de homofobia. O fato de se esconder sempre debaixo de blusa de frio, que encobre todo o corpo, é um forte indício do que afirmamos. Os corpos são classificados em normais e anormais; sendo os homossexuais considerados fora dos padrões da normalidade, então seu corpo deve ser escondido, não mostrado, e o aluno sente na pele esse imperativo, tendo como forma de defesa do seu próprio eu, esconder-se dentro de um casaco de frio.

A observação de Júlia é coerente. Felipe isola-se com frequência, senta na última carteira em todas as aulas, raramente conversa com os meninos, limitando suas conversas com as meninas. Às vezes, quando se aproxima de um grupo masculino, é rejeitado. Nas aulas de Educação Física, sempre acompanha as meninas em suas aulas sentado na mureta da quadra. Outras vezes, aproxima-se da quadra dos meninos e fica conversando com o homossexual da outra turma, já que a aula de Educação Física reúne duas salas de sétima série.

O contexto de homofobias na sala é perceptível, como, por exemplo, quando a professora Ivete, de Geografia, troca os nomes dos alunos durante a aula (nota de campo n.º 33):

*(Ivete) - Felipe, faça os exercícios!
 (Augusto) - O, professora, não me “xinga”, não!
 (Ivete) - Eu estou lhe chamando pelo seu nome.
 (Augusto) - Eu me chamo Augusto, vê se eu sou “boiola”.*

Percebemos claramente a oposição à homossexualidade nesse fragmento de conversa. Aqui acontece exatamente a oposição a um referencial, ou seja, a

identidade homossexual, que é utilizada pelo colega para se afirmar com uma identidade padronizada, ou seja, a heterossexual.

Notamos também discriminação por parte dos docentes em relação a Felipe: Vera, professora de Português, passa atividade de interpretação de texto para a turma Arco-íris como atividade avaliativa; a maioria dos alunos senta em dupla para fazer o exercício. Ana Clara senta-se próximo a Felipe, incentivando-o a fazer, pois este se encontrava deitado na carteira. Vera se aproxima dos dois chamando a atenção de Ana Clara. Segundo Vera, a aluna havia mudado de lugar para conversar. Felipe interfere dizendo a Vera que Ana Clara estava ajudando-o a fazer a atividade, ao que obteve como resposta de Vera, em tom áspero, que não estava conversando com ele e não havia perguntado nada a ele (nota de campo n.º3).

Ao observar essa cena, ficou claro para nós o quanto Vera tem dificuldade em lidar com a homossexualidade: carrega em seu tom de voz, em seu olhar, a manifestação da discriminação.

A homossexualidade na escola não é verbalizada. Muitos professores referem-se a Felipe como “aquele”. A discussão sobre a homossexualidade deveria ser levantada para se romper com os estigmas, preconceito em relação a essas pessoas que são tratadas como se tivessem alguma doença contagiosa, pois notamos que há um afastamento daquele que assume sua homossexualidade.

A abordagem sobre a homossexualidade vai muito além do que simplesmente uma discussão, é uma necessidade urgente de se debater a identidade normal, desmistificando o que é aceito como correto, revendo conceitos, referenciais que fazem uma imposição cruel quando escolhem arbitrariamente uma identidade como a única possível e verdadeira. A sexualidade durante muito tempo foi um tabu para a humanidade. Formas repressoras foram instaladas nas sociedades, dificultando os indivíduos de viverem sua sexualidade de forma saudável e feliz. Constituímo-nos ainda com fortes traços de moralidade, de crenças referentes à sexualidade. Apesar de vivermos hoje uma maior abertura sobre esses valores, muitos de nós ainda carregam inúmeros preconceitos, inúmeras regras em relação à vivência da sexualidade.

Nas aulas sobre sexualidade, Ana aborda o tema numa visão biologizante e heterossexual, ignorando as discussões sobre a homossexualidade. Perguntada sobre como poderia abordar a homossexualidade, ela relata o seguinte:

Eu não vejo a homossexualidade como uma coisa que não aconteça, eu acho natural e é genético, eu sempre mostrei para eles que eu não aceito que se transforme em banalização, promiscuidade. Então, eu sempre me cercava e dizia: olha a explicação biológica e deixa a opção na mão dele e não interfira nessa opção. Eu mostro para ele que tem vários pontos no sentido da homossexualidade; tem que cuidar e preservar, não tornar banal enquanto pessoa (Entrevista concedida em 16/12/2008).

Nessa fala, Ana deixa claro que concebe a homossexualidade de forma biologizante e genética. A sexualidade analisada sob o enfoque heterossexual dificulta o diálogo aberto sobre o tema que poderia ajudar Felipe ser respeitado pelos colegas de classe. Louro (2000) nos dá subsídio para complementar nossas observações ao afirmar que é nas escolas o espaço mais difícil para alguém assumir sua condição homossexual ou bissexual, pois a escola trabalha com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual inato a todos, ela nega e ignora a homossexualidade, oferecendo poucas oportunidades para que os jovens assumam sem culpa ou vergonha seus desejos e a sua sexualidade. Pelo silenciamento se exerce uma pedagogia da sexualidade que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando as outras formas que estão em desacordo com a heteronormalidade considerada como legítima, tornando as outras possibilidades incongruentes, inomináveis, repulsivas e degeneradas. Às vezes, o próprio professor discrimina a homossexualidade, como no contexto que passamos a descrever.

Ivete anota no quadro diversas frases e pede aos alunos para procurá-las no livro didático e completá-las; feito isso, anda pela sala e para em nossa frente afirmando:

Alguns aqui não fazem nada. Eles são difíceis, mas eu gosto deles, brigo com eles, mas gosto deles. O Felipe não faz nada aula nenhuma, é daquele jeito, (trejeito com a mão), fazer o quê? Só que não atrapalha a aula, sempre quieto, mas não copia, não faz nada (nota de campo n.º 113).

Na maioria das aulas, Felipe realmente fica quieto, não fazendo as atividades; entretanto, os professores não se incomodam com esse fato simplesmente porque não atrapalha a aula.

Em relação a Felipe, Edna (professora de Valores Humanos) afirma:

O Felipe, o problema dele eu acho que realmente eu ainda não aprofundei, mas ele tem aquela vida dele, ele estava até sumido da escola, ele tem aquela parte dele que os meninos no começo não aceitavam, mas depois eu acho que passou. No começo a turma fazia muita brincadeira com ele, inclusive dançavam imitando-o, quando ele retornou a frequentar novamente a turma começou a respeitá-lo, porque eu acho que não tem só ele aqui na escola tem outros meninos iguais a ele. Os meninos cresceram, evoluíram um pouco e entenderam essa parte também e deixaram o Felipe de lado, tanto é que não faziam mais gracinha piadinha e brincadeira, mas eles passaram a ter um respeito maior com o Felipe e ele ficou tranqüilo dentro de sala, porque ele se sentia meio rejeitado por causa da diferença dele, mas no finalzinho a turma aceitou o jeito dele (Entrevista concedida em 15/12/2008).

Notamos que realmente os colegas ignoram Felipe. O tempo em que estivemos na sala percebemos a discriminação e preconceito em relação a ele de forma palpável, pois cada vez que ele se aproximava de algum colega este se afastava imediatamente. Somente Ana Clara conversava e ajudava-o nas tarefas escolares. O fato de ele permanecer com capuz em sala ou ainda quando não faz alguma atividade e os professores não falam nada é motivo de descontentamento por parte dos colegas: Vera entrega uma atividade de literatura xerografada para os alunos. Ao perceber que Augusto não faz a atividade proposta, chama a atenção dele, que responde:

(Augusto) - O Felipe é a única exceção da sala. Ele pode ficar de capuz, ele conversa, ele não anota nada e os professores não implicam com ele.

(Vera) - Vai fazer sua atividade! O Felipe sabe da vida dele. Se ele não quer fazer é problema dele (nota de campo n.º 175).

O fato de Felipe não incomodar a aula é também relatado por Rosa, professora de Matemática, na entrevista, quando se refere a Felipe:

O Felipe ele é homossexual, ele é transformista trabalha na noite com autorização da mãe ele faz transformismo em boate gay, então na verdade é uma pessoa super gente boa, do bem, mas não quer nada com nada, mas também é super tranqüilo, não te desrespeita, nem desacata nem nada (Entrevista concedida em 10/12/2008).

Joana, diretora escolar, assim se posiciona em relação a Felipe

Eu acho que o aluno homossexual tem que ser tratado igual aos outros, tem que ser tratado como os demais. Eu considero como um aluno normal em termos de aprendizagem, em termo de aluno da escola. Nós temos aqui a equipe pedagógica, temos também a psicóloga, eu acho que é a única escola da rede que tem um serviço de psicologia, isso favorece o trabalho, ajuda muito sempre que

necessário. O Felipe realmente é um caso sério, nós já conversamos com a mãe dele várias vezes, é um caso de desestrutura familiar muito grande. Então, o que a escola pode fazer [é] conversar com a família. Já conversamos, o Felipe chegou a um ponto foi necessário uma época encaminhá-lo ao ministério público. Ele é um aluno que faltava demais na escola, chamei a mãe para conversar sobre as faltas e a mãe colocou uma série de situações: ele estava se prostituindo em boates na cidade. Encaminhamos esse caso para a promotoria e a partir de então ela acompanha esse caso. Só que infelizmente nós não temos retorno sobre isso, os órgãos públicos não comunicam a escola como está o caso, como está o comportamento desse aluno. Então, o que a escola podia fazer nós fizemos em termos de conversar com esse aluno, com a família, chamar a mãe, acompanhamento da psicóloga - ele teve encaminhamento da psicóloga várias vezes; encaminhamento aos órgãos públicos isso tudo foi feito(Entrevista concedida em 12/12/2008).

Apesar de Joana afirmar que o homossexual tem que ser tratado como os outros, Felipe é visto dentro de muito preconceito e discriminação tanto pelos professores quanto pelos colegas de turma. Nessa fala, notamos a relação binária entre o que é preconceituoso/não preconceituoso, quando Joana afirma que Felipe é um aluno normal em termos de aluno da escola.

Vilma, psicóloga escolar, expõe o seguinte, em conversa informal:

O Felipe é homossexual assumido, eu trabalhei muito isso com ele, eu tenho preocupação com ele, porque ele está incluso em fatores de risco: ele só tem 14 anos[e] é menino de programa, tem trabalho numa boate gay, não dá conta de vir às segundas-feiras. Ele se sente muito rejeitado aqui na escola. Aquele capuz que usa é importante para ele, que não lida bem com o corpo - eu já falei para os professores não imporem para ele tirar o capuz; o cabelo dele é cortado para os shows. Como ele não se sente aceito na escola, ele é muito criticado, ele diz que quando tem que vir para escola ele fica triste. Eu estou com medo do fenômeno Bullying,(nesse fenômeno os adolescentes recortam uma característica de outro e ficam pressionando , zoando o tempo todo, repetindo sempre). Isso desencadeia distúrbios, porque ele vai remoendo e um dia ele estoura no mundo interno (nota de campo n.º 288).

A preocupação da psicóloga procede: os colegas não conversam com Felipe, é como se ele não existisse dentro da sala e as poucas vezes em que ele aproxima dos meninos da turma é rejeitado, até mesmo com palavras como “sai daqui”, como aconteceu em um intervalo de aula em que ofereceu convite de um show a Marcos. Este não permitiu a aproximação, afirmando “eu não quero saber o que você quer, sai daqui agora.”.

