

“AS DIFERENÇAS ESTÃO ‘BOMBANDO’ NA SALA DE AULA”: CONCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE DIFERENÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

Kelly **Russo** – PUC-Rio - kellyrussobr@yahoo.com.br

Cynthia Monteiro de **Araújo** – PUC-Rio - cinthiaraujo@hotmail.com

Agência Financiadora: CNPq

“AS DIFERENÇAS ESTÃO ‘BOMBANDO’ NA SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DIFERENÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

*“(...) quando chega na prática a gente se depara com isso,
se depara com as escolas sem preparo,
a gente sem preparo
e as questões [da diferença] ‘bombando’ na sala de aula”.*

Este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre as diferenças culturais no cotidiano escolar, apresentando como um grupo de professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro identifica e lida com essa questão em sala de aula. Os dados que apresentamos fazem parte de uma pesquisa realizada em duas etapas que contemplaram no primeiro momento, entrevistas semi-estruturadas com vinte e dois professores, no segundo, um grupo focal com doze professores.

As entrevistas individuais evidenciaram a dificuldade dos professores em identificar as diferenças culturais no cotidiano escolar, resultado confluyente com outras pesquisas desenvolvidas nos últimos anos¹. Considerando esta dificuldade, pareceu-nos oportuno identificar professores que se mostrassem mais sensíveis às relações entre cotidiano escolar e diferenças culturais e convidá-los para participar de um espaço de discussão, tendo por referência suas experiências pedagógicas. Daí a opção pela realização de um grupo focal que permitisse ampliar o debate sobre as diferenças culturais presentes na escola, seu reconhecimento e desafios na perspectiva de tê-las presentes e trabalhá-las na dinâmica escolar.

Construindo o grupo focal

Os grupos focais constituem uma modalidade de entrevista coletiva. Para Krueger (1994) o grupo focal é uma técnica de entrevista, direcionada a um grupo que é selecionado pelo pesquisador a partir de determinadas características específicas, visando obter informações qualitativas. Neste sentido, é possível afirmar que suas principais características são: uma intencionalidade clara, um foco definido, e a constituição de um grupo selecionado a partir de alguma(s) característica(s) comum(ns), não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado.

¹ Pesquisas realizadas por grupo de pesquisa ligado ao campo da didática, no departamento de educação de uma universidade brasileira.

Para este autor, os grupos focais constituem uma série de discussões cuidadosamente planejadas para obter informações e identificar representações em uma área de interesse determinada, em um ambiente permissivo e não ameaçador. Os grupos são em geral constituídos por um número reduzido de participantes e são conduzidos por um entrevistador adequadamente preparado. Os membros do grupo interagem exercendo influência uns sobre os outros através de comentários às idéias e questões que são colocadas. Também para Gatti (2005:09) “*a ênfase recai na interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo*”.

A construção do grupo focal obedeceu às etapas definidas por Gatti (2005), tendo presente os profissionais já entrevistados individualmente e aqueles propostos por orientadores e coordenadores pedagógicos de escolas do Rio de Janeiro. É importante destacar que o principal critério de seleção foi a sensibilidade e o compromisso para identificar e trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar. No entanto, outros aspectos também foram considerados, como as diferentes áreas curriculares, os diversos segmentos do ensino fundamental e a experiência na rede pública de ensino.

Caracterização dos participantes

Integraram o grupo focal doze professores, três homens e nove mulheres. O grupo estava constituído por profissionais recém formados e outros com ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares, com atuação no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na educação de jovens e adultos e no ensino superior. Alguns possuíam experiência de coordenação pedagógica e direção escolar, ou de desenvolvimento de projetos específicos como o Núcleo de Adolescentes Multiplicadores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o departamento de ação social de uma escola da rede privada e a inserção de alunos portadores de necessidades especiais em turmas regulares.

No que diz respeito aos anos de experiência, quatro possuíam até 10 anos, cinco se situavam entre 11 e 20 anos e três exerciam o magistério há mais de 20 anos. Sobre a formação acadêmica, três professores possuíam a licenciatura em História, três em Educação Física, dois em Ciências Biológicas, dois em Geografia, um em Pedagogia e outro em Letras. Uma única professora explicitou possuir ensino normal. Vários possuíam cursos em nível de pós-graduação, tanto *latu sensu* (Especialização em Mídias e Especialização em Treinamento Desportivo), quanto *stricto sensu* (Mestrado em

História (2) e Mestrado em Educação (1). Também foram mencionados cursos de aperfeiçoamento e extensão, como de alfabetização, arte-educação, entre outros.

Quase todos (11) possuíam experiência de escola pública, em redes de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro e na rede estadual. Um único professor, com poucos anos de experiência (quatro anos), tinha somente experiência na rede privada. No que diz respeito à pertença étnico-racial, três das professoras participantes se auto-declararam como negras.

Além da heterogeneidade de formação e experiência no âmbito da educação formal, gostaríamos de salientar um aspecto que consideramos de especial relevância: a grande maioria dos participantes havia tido e/ou continuava tendo inserção em diferentes organizações sociais, tais como: organizações não governamentais, grupos de cultura popular, grupo de estudo na universidade, pré-vestibular comunitário, associação de moradores, entre outras.