As aulas de Ciências, nos meses em que estivemos efetuando a observação, foram voltadas para a reprodução humana e sexualidade. Nessas aulas, prevaleceu o

enfoque biológico - localização dos órgãos genitais masculino e feminino e suas funções. Essas aulas ofereceram informações, especialmente sobre “Doenças Sexualmente Transmissíveis”. Ao introduzir o tema reprodução humana, houve uma palestra sobre AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis proferida por uma médica da comunidade, utilizando em seu discurso termos de uma linguagem própria para a área médica e clínica. A professora de Ciências, em sala de aula, comentou:

A palestra que vocês tiveram foi ótima, falou o que precisava. A linguagem foi clara; eu considero como conteúdo dado. O trabalho que ela fez foi DST, onde você vai encontrar a explicação no folheto que ela deu (nota de campo n.º 41).

Nas aulas de Ciências observadas, cujo assunto era sobre reprodução humana, não havia espaço para os alunos questionarem sobre seus desejos, prazeres e muito menos suas emoções. Nesse sentido, concordamos com Louro (2001) ao constatar que a associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é preterida, durante as aulas, em favor da prevenção e dos perigos das doenças:

A sexualidade que entra na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atentos/as à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual (LOURO, 2001, p. 46).

A professora Ana não abriu espaço para que os alunos questionassem sobre suas dúvidas, medos, sonhos, prazer, alegria de se relacionar, de falar de temas inerentes à adolescência, tais como namoro, dúvidas sobre a primeira relação, ou seja, falar de temas que muitas vezes os jovens não se sentem à vontade para tratar com os pais. Quando os alunos começavam a questionar sobre os prazeres e alegrias, a educadora intervinha: *Oh gente! Vocês estão conversando coisa da aula, eu sei, mas conversa rapidinho e para(nota de campo n.º 47).*

A sexualidade, diversas vezes, é associada à dor. Exemplificamos essa forma de abordagem com a explicação que a professora Ana ofereceu quando um aluno pergunta se o hímen atrapalha o ato sexual:

Essa parte é uma membrana que protege o útero como prepúcio protege o pênis. Se houver relação sexual ela se parte, rompe, mas nem sempre isso acontece. Existe o hímen complacente que não se rompe, porque ele é elástico. Até o século XIX, se a mulher não se mantivesse virgem, a virgindade estava ligada ao caráter, à mulher

era considerada imoral. Hoje tem mais abertura, mas nesse primeiro ato sexual deveríamos estar preparados pra isso, porque os hormônios estão a mil, o toque, o prazer, o carinho tá tudo lindo ou deveria estar. É preciso que você entenda que a primeira relação sexual provoca dores porque rompe o hímem. Então a mulher não tem prazer na primeira relação. Ela fica ansiosa, não lubrifica bem e isso provoca muitas dores (nota de campo n.º 59).

Ana, nas diversas aulas, parecia estar desconfortável ao discorrer sobre sexualidade, mesmo que os alunos questionassem e expressassem suas dúvidas e crenças relacionadas mais à afetividade, ao prazer, perguntas inerentes à relação homem-mulher, ela não abordava as questões voltadas aos preconceitos, à discriminação e às homofobias. Concordamos com Louro ao considerar o modo como a maioria das pessoas se comporta ao tratar do assunto:

Os adultos resguardam-se da discussão sobre os afetos, os desejos, os rituais e as fantasias e procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e “científico”, isto é, biológico. Barradas por esses limites, muitas das inquietações e dúvidas que mobilizam crianças e jovens deixam de ser expressas e só podem ser contempladas no interior de seus próprios grupos. As dificuldades dos adultos em lidar com sua própria sexualidade acabam produzindo uma muralha de constrangimento e de omissão (LOURO, 2001, p. 46).

Com a proliferação da AIDS, a escola foi forçada a abordar a sexualidade, abandonando o silêncio e o segredo; entretanto a discussão encontra-se num clima de medo (LOURO, 2001).

O tratamento do tema sexualidade é centralizado na reprodução e em uniões afetivas heterossexuais, ficando a homossexualidade ausente desse processo. Mesmo sabendo do preconceito que os colegas têm em relação ao Felipe, essa questão foi totalmente ignorada pela professora Ana. Santomé nos auxilia na análise sobre esse silenciamento:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p.161).

Como complemento dessas aulas, Ana utilizou o livro “Fala Garoto! Garota!” do Ministério da Saúde, que, quanto ao tema namoro, não aborda a união homossexual. A impressão que tivemos é que, para essa docente, não existia na sala a presença da homossexualidade e do preconceito a ela dispensado, embora haja em sala um aluno que vivencia, no dia a dia, a homofobia denunciada e anunciada pelos colegas.

3.2 Síndromes/Ausência de Síndromes

João está na escola pesquisada desde a quarta série do ensino fundamental, tem 15 anos e é portador da Síndrome de *Down*, possui estatura abaixo dos colegas. É tímido e quieto; fala muito pouco, tanto com os colegas quanto com as professoras. Na maioria das vezes, é ignorado pelos colegas, e quando é “visto”, apresenta-se no contexto de agressões, tais como tapas, empurrões. Muitas vezes, os colegas pegam o material dele e escondem. No retorno ao recreio, João é o primeiro a chegar à sala. Geralmente, outros colegas aproximam-se dele empurrando-o, ou chutando-o.

O assunto sobre exclusão/inclusão escolar iniciou-se no seio da educação especial. Durante vários anos se falava em integração, em classes especiais para os considerados portadores de necessidades físicas especiais, entretanto esse discurso não foi acompanhado de ações eficazes que pudessem melhorar tanto a estrutura física das escolas quanto as questões voltadas para a pedagogia das diferenças. O fato é que a escola dita regular recebeu alunos considerados especiais ao mesmo tempo em que passava por dificuldades de estabelecer ensino de qualidade para os que dentro dela já se encontravam. Na década de 90, um conjunto de reformas educacionais nas escolas de Uberaba passaram a incluir os portadores de necessidades físicas e mentais nas salas regulares. Essas mudanças se caracterizavam pelo discurso de educação para todos, medidas essas que aceleraram o processo de municipalização do ensino fundamental e a implementação do regime de ciclos.

Nas escolas de Uberaba esse movimento foi sentido na gestão de Maria de Lourdes de Melo Paes, como Secretária da Educação na gestão do primeiro mandato do prefeito Marcos Montes. As Escolas Municipais de Uberaba passaram a atender em salas regulares os alunos considerados portadores de necessidades especiais. Entretanto a aceitação de matrículas de todos os alunos não ocorreu conjuntamente com reformas e adequação das escolas para receber essa clientela. Os professores insistiram na época que não estavam preparados para receber alunos com alguma dificuldade física e/ou mental, pois alegavam que não receberam formação para trabalhar daquela forma. O fato é que desde então todas as escolas municipais de Uberaba recebem alunos considerados diferentes. Porém, a participação desses alunos não ocorreu de forma a proporcionar ensino de qualidade, o aspecto enfatizado na época era com relação a permitir que esses alunos convivessem com os

ditos normais; o importante era que esses alunos adquirissem a capacidade de conviver em grupo, o que ainda prevalece até hoje na mentalidade dos professores.

A professora Edna, na entrevista, quando questionada sobre como poderia trabalhar as diferenças em sala, alega que deveria haver uma sala especial para esses alunos.

Eu acho que deveria ter uma escola especial, ou uma sala especial. Porque não são muitos meninos que a gente depara dentro da escola, são poucos, e uma professora dentro de uma sala com até com dez meninos com essa diferença ela dá conta de trabalhar o tempo das atividades, quem está na quinta, na sexta, de acompanhar o raciocínio de cada um. Eu acredito numa sala com dez alunos que não vai ter; aqui na escola só tem o João e a Stela. Eu acho que tem muita coisa para se pensar Uma escola..... Uma sala, se não quer colocar só numa escola para ficar falando... Ah... aquela escola é de meninos que têm problema..... então coloca na escola normal uma sala separado, eu acredito que o entendimento seria bem melhor para eles (entrevista concedida em 15/12/2008).

Nesse contexto está inserido João. Apesar das reformas educacionais ocorridas determinarem a educação para todos, percebemos que existe nesses espaços o que Novais (2005) denominou de excludente. João está no ambiente escolar, entretanto é ignorado pelos professores que dizem não serem capacitados para trabalhar com alunos como ele. É rejeitado pelos colegas que chegam inclusive a agredi-lo fisicamente em diversas ocasiões.

Skiliar nos ajuda na argumentação ao afirmar que:

Se pode notar a presença reiterado de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade (SKILIAR, 2003, p. 28).

A discriminação e o preconceito em relação a João apareceram em vários momentos durante nossas observações. Alguns colegas constantemente provocavam João como em uma das aulas de Português (nota de campo n.º 17):

Vera vistava os cadernos dos alunos enquanto faziam atividades do livro didático. Gilson chuta a carteira de João sentado logo a sua frente; João pede ao colega para não chutar sua carteira, pois está atrapalhando ele a escrever. Gilson olha o colega com desdém e afirma que não irá parar de chutar a carteira dele porque não gosta de gente como ele. Vera entretida do outro lado da sala vistando as atividades dos alunos nada percebeu o que ocorria entre João e Gilson.

Acreditamos que a formação dos professores tornou-se deficitária para auxiliá-los a lidarem com as diferenças em sala de aula. Nessa situação ficou notório que a professora não percebeu o que se passava devido ao não conhecimento de questões de inclusão escolar. Perguntadas na entrevista se haviam cursado alguma disciplina ou feito algum curso referente à inclusão escolar, todas as docentes disseram que não tiveram formação inicial nem continuada sobre as questões de exclusão/inclusão na escola. Dessa forma, o que podemos constatar é que suas ações são baseadas numa forma tradicional de educação. Traduzindo em maneiras ineficientes ao lidarem com preconceitos e discriminações no âmbito da sala de aula, não conseguem ver as situações muitas vezes berrantes, pois não têm universo simbólico sobre o tema, e com isso os discentes considerados anormais recebem tratamento desumano por parte dos colegas.

Alguns alunos consideram João como louco. Isso ficou notório em uma situação ocorrida durante a aula da professora Vera (nota de campo n.º 105):

Vera explica um novo conteúdo à classe, Marcos sentado ao lado de João cantarola uma canção. Esse pede ao colega para parar de cantarolar para ouvir melhor a explicação da docente:

(João) - Por favor, pare.

(Marcos) - Não estou fazendo nada.

(João) - Você está cantando, por favor, pare de cantar que eu não estou conseguindo ouvir direito a explicação da professora.

Celso, curioso com a conversa de Marcos e João, pergunta a Marcos o que está acontecendo e tem como resposta: *(Marcos) - Sei lá, ele é doido.*

Apesar de a discussão ter ocorrido próximo a Vera, ela continua suas explicações indiferente ao que estava acontecendo à sua frente. Essa atitude corrobora ainda mais para a discriminação de João perante a turma.

Algumas professoras o comparam a uma criança sem maldade, como podemos perceber na fala da professora Rosa, quando se senta ao nosso lado esperando os alunos terminarem uma atividade, e João aproxima-se pedindo licença para ir ao banheiro. Após o consentimento, ele a beija e a abraça: Rosa afirma: *“Ele é o único aluno que deixa me abraçar e beijar, porque ele não tem maldade”*.

Em relação a João, Rosa tem o seguinte pensamento:

O João foi assim; nós descobrimos que ele tinha síndrome de Down, mas o esforço dele a capacidade, eu acho assim... Ele é uma criança

que consegue muito mais que o Felipe, porque ele esforça, ele vem no SOS todos os dias, ele não tem acompanhamento particular, ele me abraça, me beija tem uma carência muito grande, a mãe dele no início não aceitava, mas o levaram no médico e foi constatado, até a fisionomia dele você observa que ele tem síndrome de Down (Entrevista concedida em 10/12/2008).

Edna, professora de Valores Humanos, vê João da seguinte maneira:

O João é aquele menino que pelo comportamento dele os pais devem tê-lo ajudado muito, um carinho imenso dentro da casa dele, porque o João tudo que você fala , faça ele faz, agora a minha matéria não deu para perceber muita dificuldade dele, porque eu passo textos para eles responderem e ele dá conta de responder, então seria assim, cópia , ai eles falam Ah! é porque ele dá conta de fazer a cópia, mas o raciocínio dele eu não sei se ele dá conta de resolver, a parte da matemática, de português e Ciências na minha matéria ele evolui demais, ele é um menino educado, porque ele sabe a hora que ele quer falar ele levanta o dedo, a hora de pedir para o banheiro , então ele tem uma educação que ele foi preparado para saber esperar a hora dele para poder falar.(Entrevista concedida em 15/12/2008)

A professora Edna, diferente de Rosa, acredita que João é uma pessoa carente, o vê como um adolescente que recebeu apoio dos pais pelo comportamento que apresenta em sala, afirma que o aluno conseguiria continuar seus estudos; afirma ainda que, em relação a João, dá atenção a ele separadamente dos demais, o que é partilhado na mesma visão da professora Ivete:

No meu caso, eu dou apoio separado como é o caso do Joãozinho, eu dou todo apoio para ele, converso, ele é um menino que tem muitas dificuldades, mas ele é uma criança que vai para frente, tanto é que ele passou direto em todos os conteúdos. Tudo que marca ou bem ou mal ele faz, ele interessa, ele procura fazer, quando eu faço correção da prova no quadro ele copia toda (Entrevista concedida em 9/12/2008).

O fato de Ivete acreditar que João apresenta dificuldade, mas se esforça, a nosso ver, influencia a maneira como o trata na sala de aula, dando-lhe atenção e atendendo a seus chamados, o que raramente faz com outros alunos da turma. Esse comportamento de Ivete em relação a João aumenta a animosidade dos colegas em relação a João, agredindo-o e alegando que estão brincando como na situação descrita a seguir:

Os alunos reúnem-se em grupo para fazer uma atividade. João agrupa-se com Laura, Perla e Lílian. Jorge sai do seu grupo aproximando do grupo de João para

perguntar uma questão que seu grupo não conseguiu entender; Lílian explica como resolver o exercício, Silas, do mesmo grupo de Jorge, aproxima-se de João e lhe dá vários socos no ombro, a professora Vera que estava próxima vê a cena e chama a atenção de Silas que se defende alegando estar brincando com João, que não o está machucando (nota de campo nº 29).

Ivete aponta a relação de João com os colegas da seguinte forma:

Eu não sei se ele tem vergonha do caso dele, porque ele sabe que é um menino que anda mais devagar, ou se ele é daquele tipo, porque cada pessoa é diferente. Você pode ter duzentos alunos que cada um é diferente. Então o Joãozinho é um menino diferente, ele é um menino mais fechado, conversa com os colegas, mas só que ele não é de enturmar igual os outros. (Entrevista concedida em 9/12/2008)

Ao serem questionadas se existe discriminação na sala Arco-íris, as professoras apontam João, como fez a professora Júlia:

Outra discriminação que eu notei foi com aquele menino que tinha Síndrome de Dow, o João, mas o João me surpreendeu porque ele luta para ser igual, então em nenhum momento ele abaixava a cabeça, depois de três aulas que eu fui perceber que ele tinha Síndrome de Down, pela dificuldade de aprendizagem, pela leitura dele, aí você vê que realmente, mas eu o tratei da mesma maneira que os outros. No meu último dia ele bateu a mão nas minhas costas e disse assim: professora vai com Deus, eu confio muito em você porque você foi muito importante para mim. Aquilo valeu toda a minha remuneração dos três meses; quer dizer eu atingi. (Entrevista concedida em 17/12/2008)

Apesar de apontar João como aluno discriminado da turma, as ações dos professores não colaboram para que esse preconceito cesse. Muitas vezes, os próprios professores agem de forma estereotipada em relação a João, dando atenção demasiada ou, ainda, ignorando-o.

3.3 Beleza/Feiura

Numa ocasião em que a professora Vera chama a atenção de duas alunas que conversaram durante uma palestra proferida por um dos fundadores da escola, presenciamos o seguinte discurso:

O bonito chama a atenção: uma mulher bonita, um rapaz, uma criança loira dos olhos azuis, todo mundo olha. O feio também chama a atenção, até mais, se estiver passando por vocês duas

pessoas: uma bonita e outra toda “estrambelhada”, com certeza os olhares vão se dirigir para a feia (nota de campo n.º 65).

O aluno José questiona Vera:

*(José)- Ô professora porque tem que ser loira, não podia ser negra no exemplo da senhora?(nota de campo n.º 65)
(Vera) - Porque é o padrão de beleza inventado e eu estou falando da beleza. (nota de campo n.º 65)*

Dessa maneira, a professora Vera reforçou com sua fala os padrões normatizados numa clara oposição aos outros padrões, usando a oposição binária feio/bonito. No caso, o bonito traduz a figura hegemônica da beleza branca e da figura ariana. Ao agir dessa forma, a professora perde a oportunidade de questionar os padrões de beleza da contemporaneidade; o que pode ser exemplificado com a história da Patrícia.

Patrícia tem 14 anos, é muito quieta e tímida, é considerada fora dos padrões estéticos de beleza pelos colegas, é muito franzina e usa aparelho ortodôntico. Esteve ausente da escola por dois meses em tratamento médico. Segundo essa aluna, ela recebia as atividades escolares em casa. Ao retornar a frequentar as aulas, foi recebida por Marcos com um gesto de desprezo, como consta na observação de campo n.º 256.

Os alunos entraram na sala após o sinal da entrada. Patrícia dirige-se à professora Vera, que lhe entrega um trabalho. Marcos, vendo-a, aproxima-se e pergunta por que ela não ficou onde estava, pois a sala era muito melhor na ausência dela. Essa aluna raramente faz perguntas às professoras, está sempre sozinha e distante dos outros alunos. É muito discriminada pelos colegas da turma, como observamos a seguir.

O aluno Marcos chega à sala; não tendo carteira para se sentar, pega uma em outra sala, voltando para buscar sua mochila que ficou do lado de fora. Patrícia, que acabava de chegar, ignorando que o colega teve que trazer uma carteira de outra sala senta no lugar de Marcos, o qual retrucou com agressividade:

Oh! Professora, eu fui lá peguei a carteira e essa menina feia pegou. Oh! Menina feia, não adianta ninguém gosta de você. (nota de campo nº 208).

Marcos nem se deu ao trabalho de explicar à colega que ele foi buscar a carteira para se sentar, simplesmente foi agredindo-a verbalmente; o mais intrigante é

que a professora não contestou a atitude do rapaz, somente mostrou-se surpresa porque Patrícia não reagiu a essa agressão.

Patrícia pediu sua transferência da escola após vinte dias do seu retorno às aulas. Nessa ocasião, aproximou-se de onde eu estava, despediu-se, dizendo que não iria mais voltar no dia seguinte, pois tinha pedido aos pais para a tirarem da escola porque não gostava de estudar lá; que os colegas não gostavam dela e por isso preferia ir para outra escola. Exatamente o que ocorreu: no dia seguinte ela não foi mais à escola e fui informada pela secretária que ela havia sido transferida.

3.4 Disciplina/ Indisciplina

Percebemos, nas ações das professoras, certa insatisfação com os alunos considerados indisciplinados como, por exemplo, a situação seguinte: a professora Vera corrigia exercícios no quadro quando a mãe de José chega à porta da sala para conversar com ela. Os alunos conversam enquanto Vera atende a mãe na porta da sala. Ao entrar novamente na sala, Vera chama a atenção da turma dizendo que, a partir daquele dia, chamará as mães dos alunos para colocá-las a par da conduta deles em aula e volta-se para Celso afirmando: *Celso eu vou chamar sua avó aqui na escola todo dia, até ela enjoar e tirar você da escola (nota de campo n.º 216).*

Na prática, os alunos considerados indisciplinados são encaminhados à psicóloga escolar, que desenvolve um trabalho conjunto com estagiárias do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Na entrevista, Vilma relata sobre esse trabalho:

No grupo interativo a proposta foi trabalhar a indisciplina, porque foi esse o tema que gerou toda a problemática na escola com as turmas de sétima série, em particular a que você observou, e nos grupos interativos o enfoque era realizar uma tarefa e nela trabalhar as questões, as dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula.

Em relação especificamente à indisciplina dos alunos, comenta:

Alguns alunos da sétima série começaram a apresentar problemas principalmente relacionado com a disciplina e com a aprendizagem. Eu tive oportunidade de trabalhar o ano inteiro com esses alunos; estive algumas vezes na sala, conversei também, fiz alguns atendimentos coletivos. É complicada essa questão da indisciplina: o comportamento indisciplinado gera a exclusão em sala de aula; é

aquele aluno que é rejeitado de alguma forma... É muito mais complexa essa questão, tem muito mais coisa, eu atendi alguns alunos. Sempre nesses atendimentos individuais você percebe muita queixa de ser discriminado. O Celso foi um que reclamou disso, não só em relação aos professores, mas pelos colegas também.

Muitas vezes, as professoras solicitam Celso a sair da sala para que elas continuem as aulas; Celso é levado para a sala de Mara com advertência e não retorna mais à aula naquele dia. Ana ao invés disso coloca Celso para fazer atividades programadas por ela fora da sala.

A professora Ana entra em sala dirige-se a Celso, pedindo-lhe para sair da sala, pois ele brincou e conversou muito em sua aula anterior e ela havia-lhe dito que não o aceitaria em sua aula; ele iria receber as atividades da aula do lado de fora da sala. Celso pegou sua carteira e colocou-a do lado de fora, a professora passou atividades para serem resolvidas por ele; fechou a porta da sala e iniciou a aula com o restante da turma.

A aula de Ana era a última do dia, a sala Arco-íris localiza-se antes da sala do ensino infantil, que funciona no turno matutino, essas crianças saem alguns minutos antes do horário do restante dos alunos; ao passarem por Celso e vê-lo fora da sala fazendo atividades, rodearam-no, cravando-o de perguntas. Uma delas era “por que estava de castigo?” Ao término da aula, escutamos Celso dizendo a Ana Clara que ficou com vergonha dos meninos mais novos (nota de campo n.º 123).

Celso tem 14 anos, é um aluno muito inquieto, constantemente se levanta de sua carteira, conversa muito em todas as aulas com seus colegas, brinca e conta piada com frequência; Celso nos pareceu um aluno triste, apesar de se mostrar risonho e brincalhão. Parece ser um jovem carente de afeto, que procura chamar a atenção das pessoas adultas através de brincadeiras e comportamentos indesejáveis, como, por exemplo, conversar com os colegas durante as aulas.

Apesar de ser muito discriminado pelos professores que o mandam para fora da sala diversas vezes, o mesmo não ocorre em relação à maioria dos colegas, que estão sempre chamando-o para participar das conversas, interagindo com ele em várias ocasiões. Aquino acredita que:

Acabamos tomando a figura dos “alunos-problema” como impeditivo de nosso trabalho, quando, a rigor, ela poderia/deveria ser tomada como propulsora de nossa ação em sala de aula, vetor ético da intervenção educativa e ocasião de afirmação profissional e social do professor (Aquino, 1998, p. 142).

De acordo com essa perspectiva, o que verificamos na sala Arco-íris é a intolerância dos professores para com o Celso. Diversas vezes, reportam-se a ele como aquele que atrapalha o colega no seu aprendizado; outras vezes, o simples fato de pedir algo emprestado é gerador de situações constrangedoras e excludentes como o descrito a seguir.

Júlia corrigia os cadernos dos alunos passando de carteira em carteira; enquanto isso, os discentes faziam atividades do livro didático. Celso, em determinado momento, levanta indo em direção à carteira de Liliam; Júlia o adverte por estar em pé e fora do seu lugar. Ele argumenta dizendo que não estava fazendo nada de errado, só iria pedir um lápis emprestado. Nesse instante, Mara, pedagoga escolar, passava diante da sala entrou e falou nos seguintes termos a Celso:

Celso faz um favor, pega seu banquinho e saia da escola. Eu assumo de peito aberto o que eu falo aqui, saia da escola, aqui não é o seu lugar. A professora veio aqui organizou a vida dela para vocês não ficarem sem aula, porque ninguém quer vir para essa sala. Os professores são bobos, aguentam coisas que não precisam aguentar. Júlia eu estou aqui do lado, precisando me chama. Vocês respeitam a professora Júlia, ela está aqui de quebra galho. Júlia não aguenta nada não, você não precisa disso, está aqui fazendo um favor, eu estou na sala ao lado qualquer conversinha me chama. E você Celso comporte-se porque senão vamos levá-lo para o colegiado. Dizendo isso saiu da sala (nota de campo n.º 242).

Júlia substituí a professora de História, que se encontrava de férias-prêmio. Celso, considerado indisciplinado, constantemente é chamado à atenção, recebe advertências, ficando fora de sala diversas vezes para conversar com a pedagoga sobre seu comportamento, sua avó foi chamada diversas vezes pela direção escolar. Celso conversa muito, brinca e tenta chamar a atenção dos colegas; entretanto, nesse episódio Celso realmente não estava tumultuando a aula, ele copiava as atividades propostas. Entretanto, Júlia o advertiu como uma reação automática, pois, em sua aula anterior, Celso havia conversado muito e ela diversas vezes interrompeu a aula para pedir que parasse de conversar. Nesse episódio descrito acima, o simples fato de Celso pedir um lápis emprestado foi o bastante para adverti-lo, a pedagoga, ao entrar em sala, não se preocupou em inteirar-se do acontecido para expor seu pensamento em relação a Celso.

Notamos que a escola tem dificuldade de tratar com o comportamento dito indisciplinado. A pedagoga em particular, nas diversas conversas informais que tivemos, analisa tal comportamento como um ato de falta de educação. Na sua visão,

o aluno tem que ser excluído da escola para não atrapalhar os colegas que querem estudar. O comportamento rebelde é analisado como puro ato de indisciplina, sendo que pode ter surgido em função de um problema emocional e/ou social, familiar que necessita de solução. Em relação ao aluno Celso a psicóloga escolar, em conversa informal, afirma:

Ele tem problemas familiares sérios, mora como os avós, os pais são separados, o pai tem outra família, a mãe uma mulher muito desequilibrada está fora do país. A avó reclamou que está muito apático. Esse jovem passou por maus tratos na infância, possui marcas no corpo devido às agressões. Na casa da avó tem um trânsito de muitos netos, os primos o critica por ele não ser criado pelos pais, ele reclama muito disto. Fiquei com medo dele entrar em depressão, encaminhei-o para uma terapia, tem baixa autoestima, é muito apático(não reage a nenhuma conversa) em casa só fica dentro do quarto.

Relata ainda na entrevista que, no grupo interativo feito por estudantes de Psicologia, Celso foi o que mais se destacou, entretanto foi o mais apontado pelos professores como aluno-problema. No grupo interativo, fazia tudo que era solicitado, com rapidez e competência.

Observamos que Celso faz todas as atividades determinada pela professora Rosa, e as atividades da professora Ana na maioria das vezes, não ocorrendo o mesmo com as demais professoras. Curiosa com esse comportamento do aluno, perguntamos a ele o motivo de fazer as atividades das duas professoras e não corroborar com as aulas da demais docentes e ele nos afirmou: *A professora Rosa é legal, conversa com a gente, quer saber da nossa vida, brinca sempre com a gente, por isso eu faço tudo que ela pede.*

Como ele se calou e não respondeu por que fazia as atividades da prof.^a Ana perguntei novamente ao que ele respondeu:

A professora Ana é brava, se não fizer o que ela manda, ela “ferra” conosco, por isso eu faço as coisas na aula dela, e quando não quero fazer eu deito na carteira, ou converso baixinho porque assim ela não me amola (nota de campo n.º 78).

Ana é uma professora que demonstra aos alunos os valores que considera importantes na conduta humana, e, quando algo está contrário a esses valores, deixa claro para os discentes seu pensamento: adverte-os, como em uma de suas aulas no último horário, em que encontrou a sala cheia de bolinhas de papel jogadas pelos alunos que brincavam no intervalo da aula:

Tem umas coisas acontecendo nesta turma em outros horários, uma questão é a sujeira da sala. Eu tenho como descobrir quem são os porcos, eu agora impliquei, se eu chegar à sala e encontrá-la suja da próxima vez vocês vão ver... Vocês estão numa casa pública e têm que zelar por ela. Agora eu enfezei, eu vou descobrir quais alunos estão fazendo essa sujeira na sala e realizo seus desejos: vai jogar bolinha de papel até tomar trauma. A servente varre a sala, mas ela não é obrigada a limpar essas bolinhas desse jeito, cada bolinha dessas que eu estou recolhendo vai sair cara para vocês (nota de campo n.º 292).

Pareceu-nos, ao observar as aulas da professora Ana, que ela explicita quais seus objetivos em relação a cada conteúdo; isso facilita para que eles saibam exatamente o que esperar dela se não cumprirem as atividades estabelecidas. Acreditamos que, exatamente por isso, Celso vê nela uma autoridade que deva ser respeitada, pois nas suas aulas ele permanece quieto e, às vezes, até participa das aulas.

Mas o que pensam os professores sobre Celso?

Edna, a professora de Valores Humanos, se mostra preocupada com ele:

O Celso é um menino que realmente tem-me preocupado, porque ele mora com a avó. Ele é um menino que se não tiver uma assistência ele pode ter problemas sérios, pode ter problemas vamos dizer assim de drogas, de violência na rua, de roubar e tudo, é um menino que quando você chama a atenção, conforme o momento, ele te respeita, te escuta e tudo, mas dependendo da hora ele não te respeita, ele é bem extremo. Celso é um menino que deveria ter um acompanhamento mais de perto, porque a tendência do Celso é essa: não esquentar com nada, não quer saber de formação, de estudo, de um bom emprego, ele não quer saber de nada. Ele te respeita te escuta e tudo, tanto é que eu conversei com ele: Celso você mora com quem? Ele disse com a minha avó, eu falei para ele Celso você tem que trabalhar estudar para ajudar sua avó, porque hoje ela cuida de você, amanhã é você que tem que cuidar dela. Ele parou, ficou pensando, deu para perceber que ele ficou pensativo, mas dali um pouquinho algum menino chama para conversar e ele já descuida totalmente, o problema dele é andar dentro da sala é querer saber o que está acontecendo lá fora. Então ele é uma pessoa que deixa levar por outros meninos, outras influências (Entrevista concedida em 15/12/2008).

A fala de Celso sobre o fazer as atividades de Ana e Rosa contradiz com a visão que Edna tem sobre ele; ao afirmar que faz o solicitado pela professora Ana, ele se mostrou preocupado com as consequências de não fazer o proposto, o que é contrário à noção de “não esquentar com nada” registrada por Edna.

Edna, tanto quanto Vilma, preocupa-se com o comportamento de Celso e seu futuro, entretanto suas visões são totalmente diferentes. Vilma preocupa-se com o emocional de Celso, enquanto Edna preocupa-se com as escolhas que ele possa fazer em sua vida. Em relação a Celso, Ivete afirma:

Celso, ele era um excelente aluno e explodiu de uma hora. Eu vi muitos alunos bons na sétima, que têm condições, que vão ser excelentes, mas tem uns ali que eu notei o seguinte, eles não vão para frente, vão terminar quando muito a oitava e vai parar naquilo, e não vai ter condição de fazer nada, e se prestar concurso também não vão passar, são alunos que não querem nada como é o caso do Celso, o José. O Celso é o caso da mãe morar longe, não sei se é na Espanha, eu não sei onde é, mas é fora do Brasil, ele tem loucura com a mãe, mas ela não vem a gente não sabe por que, talvez ela esteja a serviço a procura de melhora para ele, mas a gente não sabe (Entrevista concedida em 9/12/2008).

Fica evidente a desconfiança em relação ao aluno Celso. Para essa professora, ele não terá condições de fazer algo produtivo em sua vida. A professora Rosa discorda da visão de Ivete em relação a Celso, como ficou claro na entrevista:

O Celso a mãe mora na Europa e o pai está aqui, tem a avó que cuida, o Celso é um menino diferente, inclusive ele fala assim: professora me adota, ele é amoroso demais eu amo o Celso demais. Eu estou tendo problema com a Ivete, porque ela quer reprovar ele por pirraça, eu acho que é assim, não pode reprovar um aluno por pirraça, o professor tem que ser motivador para o aluno crescer (Entrevista concedida em 10/12/2008).

Concordamos com o pensamento de Rosa ao se referir ao professor como motivador do aluno, mais que isso, o docente é uma figura referencial muito importante para os alunos. O envolvimento e o respeito ao outro são fundamentais para se construir uma sociedade mais justa e solidária. Entretanto, em vários momentos, percebemos que a própria conduta do professor denotava preconceitos em relação a determinados alunos.

As professoras Ivete e Edna, na entrevista, apontaram a indisciplina da turma como o maior desafio que elas enfrentaram na sala. Não pretendemos aqui detalhar conceitos sobre indisciplina, mas consideramos importante essa discussão para o nosso trabalho. O que é indisciplina para esses professores?

Na concepção, de Ivete, professora de Geografia indisciplina:

É a criança quando cresce ela não tem limite, os pais não dão limite para ela, então ela vem para a escola sem limite, quando chega à

sétima série ela não sabe o que é limite, até a onde ela pode ir, quando tem que parar, o que pode fazer, esse é o caso da sétima série, a indisciplina na escola se relaciona com a família, como ela educa o filho, tem muitos casos assim, igual o caso do Celso, a mãe abandonou, o pai nem sabe quem é, ou mora aí, eu nem sei, ele é um menino que ficou desesperado porque a mãe foi embora e ele ficou por conta de outras pessoas (Entrevista concedida em 9/12/2008).

Ivete, portanto, concebe a indisciplina como a ausência de limites, e atribui o fato de o aluno ser indisciplinado à família. A nosso ver, uma das vertentes da indisciplina está relacionada à interação professor-aluno, à relação de empatia que se estabelece entre eles. A própria Ivete afirma que, para resolver o problema da indisciplina:

O professor tem que ter carinho, tem que saber compreender e ao mesmo tempo exigir do aluno que ele tenha limite... Eu acho que o professor tem que ser muito inteligente, saber lidar com o aluno separadamente, porque nem todo aluno você pode chamar o mesmo tipo de atenção, o professor tem que ser maduro, saber lidar com cada um do jeito que ele é (Entrevista concedida em 9/12/2008).

Entretanto, o discurso de Ivete não condiz com a sua prática, a relação com os alunos é tensa, conversa muito pouco com eles, grita muito, suas aulas resumem-se a cópias e atividades do livro didático, na maioria das vezes os alunos contestam sua forma de lecionar — como ficou evidente na discussão com o aluno José, quando Ivete o flagrou fazendo atividade de Matemática na aula dela (nota de campo n.º 234):

- (Ivete) José na minha aula você não faz tarefa de Matemática. Guarda isso agora e vai copiar minha matéria.
- (José) A senhora não dá aula, não explica matéria, ninguém aprende nada na sua aula, por isso que ninguém copia nada.
- (Ivete) Eu não pedi sua opinião.

Alguns a indagam o porquê de gritar tanto:

- (Nilda) – Ivete porque você grita tanto?
- (Gilson) – É porque ela não escuta direito.
- (Nilda) – Escuta sim!

Nesse ambiente de aula, os alunos, além de gritar, às vezes correm dentro da sala, poucos fazem as atividades propostas por ela, que constantemente chama a atenção deles. Observamos que Ivete, tanto quanto os alunos, esperam impacientes o final da aula. Quando um dos alunos se aproxima de sua mesa para mostrar a tarefa

cumprida, ela, muito nervosa, com a turma manda o aluno se sentar (nota de campo n.º 232):

(Ivete) – Ana Gabriela vai sentar.

(Ana Gabriela) – Vou te mostrar o resumo de ontem.

(Ivete) – Não eu não quero ver, vai sentar.

(Ana Gabriela) – Também não vou fazer mais nada na sua aula, você nem olha.

Em uma das aulas, Ivete se aproxima de onde eu estava sentada e diz (nota de campo n.º 31):

Quando é uma turma que você consegue trabalhar é ótimo, essa turma é indisciplinada, não querem nada com nada, eu já desisti de dar aula nessa sala, eu chego passo cópia para eles, porque eles não querem estudar, tens uns aqui que estão desperdiçados, aquela menina (aponta para Valquíria), é uma gracinha, já tentei mudá-la se sala, essa aqui também é boa, e aponta para Paloma.

Nesse contexto em que a professora se mostra desanimada com os alunos e até mesmo afirma já ter desistido de ensinar a eles, a indisciplina reina; não somente entre aqueles considerados indisciplinados por outras professoras como toda a turma, sem um direcionamento, brinca, e fazem balbúrdia nas aulas de Geografia.

Para Joana, a diretora da Escola Sabiá, a indisciplina acontece por vários fatores, como relatou na entrevista:

Eu acho que a sétima série é a fase aguda da adolescência, mas as questões indisciplinadas são várias, nós sabemos que a indisciplina às vezes vem de casa por falta de limites da família, às vezes as aulas estão chatas, maçantes, eu falei que o conhecimento está disseminado de várias formas dentro da sociedade, não está somente dentro da escola, às vezes a formação deficitária do professor, o professor que não tem domínio de conteúdo, se ele não tem jogo de cintura, habilidade para lidar com os adolescentes isso também gera indisciplina, são vários fatores (Entrevista concedida em 12/12/2008).

Rosa, uma das professoras que possui um relacionamento amigável e cordial com a turma, concebe como aluno indisciplinado aquele que:

É um aluno que me responde, me desrespeita, me desacata, sabe até uma questão do aluno me xingar de velha, eu acho assim eu sou velha mesmo, o que é que tem? Eles acham que estão me xingando e eu não ligo com isso; até outro dia me contaram um fato que um aluno falou aqui: a professora não liga se xingar ela de velha, porque ela fala que é velha mesmo e acabou. Em minha opinião o

indisciplinado é o que me desacata, me desrespeita, a aluno em um caso extremo de desacato e desrespeito significa o quê? Você tem que ter a intuição o feeling de saber que aquele aluno que você der bronca nele na frente de todos, ele vai te desacatar. Então você tem que conhecer o emocional do aluno, a personalidade dele, tem aluno se você chamar e conversar só para ele baixinho e fala para ele: olha eu vou te ajudar, eu gostaria que você melhorasse, ele não vai te desacatar, ele te respeita. O xingamento a falta de respeito com o professor isso para mim é indisciplinado (Entrevista concedida em 10/12/2008).

Rosa ainda acredita que:

A indisciplina é gerada pela falta de conhecimento, a grande maioria dos alunos indisciplinados não têm o conhecimento dentro de sala de aula daquilo que você está trabalhando, ou ele não tem conhecimento, ou ele não tem capacidade daquele desafio, entendeu, ou em algumas exceções por problemas emocionais e causas familiares (Entrevista concedida em 10/12/2008).

Notamos que o conceito de indisciplina não é uniforme entre professores e a direção escolar. Tanto Ivete quanto Joana definem indisciplina como falta de limites, sendo que Joana acredita ser devida à deficiência do professor em lidar com as situações cotidianas da aula. Já para Rosa, a indisciplina acontece em casos de desrespeito ao professor que ela concebe como algo grave por parte dos alunos; a indisciplina, para ela, é causada por uma deficiência do aluno na aprendizagem ou por problemas familiares e emocionais.

Na Escola Sabiá, as normas disciplinares, de acordo com Joana, são as seguintes:

Primeiro os problemas que os alunos têm em sala é advertência verbal, nós temos as pedagogas que fazem um trabalho de conscientização com esses alunos, uma conversa com o aluno para a reflexão; depois disso teríamos a advertência escrita e comunicação aos pais, os pais são chamados para virem à escola, a nos ajudarem nessa missão de orientação aos seus filhos, depois o aluno receberia uma suspensão escolar por três dias, segundo outra suspensão escolar por três dias e após isso seria o encaminhamento ao Conselho Tutelar e se houvesse reincidência necessidade em casos sérios seria encaminhamento ao conselho escolar para medidas cabíveis, provavelmente para transferência da escola (Entrevista concedida em 12/12/2008).

Embora as normas disciplinares da escola contenham determinação para transferência dos alunos indisciplinados com duas suspensões, a diretora afirma que,

no tempo em que está à frente da Escola Sabiá, não transferiu nenhum aluno, como segue no relato abaixo:

Mas eu falo que a gente tem toda paciência com esse aluno, e eu estou na direção há quase cinco anos e nunca encaminhei um aluno para transferência, o que nos fazemos é chamar os pais, conversar, dar suspensão, mas pelo menos nesse período que eu estou na direção não precisamos chegar ao ponto máximo que seria a transferência escolar. Nós temos que ponderar que o nosso aluno é adolescente ele é um ser humano em formação e não podemos cobrar de um adolescente que ele esteja com o caráter todo formado com os valores, sempre lembrar que o papel da escola é de educar, de orientar e não de punir (Entrevista concedida em 12/12/2008)

Joana é contrária à transferência do aluno por problemas disciplinares, sua fala e atuação denota exatamente esse pensamento; é consciente do papel da escola como formadora do indivíduo, sendo importante o cumprimento de normas para se viver bem em sociedade.

Assim, verificamos, por meio da análise das observações em sala, quando articuladas com os depoimentos e entrevistas, que o binarismo disciplina/indisciplina gerou evidências de processos de exclusão escolar.

3.5 Negritude/Branqueamento: Paulo e José — histórias que se complementam

É a segunda vez que Paulo repete a sétima série; tem 15 anos, falta muito à escola, é quieto, conversa pouco com os colegas; entretanto, a maioria das professoras chama a atenção dele diversas vezes alegando que está conversando. É um adolescente tímido; os colegas o discriminam por ser negro; é chamado pelos colegas de macaco, negão, torrão. Sempre se dirigem a ele nesses termos, em tom de zombaria e crítica, como no contexto que descrevemos abaixo (nota de campo n.º 206).

Os alunos faziam atividades propostas pela professora Vera; muitos discentes haviam faltado, pois a escola participava dos jogos interescolares. O silêncio reinava; em um dado momento, Flávio chamou Paulo, que estava sentado na primeira carteira. Quando ele virou para ver do que se tratava, Flávio, sem explicação ou algum motivo aparente, começou a agredir Paulo nos seguintes termos: *(Flávio) – Paulo, o Gilson falou que sua mãe esqueceu você na torradeira.*

Paulo não dá confiança e torna a copiar o texto que estava no quadro. Entretanto Flávio continua: *(Flavio) – Dizem que o Paulo é viado.*

Nesse instante Vera intervém: *(Vera) – Gente vocês querem calar a boca e copiar, por favor.*

Flávio continua com a provocação: *(Flávio) – Oh Paulo! Se sua mãe judiar de você por ter saído mal nas provas, chama o Ibama, macaco prego está em extinção no Brasil.*

Paulo permanece calado a aula inteira ignorando os insultos do colega. Vera, apesar de ouvir as acusações de Flávio durante a aula, não tomou nenhuma atitude. No final da aula, perguntei a Flávio porque ficou insultando Paulo durante a aula, ao que ele me respondeu que estava simplesmente brincando com o colega.

Notamos que os insultos e discriminações que acontecem a Paulo, aluno negro da sala, são considerados pelos colegas como sem maldade, simplesmente brincadeiras. Pensamento de que Rosa também compartilha, ao ser questionada na entrevista sobre as discriminações que vimos na sala, e ela responde:

Não, não existe discriminação, ao contrário, o Felipe é homossexual e eles trabalham super bem, eles até levaram ele para fazer um show. Existe assim: o adolescente é diferente de nós adultos o que para nós é ofensa para eles não é de repente “dentinho” chamar o dentinho de dentinho, ele não liga, o Marcos trouxe até uma propaganda de um vereador que tem as sobancelhas emendadas uma na outra, eles sabem da Patrícia, da Débora que elas são homossexuais, mas têm um código de ética, um código de honra, é assim; eles não ligam, por exemplo, o Paulo fala assim: vocês estão falando isso porque eu sou preto, eu sou pobre, porque eu moro longe, mas eles fazem isso em forma de chacota, brincadeira, que para nós, para quem não os conhecem é uma coisa assim... Eu acho que a única que fica meio chateada é a Laura sobre a testa dela e deixa ver o outro que fica chateado... É acho que é só... (Entrevista concedida em 10/12/2008).

Rosa, apesar de ouvir Paulo desabafando sobre os seus sentimentos de exclusão, não considera como tal, continua a afirmar que é coisa de adolescente e relata sobre outras discriminações que acontecem em relação à aparência física das quais os alunos ficam magoados. Notamos que a exclusão social reflete-se no âmbito da sala. Paulo, ao afirmar que é pobre, traduz a exclusão social de que é vítima por pertencer à classe popular. Os seus colegas não ficam alheios a isso, muito pelo contrário, o discriminam, fazem brincadeiras preconceituosas sobre sua condição financeira.

Edna Roland considera que a negação da discriminação racial no Brasil é um fator importante para a reprodução de desigualdade racial no país. Segundo essa autora, o que mais caracteriza a opressão racial no país é a internalização da “suposta inferioridade dos negros, como um mecanismo de controle dos indivíduos negros, para os quais o sistema propõe o ideal do branqueamento” (ROLAND, 1999, p. 18).

Interessante é que, apesar de a discriminação racial existir dentro da sala, os professores, quando perguntados na entrevista se existia discriminação, não incluíram a sofrida por Paulo e por José, os dois negros da sala. Para eles, não existe racismo na turma Arco-íris; ou, ainda, quando não negam a discriminação, acreditam que ela não é constante na escola, como, por exemplo, Ana descreve a seguir:

A princípio, eles têm preconceito sim. E parece que é uma defesa, um escudo, mas depois não, as coisas vão se encaixando naturalmente e acaba passando a ser uma coisa natural. Mas a partir do momento que as coisas começam a ser naturais isso se desfaz mas tem um ou outro aluno que por imaturidade e até por deboche acaba realmente penalizando o outro por coisas que realmente não existem. Mas eu percebo que ele faz isso como defesa, ele próprio se defende de alguma coisa que eu não sei o que é. Se autodefende. Também e há casos isolados que eu não gosto, que eu não deixo que aconteça que é a parte do deboche, a discriminação, é o deboche a puxada no tapete isso tem que ser barrado mesmo que seja na brincadeira, no começo, e eu tomei a liberdade de chamar individualmente, e eles sabem disso, para não expor o aluno e eu sempre chamo lá fora. Algumas coisas precisam ser na frente de todo mundo, para que você mostre forma geral; para que “eduque” e esse eduque tem que ser entre aspas, porque ninguém educa ninguém. Mas não tivemos nesse ano esse tipo de constrangimento, tanto é que tínhamos alunos homossexuais, alunos que mexiam com drogas e acabavam sendo acolhidos naturalmente; eu só tomava cuidado para eles não serem os líderes porque também não posso fazer nada, mas eu tomava cuidado para que algumas coisas não fossem banalizadas não saíssem do real natural. Porque quando você deixa isso acontecer em sala você perde todo domínio disciplinar de sala.

Ana, em suas aulas, não permite que alunos critiquem e zombem do colega; mostra-se contrária às atitudes agressivas entre os colegas. Entretanto, nem todas as professoras agem dessa forma, permitindo muitas vezes que as atitudes preconceituosas se manifestem na sala. A noção de que os negros são inferiores aos brancos e fazem, por isso, trabalhos considerados pelos alunos como inferiores, ficou evidente no contexto de uma das aulas de Ivete:

Professora Ivete chega à porta da sala, mas não entra, permanecendo na porta por vários minutos, os alunos brincam de jogar bolinha de papel uns nos outros. Ao

entrar, Ivete chama a atenção de Celso e Paulo, dois dos muitos que brincavam, e solicita que eles se retirem da sala, afirmando que irá convocar os pais para conversar com ela. Gilson e Jorge, ao ouvir isso, dizem a Ivete que o pai de Paulo estava trabalhando na obra de ampliação da quadra da escola, alegando, de forma jocosa, que ele era servente de pedreiro. A discriminação em relação a Paulo não acontece somente entre os colegas, mas também entre os professores: Vera explica o trabalho a ser feito para entregar na próxima aula, grande parte dos alunos conversam, outros debruçam sobre a janela da sala para conversar com outros quatro alunos de outra turma, nisso Paulo levanta de sua carteira aproximando-se de Liliam para pedir emprestada uma caneta. Nesse momento, Vera para sua explicação, adverte Paulo e manda-o para fora da sala, alegando que ele não tinha respeito, que ela estava explicando o trabalho e ele não prestava atenção (nota de campo n.º 27).

A professora Vera aplicou advertência em Paulo, que estava copiando as instruções que estavam no quadro, pelo simples fato de ter levantado para pedir emprestada uma caneta, pois a sua havia estourado a tinta. Vera não se incomodou com os outros alunos que estavam conversando à janela, parecendo ignorá-los. A advertência a Paulo pareceu-nos uma manifestação de preconceito da professora, dado que, em diversos momentos, dirige-se a Paulo em um tom de voz mais alto que aos demais alunos.

Em outra situação, a professora, ao entrar na sala, solicita aos alunos para voltarem aos seus lugares, pois a maioria estava de pé, ao lado da porta, ou conversando pela janela com alunos de outra turma. Inicia a aula afirmando que poucos entregaram o trabalho proposto no dia anterior e que era para terminá-lo durante a aula. Alguns discentes iniciam a atividade, enquanto a maioria conversa e brinca. Ivete adverte um ou outro para o trabalho a ser feito, e senta-se à mesa do professor. Paulo abre o caderno e inicia os exercícios; enquanto isso, os colegas Marcos, Rubens e Denílson conversam e criticam os colegas. Marcos fala:

(Marcos) - Oh gente! Essa sala parece uma floresta, tem tucano, o macaco. Denílson coloca duas canetas nas narinas e exclama para Rubens: (Denílson) - Rubens olha o tamanho do seu nariz. Você não tem nariz, tem entrada de ar. Narigudo, tucano.

Rubens retruca:

(Rubens) - E você que não consegue fechar a boca de tão grande que são seus dentes.

*(Denílson) - A sua irmã senta no último banco do ônibus para não atrapalhar os outros passageiros, senão o nariz atrapalha os outros.
(Rubens) - Dente de coelho.*

Nesse ponto da discussão Rubens canta uma canção muito conhecida da Páscoa, fazendo uma paródia de muito mau gosto, o que irrita bastante Denílson.

Coelhinho da páscoa que trazes pra mim...

Dois dentes, três dentes, grandes assim...

Apesar da discussão de Rubens e Denílson, a professora Ivete mostra-se indiferente, permanecendo alheia ao que ocorria na sala, apesar de estarem falando alto e toda a turma ouvindo. Paulo se sentiu incomodado com a discussão dos colegas e pediu-lhes para parar tendo como resposta: *(Denílson) - Olha só, o neguinho querendo estudar!*

Denílson e Rubens, a partir disso, alternaram as ofensas a Paulo: *(Rubens) - -Gente, o Paulo sumiu... Ah não! Foi a luz que apagou...(Denílson) - Olha o cabelo do Paulo, parece vassoura piaçava...*

Paulo levanta de sua carteira e dá um tapa em Rubens; Ivete chama a atenção de Paulo. Ele afirma para a professora que está fazendo a atividade, mas os colegas estão atrapalhando-o.

Ivete pede a Valquíria para me mostrar seu caderno, aproxima-se e diz, olha que beleza de caderno, isto sim é uma boa aluna, dá gosto de ver! Paulo, muito irritado com os colegas, joga giz neles, a professora vê e diz: *Paulo, amanhã você não entra na minha aula sem a sua mãe, amanhã a primeira aula é minha eu quero ver se você entra.*

O sinal para os alunos irem embora soou, ela reafirma a Paulo que entrará no dia seguinte somente acompanhado da mãe, enquanto os alunos Rubens, Marcos e Denílson saem tranquilamente da sala. Esperamos os alunos saírem e acompanhamos a professora até a saída da escola; ela comentou conosco que Paulo é muito difícil, mas que a mãe dele é uma gracinha, entretanto não mencionou o episódio de Rubens e Denílson.

Paulo constantemente é criticado pelos colegas, diversas vezes é advertido pelas professoras como nos dois episódios descritos acima. Rosa, em sua entrevista, afirma estar preocupada com Paulo, pois acredita que ele está desmotivado devido às repetências:

O Paulo é adotado. A mãe mimou ele demais, é campeão nesses jogos mais badalados de internet, então o Paulo é um caso assim

ele mentiu dizendo que ia viajar; é um caso que me preocupa porque ele não tem motivação para ficar aqui na sétima série pela terceira vez, eu já até falei com a mãe dele para passá-lo para o noturno...(Entrevista concedida em 10/12/2008).

Apesar de Paulo ser considerado indisciplinado e ter problemas de aprendizagem na avaliação das professoras, ele não participou do grupo interativo realizado pela psicóloga. A alegação foi que esse aluno não se dispôs a participar do grupo que se realizava no período vespertino.

Existem vários aspectos dentro dos conteúdos curriculares que poderiam ser mais bem- aproveitados pelos professores para questionarem e discutirem problemas de discriminação, racismo, xenofobias e contexto diversificado em que ocorrem as exclusões sociais e educacionais. Entretanto, muitos desses aspectos são ignorados pelos professores da turma Arco-íris.

Para exemplificar as oportunidades no cotidiano escolar em relação à discussão de xenofobias, encontramos em uma das aulas de Português um bom exemplo. Ao explicar sobre o humor que macula a imagem e faz piadas preconceituosas sobre as pessoas, como piada de loura, de negro, de português, essa professora classifica essa forma de humor como humor negro.

Em Itani (1998), encontramos subsídios para analisar esse acontecimento ao afirmar que as expressões presentes na linguagem cotidiana também podem denotar um sentido muito forte de preconceito. Ao se referir a algo como: a coisa está preta, ou, ainda, quando definimos uma situação difícil ou feia como “preta”, estamos, de forma camuflada pela linguagem, exercendo a discriminação. Vera fez exatamente o que descreve Itani: utilizou da linguagem para camuflar uma forma de preconceito contra os negros.

Concordamos com Santomé (1995) ao analisar as culturas que são silenciadas no cotidiano escolar; ele considera que o racismo está presente no sistema educacional tanto de forma consciente quanto oculta. Nesse recorte de aula da professora Vera, notamos que ela não teve consciência da alusão preconceituosa a respeito do que denominou de humor negro, reforçando, dessa forma, as atitudes preconceituosas dos discentes em relação a Paulo.

José tem 14 anos, é extrovertido, brinca e conversa muito em aula, é muito bem-humorado; se o professor ou colega o acusam de alguma coisa que ele acredita não ser justo, ele protesta, reclama, se os colegas o criticam, e eles o fazem sempre, ele leva tudo na brincadeira como na situação da nota de campo n.º 69: Rosa revisa a

matéria para a avaliação do dia seguinte, passa uma série de exercícios no quadro, senta em sua mesa e chama um por um dos alunos que afirmaram ainda não saber fazer os exercícios sobre produto notável. Quando chega a vez de José:

(Rosa) – José venha aqui que vou te ensinar.

José se aproxima da mesa da professora que o olha com atenção de diz:

(Rosa) – Nossa! Olha gente o cabelo do José. Vai passar uma aguinha nesse cabelo.

(José) Tá doida professora, se passar água ai que piora.

Gilson interfere no diálogo fazendo comentário sobre o cabelo crespo de José:

(Gilson) - Professora, o cabelo do José é de binga.

José ao retornar a sua carteira coloca lápis nos seus cabelos e faz micagem para a turma, todos riem da brincadeira. José afirma: *(José) – Eu sou do Quênia.*

(Gilson) - Olha professora o José achou uma utilidade para o cabelo dele.

José se posiciona sempre quando alguém faz uma crítica em relação a sua aparência, a sua cor de pele ou cabelo.

Rosa vê José como uma pessoa popular:

O José é o negão mais popular da escola, beija todas, essa coisa do José beijar todas as meninas da 6ª série é o máximo. Ele é esperto, ele fica quieto, ele leva a coisa de boa, ele cola, e eu para não constrangê-lo eu vejo e finjo que não vejo porque na verdade eu acho que quando ele tá fazendo ele acaba conseguindo aprender alguma coisa.

Notamos que José não se isola como Paulo, sempre está em grupo, os colegas não o insultam com apelidos como fazem com Paulo, acreditamos ser devido ao fato de José levar na brincadeira e eles acharem que não o irritam ou magoam que acabam respeitando-o; ou, ainda, pelo fato de a cor da pele de José ser bem mais clara que a de Paulo. É também considerado pelos professores como mau aluno e com problemas disciplinares. Como apontamos na situação descrita abaixo (nota de campo n.º 153):

A aula ainda não havia iniciado. Vera se atrasou para chegar à sala Arco-íris. José anda pela sala; ao se aproximar de Andréia, passa a mão no cabelo dela, que não gosta, vira-se para José e diz isso a ele, que novamente passa a mão no cabelo de Andréia. Esta levanta-se de sua carteira e sai correndo atrás de José, os dois discutem. Andréia dá um tapa no rosto de José. Nesse instante, Vera entra na sala e, vendo José fora do seu lugar, pede a ele para sentar e ficar quieto. José retorna para sua carteira e grita para a colega que aquilo não ficará assim. Vera passa exercícios

no quadro; Jorge joga pedaços de giz nos colegas, um deles acerta José, que se irrita, levanta-se, vai até Vera e mostra o pedaço de giz a ela. Vera pede novamente a José para se sentar, ficar quieto e fazer as atividades. Desta vez, José retorna a sua carteira gritando que iria reclamar para o vice-diretor, em sua carteira continua falando sozinho e reclamando sobre o acontecido. Vera se aproxima de José e diz: *(Vera) – José dá licença, você não queria falar com o Alaor, aproveita e já manda ele trazer o encaminhamento para você.*

José continua em sua carteira e diz à professora que não irá sair da sala, que ele não tinha feito nada para justificar ela mandá-lo para fora. *(Vera) – José, estou esperando, na minha aula você não bagunça mais!* Como José se recusa a sair da sala, Vera chama Mara para intervir. Quando a pedagoga chega, Vera explica nesses termos:

(Vera) – Mara eu mandei o José para fora agora, você precisa de ver a arrogância dele, o comportamento agressivo, um comportamento estranho.

(Mara) – Faça o encaminhamento dele agora Vera. José vem comigo, vou mandar chamar sua mãe agora.

José não retornou nesse dia para assistir o restante das aulas.

Em diversas ocasiões durante a observação de campo, ouvimos José referir-se a si próprio como negro, afirmando que, devido a isso, os colegas ou mesmo as professoras o culpavam de alguma coisa ocorrida na sala sem antes mesmo se inteirar da situação. A cor da pele, para ele, era motivo e alvo de discriminações, percebemos que ele reconhecia o “ser negro”, entretanto esse reconhecimento vinha também carregado de termos próprios de discriminação.

Nas aulas de História, foram abordados os conflitos que aconteceram no tempo do Brasil Colônia, foram discutidos os diversos episódios de revoltas no país daquela época. Esse conteúdo, a nosso ver, poderia ser utilizado de forma a trabalhar a diversidade cultural dos povos, debater com os educandos sobre a situação dos negros e sua condição de escravizado, levando os alunos a questionarem e refletirem sobre o racismo presente na sala em relação aos negros.

Júlia, professora de História, ao introduzir o assunto sobre os conflitos que aconteceram no tempo do Brasil Colônia, iniciou a aula dessa forma:

(Prof.^a Júlia) – Quando eu falo a palavra conflito lembra o que a vocês?

(Marcos) – Me lembra briga, morte, oposição, professora.

(Prof.^a Júlia) – Pois bem, entre nós existem conflitos saudáveis com o colega, com a família; você expor, refletir com alguém sobre suas

idéias, seu pensamento, isto é bom. Mas tem outra forma de discussão, aquela que você não permite que o outro exponha suas idéias, seu pensamento, quando só você que está certo, quando você impõe sua maneira de encarar as coisas da vida a outras pessoas isto é ruim (nota de campo n.º 23).

Júlia iniciou a aula a partir do conhecimento prévio dos alunos, abrindo espaço para outros conhecimentos. Começou a discussão sobre os conflitos na época do Brasil colonial com a perspectiva de comentá-los dentro de uma análise crítica, parecendo que encaminharia o raciocínio para os conceitos de domínio e exploração dos povos colonizados. Como observamos na continuação da aula:

Nessa época, os portugueses que comandavam o Brasil deviam muito para a Inglaterra, então o rei de Portugal mandou tirar da colônia brasileira ouro, diamante e pedras preciosas para pagar a dívida de Portugal. A partir daí começou a exploração de bens do Brasil, nessa época os índios que viviam aqui eram os verdadeiros donos da terra. Os índios não tinham ambição, eram diferentes dos brancos, o índio é um povo que tem a sua cultura, eles não queriam poder, viviam sempre a simplicidade (nota de campo n.º 25).

Porém, ao referir-se à relação entre os índios e os jesuítas, posiciona-se da seguinte maneira:

Os padres vieram para o Brasil, domesticaram os índios, ensinaram-lhe a se vestir, a falar. Os jesuítas gostavam dos índios e se revoltaram com os fazendeiros porque escravizavam o povo indígena. Assim iniciou o primeiro conflito no país.

Nesse discurso pareceu que os índios se deixaram aculturar com facilidade sem oposição e/ou conflitos, considerando os jesuítas como homens que não exerceram atividades contrárias aos índios ao ensinar para eles a cultura européia.

Com esse discurso, a professora perdeu a oportunidade de promover uma discussão sobre a diversidade cultural e de proporcionar aos educandos uma reflexão sobre a discriminação, o preconceito e dominação cultural de uma cultura estabelecida hegemonicamente frente a outras. Ainda verificamos nessa argumentação os binarismos bom/ mau, cultos/incultos.

Ao se referir aos índios, a professora poderia ter explorado sobre as diferentes culturas, encaminhar a análise para a hegemonia da cultura etnocêntrica em relação à dos índios. Do modo como foi exposto, os índios são um povo acomodado que aceitou inclusive a escravidão, pois quem se revoltou contra a escravidão dos indígenas foram os padres jesuítas. De outra forma, esse tipo de abordagem pode

levar a ver os jesuítas como os cultos, os bonzinhos e os índios um povo que precisa ser domesticado por ser inculto. Percebemos assim a presença de oposições binárias durante o desenrolar das explanações referentes aos conflitos no Brasil colonial.

Encontramos em Santomé (1995), quando analisa os livros didáticos, um fundamento ao nosso raciocínio ao afirmar que:

As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. Uma mostra da política de racismo e discriminação que atravessa a maioria dos livros didáticos são as descrições e qualificativos como os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos como os anteriormente assinalados aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. é muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade, como as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Concordando com Santomé, o que presenciamos na sala de aula foi uma forte manifestação de racismo pelos alunos brancos em relação aos negros, preconceito que, na maioria das vezes, não é percebido pelos professores. Segundo esse mesmo autor:

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade (SANTOMÉ, 1995, p. 168).

“Ao falar-se em raça, está suposto que se está a falar de negros ou negras, ou talvez, de índios: o branco por ser norma não é percebido como uma raça” (Louro 2001, p. 47). Até mesmo o discurso biológico já foi invalidado, pois descobriram que as diferenças genéticas são mínimas entre os considerados de raças diferentes, entretanto ele ainda é utilizado para justificar os preconceitos raciais. Em Uberaba, por exemplo, existe um clube de lazer que proíbe a associação de negros. Nas escolas, os negros convivem com a exclusão de várias maneiras; desde brincadeiras mordazes dos colegas até a atenção demasiada dos professores sobre todos os seus atos. Na sala pesquisada, os alunos Paulo e José, com cor de pele negra, recebem discriminação, são alvos de brincadeiras preconceituosas, muitas vezes não têm suas

perguntas respondidas pelas professoras com a mesma atenção que os outros da turma. Constantemente são chamados à atenção pelas professoras, são muito criticados pelos colegas com brincadeiras jocosas e apelidos pejorativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos, neste trabalho, os processos de exclusão/inclusão no contexto da sala de aula decorrentes do tratamento dispensado aos alunos considerados diferentes. Tomamos, como eixo de análise, as diferenças inferiorizantes que se materializam por meio de processos de hierarquização e de uso de violência velada sob o viés da indisciplina.

Nessa investigação, usamos o método da pesquisa qualitativa, realizando observação direta, análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores, diretora, pedagoga e psicóloga escolar.

Refletimos sobre a conjuntura atual em que os avanços tecnológicos e científicos trouxeram ao mundo conforto e facilidades, excluindo grandes contingentes da população que não usufruem de todos esses desenvolvimentos.

As transformações no sistema econômico mundial afetaram as sociedades, as condições de vida das populações, acentuaram as desigualdades sociais, implantaram ainda mais a miséria humana e a exclusão social. Vimos que o projeto neoliberal reforça a força do capital por meio da iniciativa privada dos grandes grupos multinacionais, conseqüentemente diminuindo o poder dos Estados-Nação. Os setores sociais e educacionais foram os mais atingidos pelos pacotes desse projeto.

O discurso neoliberal disseminou práticas que visavam à construção de uma educação de qualidade, tratando os problemas sociais e educacionais a partir de uma visão de ordem técnica de eficácia/ineficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais. O ensino, em todas as áreas, vem sendo gravemente atingido com a diminuição das verbas para pesquisas, baixo salário dos professores, inexistência de equipamentos e recursos para laboratórios, falta de apoio para trabalhos de campo. O sistema atual vigente, o capitalismo neoliberal, apropria-se da escola para difundir suas ideias e conceitos.

As transformações sociais, econômicas, culturais e políticas alteraram a organização da vida cotidiana e as identidades nos tempos atuais. O discurso neoliberal colocou o ensino a serviço da reprodução do capital, desconsiderando as particularidades, individualidades e singularidades de cada educando.

Verificamos que os questionamentos em relação ao modelo neoliberal e suas implicações aprofundam as reflexões sobre a questão de como lidar com as diferenças em sala de aula.

Observamos e analisamos uma sala de oitavo ano de uma escola municipal; nela percebemos as oposições binárias resultarem em preconceitos, discriminação e exclusão dos alunos considerados diferentes. Nessa pesquisa selecionamos os seguintes binarismos: homossexualidade/heterossexualidade; síndromes/ausência de síndromes; beleza/feiura; disciplina/indisciplina e negritude/branqueamento.

O ambiente escolar é formado por uma rede de relações complexas entre os diversos segmentos que o compõem. Pudemos constatar que as concepções, crenças, valores e preconceitos estão presentes na forma do professor administrar as diversas situações em sala de aula, especialmente as que denotam processo de inclusão/exclusão escolar. Ao discutirmos sobre inclusão/exclusão escolar, temos que nos ater ao fato de que estamos trabalhando com pessoas; é necessário que o professor reveja suas crenças, valores, sentimentos e culturas, seus preconceitos e as diversas regras de conduta que construiu ao longo de sua vida; somente assim poderemos ter um diálogo franco e aberto entre os professores e seus alunos.

O ser professor é muito mais do que transmitir conhecimentos, pois envolve na mediação do processo ensino-aprendizagem a capacidade de conviver, de interagir com outro ser humano no interior da sala de aula. Para isso, a formação docente deve promover uma visão crítica da realidade, a fim de que o aluno possa transformá-la e construir sua própria realidade, buscando novos caminhos.

Ao analisar as diversas situações cotidianas em que se manifestavam os processos de exclusão/inclusão escolar, percebemos o despreparo dos professores sobre o assunto. A maioria afirmou nas entrevistas que não discutiu esse tema na sua formação inicial e não se inteirou dele na formação continuada.

Construir um currículo que atenda às diferenças requer do professor novas posturas, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação, principalmente novos olhares, a fim de compreender as diferenças.

A escola está atravessada por relação de poder. Como vimos, o modelo hegemônico econômico estabelece sua supremacia nos sistemas educacionais de forma sutil e, na maioria das vezes, os próprios professores não percebem a mão invisível desse paradigma que controla e estabelece condutas e regras de existir.

Entretanto, não podemos deixar-nos cair na tentação de culpar os professores sobre os acontecimentos; o que se vê são professores que não tiveram formação para refletir acerca de tema tão complexo como o caso em questão. Em contrapartida, para

resolver as situações problemáticas que surgem nas aulas, lançam mão de velhos hábitos, de formas da escola tradicional para a resolução de novos problemas. Segundo estudo realizado por Pletsch (2005), as licenciaturas não estão preparadas para formar professores para inclusão/exclusão, pois a discussão, de modo geral, refere-se somente ao aluno com deficiências.

Ao refletir sobre formação do professor, temos que considerar dois pontos que acreditamos ser de fundamental importância. O primeiro relaciona-se aos saberes propriamente ditos e à prática pedagógica; o outro ponto de extrema importância refere-se às condições do trabalho docente. Não podemos deixar passar despercebidas as relações de poder e contextualizar a profissão docente no âmbito de uma determinada sociedade. O que vemos nas escolas brasileiras, e a escola Sabiá é um exemplo de condições precárias de trabalho, são professores mal remunerados, insatisfeitos e desanimados com o seu trabalho.

Estamos em tempos de aprender a trabalhar com as diferenças, entretanto o que percebemos são professores preparados para lidar com um tipo de modelo escolar que ignora e discrimina às diferenças. Os cursos de formação em licenciaturas necessitariam se ater às novas exigências da humanidade, quais sejam de ensinar os novos professores a trabalharem com as diversidades. A formação continuada por si só não consegue auxiliar os professores a ver, a questionar as normas estabelecidas por uma sociedade discriminatória. A escola atual tem como referencial, para o seu trabalho pedagógico, as normas. Esse modelo pedagógico não atende às necessidades de uma escola que se pretende includente.

Não queremos aqui propor soluções, pois acreditamos que elas virão na congruência de reflexões conjuntas entres os diversos atores educacionais. Entretanto pensamos ser pertinente levantar dados, relatar o que acontece em sala de aula para que possamos juntos buscar soluções para os tantos males que a sociedade atual nos impõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas, SP: Cortez, 1999.

APPLE, Michael. W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**, tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa. **Ética na escola: a diferença que faz diferença** In: Aquino Júlio Groppa (org) **Diferenças e preconceitos na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BALLONE GJ - Depressão na Adolescência - In. **PsiquWeb**, Internet, disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/adolesc2.html>> revisto em 2003

BARTH, Brith – Mari. **O Saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília, 1998.

BRUNO, Lúcia Reestruturação capitalista e Estado Nacional, In: Oliveira, Dalila Andrade e Duarte, Marisa R.T.(org) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Autêntica, Belo Horizonte, 2001

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In Garcia, Regina Leite e Moreira, Antonio F. Barbosa (org) traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. SP, ed. Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org), Gabriel, Carmem Tereza. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DPA, 2ª edição, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

CASANOVA, Pablo González Globalização, neoliberalismo e democracia. In **Globalização Excludente: desigualdades, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Gentili, Pablo (org) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Buenos Aires: Clacso, 2000.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1979.

CICILLINI, Graça Aparecida. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vital (org) **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002 p. 37-66.

CORSI Francisco Luis, **A Globalização e a Crise dos Estados Nacionais**. In: Dowbor, Ladislau, Ianni Octavio, Resende, Paulo Edgar A. **Desafios da globalização** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2ª edição, 1997.

DESCARTE, René. **Discurso do Método**. Tradução e organização editorial de Ciro Mioranza, Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal Editora Escala SP, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba. Ed. da UFPR, 1997.

DUSCHATZY & SKILIAR, O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In Larrosa, Jorge e Skiliar, Carlos (org). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In MOREIRA, A. F.; PACHECO, j.a. Garcia, r.l. (ORG). **Currículo: pensar, sentir, diferir**. Rio de Janeiro: DP7A, 2004. p. 159-177.

FERNANDES, Florestam. Padrões de dominação externa na América Latina. In América Latina: **História, ideias e revolução**. S.P. Xamam 1988 Vários Autores, p. 95-112

FISCHER, Rosa M.B. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In Silva, Luis Heron (org). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FISCHIMAN, Gustavo. Representando a Docência: jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In Silva, Luis Heron (org), **A Escola cidadã no contexto da globalização**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001

FOCAULT, MICHAEL. **Em defesa da Sociedade. Curso no Collège de France**. Tradução Maria Ermantina Galvão Editora Martins Fontes, São Paulo, 1999.

_____. **Vigiar e Punir**. Tradução Portuguesa, Petrópolis: Vozes, LTDA: 1975.

FONSECA, Valter Machado da. **A DIMENSÃO AMBIENTAL DA EDUCAÇÃO: Os conteúdos ambientais em escolas públicas das comunidades carentes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Uberlândia: 2007. 168p.

FONSECA, Valter Machado PENA, Adriana Pessato. A Escola, A Educação Ambiental e a Crise da Modernidade: Análises Introdutórias. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, VIII, 2005, Dourados – MS, **Anais**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2005.

FORQUIN, Jean-Caude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n 5, 1992, p.123-143.

FRANÇA Ronaldo. **Visão de um curral eleitoral**. Revista Veja Editora Abril. Edição 2072. Ano 41 n° 31 de 06/08/2008.

GADOTI, Moacir. **Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia de escola**. São Paulo: Cortez, 1990.

GARCIA, Regina Leite (org). **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**, 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1998

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira, Silva, Gonçalves e Petronilha Beatriz. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7º ed. RJ. DP7A, 2002.

HILSDORF, Maria Lúcia Espedo. **História da Educação Brasileira: leituras**, São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2003.

IANNI, Octavio. A Política Mudou de Lugar. In: Dowbor Ladislau, Ianni, Octavio. Resende, Paulo-Edgar A. (org) **Desafios da Globalização**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA)/ FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A MULHER (UNIFEM)/, **Análise preliminar dos dados – Retrato das Desigualdades de gênero e raça**, 3ª edição, Brasília, setembro, 2008.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em Sala de Aula. In Aquino, Julio Groppa (org) **Diferenças e Preconceitos na Escola Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução às ciências humanas – análise de epistemologia histórica**. São Paulo: Letras e Letras, 2002

LEITE. Siomara Borba, A ciência como produção cultural/material. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (org) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes**

de saberes. Rio de Janeiro. DP&A, 2ª edição. Metodologia e pesquisa do cotidiano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade/** (organizadora) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In Silva, Luis Heron (org), **A Escola cidadã no contexto da globalização.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997

LUDKE, M. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, José de Souza **A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais** Petrópolis, 3ª edição, Rio de Janeiro: a Vozes, 2008

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico/** prefácio Paulo Freire, apresentação Moacir Gadotti, tradução Bebel Orofino Schaefer, 3ª ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. (coleção Prospectiva, v 3)

MELLOUKI, M Hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v25, nº 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Corte, Brasília DF; UNESCO, 2000.

MOREIRA, F. Antônio, A recente produção científica sobre currículo multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000) avanços, desafios, e tensões. **Revista Brasileira de Educação** set-dez, nº 18, disponível em pdf no site www.redalyc.com.

NOVAIS, Gercina Santana. **A participação excludente na escola pública: Um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica.** São Paulo, FEUSP, 2005. (Tese de doutorado).

NOJOSA, Urbano. Diferença e identidade: O jogo perverso da in(ex)clusão social. In Garcia, Wilton. **Corpo e Subjetividade – estudos contemporâneos.** Wilton Garcia, organizador – São Paulo: Factash, 2006.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1998. Série I. Escola V 2.

PEREIRA, Marta Regina Alves. **No jogo das diferenças: nuances de gênero e a prática docente na educação infantil e no ensino fundamental** - Uberlândia, 2004. Dissertação de mestrado.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal e SAMPAIO, Carmem Sanches, A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In Garcia, Regina Leite (org). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PLETSCH, M.D. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

RANGEL, Rodrigo, Azevedo Solange, Eles são do Exército. Eles são parceiros. Eles são gays, **Revista Época**, Rio de Janeiro, n. 524, p.111-116, junho/2008.

RODRIGUES, DAVID. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROLAND, Edna. **Gênero e raça e a promoção da igualdade**. Brasília: TEM, Acessória Internacional, 1999, p. 09-21.

SÁCRISTAN José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**/Regina Garcia. Antonio Flavio Barbosa Moreira (organizadores) São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortes, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, Jefferson Ildefonso da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez, 1992

_____. Educação e Globalização: o professor e suas relações políticas. **Revista de Educação AEC** nº 119, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu. **Por uma Pedagogia da Diferença**. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/ep514/texto11.htm>. Acessado em 12/03/2009.

SILVA, Tomas; Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia apolítica e na política da pedagogia. In Gentili, Pablo A.A. e Silva, Tomaz Tadeu da.(org) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. São Paulo: Cortês, 1997.

SKILIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In Rodrigues, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis:Vozes, 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In Larrosa, Jorge e Skiliar, Carlos (org). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANA, Heraldo Marilim. **Pesquisa em educação: observação/** Heraldo Marelim Vianna – Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In Ilma P. A. Veiga (org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papiros, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de Entrevistas

I. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com os Professores

1. O que você considera como mais importante na escolarização de adolescentes nos dias de hoje?
2. Em relação à turma da sétima série, quais são os principais desafios vivenciados?
 - a. Na sua visão, a que se devem esses desafios?
 - b. Como equacioná-los?
 - c. Fale um pouco sobre os alunos da sétima série.
 - d. Fale sobre os alunos que não vão bem na turma.
3. Como é lidar com a diversidade de alunos da sétima série?
4. O que pode ser feito com os alunos considerados como diferentes da sétima série?
5. Durante as observações em aula, verificamos que os alunos Felipe, João, Paulo, e Patrícia são discriminados pelos colegas; como lidar com essa situação?
6. É nítido o preconceito dos colegas em relação ao Felipe. Como abordar essa questão com a classe?
7. Na sua formação inicial, você estudou em alguma disciplina sobre como trabalhar com as diferenças em sala de aula?
8. No seu processo de formação continuada, você já participou de algum curso, palestra ou seminário sobre inclusão/exclusão escolar?
9. Quais são para você os maiores desafios com relação a essas questões na sua prática pedagógica?

II. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com a Pedagoga

1. O que você considera como mais importante na escolarização de adolescentes nos dias de hoje?

2. Quais são as principais dificuldades de ensinar para uma classe heterogênea como a sétima série?
3. O que a escola tem feito em relação aos alunos Felipe, João, Patrícia, Celso, José e Paulo da sétima série?
4. Quais são para você os maiores desafios dos professores em relação a essas questões?
5. Que ações podem ser desenvolvidas na escola para que ocorra o respeito às diferenças?
6. Existe articulação do seu trabalho com o trabalho da direção e da psicóloga?
7. Durante as observações em aulas verificamos que diversos alunos são encaminhados a você devido a problemas disciplinares. Existem normas gerais para lidar com a indisciplina?

III. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com a Psicóloga Escolar

1. Durante as observações de aula na sétima série, verificamos que Celso, José, Paulo são constantemente chamados à atenção ou deixados de lado. Como você tem trabalhado o processo exclusão/inclusão em relação a esses alunos?
2. Quais são os maiores desafios dos professores em relação a essas questões?
3. Existe articulação do seu trabalho com o trabalho da direção e da pedagoga?
4. O que a escola tem feito em relação aos alunos Felipe, João, Patrícia, Celso, Paulo e José da sétima série?
5. Que ações podem ser desenvolvidas na escola para que ocorra o respeito às diferenças?

IV. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com a Diretora da Escola

1. O que você considera como mais importante na escolarização de adolescentes nos dias de hoje?
2. Quais são as principais dificuldades de ensinar para uma classe heterogênea como a sétima série?
3. Como você compreende o processo de exclusão/inclusão escolar?

3. O que a escola tem feito em relação aos alunos Felipe, João, Patrícia, Celso, Paulo e José da sétima série?
4. Durante as observações em aulas, verificamos que diversos alunos são encaminhados à direção devido a problemas disciplinares. Existem normas gerais para lidar com a indisciplina?
5. Que ações podem ser desenvolvidas na escola para que ocorra o respeito às diferenças?
6. Quais são os maiores desafios dos professores em relação aos alunos considerados diferentes?
7. Existe articulação do seu trabalho com o trabalho da pedagoga e da psicóloga?