Tendo presente este perfil dos participantes, passamos a analisar os depoimentos explicitados no grupo focal a partir das categorias construídas tendo como referência o roteiro utilizado e os próprios depoimentos dos professores. Antes, porém, parece-nos importante ressaltar que as concepções de diferença presentes nas falas dos participantes também foi objeto de análise dessa pesquisa, porém, dados os limites desse texto, basta revelar que as concepções mais recorrentes no debate do grupo são aquelas que identificam diferença com situações de desigualdade ou déficit, e as que relacionam a diferença a situações de preconceito e discriminação².

Organizamos o texto em três partes: a primeira reflete a visão do grupo sobre a estrutura e os elementos que identificam na instituição escolar como geradores de processos de padronização/homogeneização; a segunda parte aborda as diferenças identificadas pelos professores participantes do grupo; e a terceira parte do texto procura destacar alguns dispositivos pedagógicos mobilizados pelo grupo para tratar o tema da diferença no cotidiano escolar.

1. Escola e padronização cultural

Discutir as diferenças provocou uma reflexão inicial dos professores sobre o caráter monocultural da instituição escolar (CANDAU, 2002). Foram muitos os

² Sobre o tema das relações entre diferença e desigualdade ver Santos (1997) e Candau (2005 e 2008). Sobre a identificação entre diferença e déficit ver Bernstein (1998). Para as relações entre diferença, preconceito e discriminação, ver Camacho (2000) e Leite (2008).

depoimentos sobre os procedimentos escolares que caminham na direção da padronização. A estrutura de organização das turmas, dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo foram alguns citados.

“[A escola] trabalha uma coisa que é: todas as crianças precisam ter um padrão, um modelo pra passar de ano. O aluno que não tem aquele padrão, que não atinge aquele modelo ele é reprovado (...)” (Alice)

Durante o debate, as/os participantes refletiram sobre de que forma essa exigência de padronização se relaciona com o processo histórico de ampliação do acesso a educação. Mais ou menos implícito nas falas das/os participantes, estava a posição de que esse movimento da escola pode ser entendido como uma estratégia de inclusão social, tendo em vista certos padrões socialmente aceitos e valorizados, tanto no que se refere aos conhecimentos escolares como também aos valores de comportamento.

Diante de uma escola que ainda não se preparou para receber as diferenças, a angústia dos/as professores/as é facilmente percebida. Parece que na maior parte das falas é latente a grande dificuldade de vencer essa tendência de padronização dominante no espaço escolar. Uma das participantes demonstrou que essa angústia levou-a a deslocar o lugar da diferença, em geral localizado no aluno: *“O pessoal [estava] comentando sobre a diferença, e eu acho que muitas vezes, na verdade, o diferente é o professor. Ele é diferente daquela realidade.”* (Glória). Neste depoimento, a professora inverte o curso do debate e aponta outra reflexão: os professores e professoras é que são os diferentes nesta escola pública que democratiza seu acesso.

Neste embate, a forte tentativa de padronização gerada pelo sistema escolar não consegue, na perspectiva dos/as professores/as participantes, esconder as diferenças, que terminam “bombando” na sala de aula. É nesse sentido que tentaremos discorrer na parte seguinte sobre como os/as professores/as participantes do grupo focal referem-se às diferenças identificadas no cotidiano escolar.

2. Diferenças identificadas no espaço escolar

Antes de especificar as diferenças identificadas pelos professores no espaço escolar é preciso ressaltar que as concepções/significações feitas por eles sobre este tema também foi objeto de análise dessa pesquisa, porém, dados os limites desse texto, basta revelar que as concepções mais recorrentes no debate do grupo são aquelas que identificam diferença com situações de desigualdade ou déficit, e as que relacionam a

diferença a situações de preconceito e discriminação³. É possível afirmar que, atravessados pelos temas da hierarquização das diferenças e por sua dimensão epistemológica, as diferenças identificadas pelos participantes podem ser categorizadas em dois grandes grupos: diferenças relacionadas à desigualdade social e diferenças relacionadas à construção de identidades.

O primeiro grupo se relaciona com a concepção que tende a identificar a idéia de diferença com a situação de desigualdade. Nesse grupo alocamos as diferenças percebidas pelos participantes que parecem estar identificadas com uma espécie de *déficit* em relação ao padrão valorizado como normal e desejado pela escola. No segundo, estão citadas as diferenças percebidas pelos participantes como alvo de discriminação e preconceito, diferenças que se referem, em geral, a questões de identidade étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual.

2.1. Diferença de desigualdade

Nem sempre os participantes concordam com a concepção de diferença que parece ser reduzida a um déficit do aluno em relação ao padrão do ensino formal, mas todos percebem este como um elemento central na definição de muitas diferenças presentes no cotidiano escolar. Dentre elas podemos citar aquelas referidas ao *déficit* gerado por uma impossibilidade física e mental; e aquelas que localizam o *déficit* na origem cultural e sócio-econômica dos alunos.

No que se refere às diferenças nas possibilidades físicas e mentais, são muitos os exemplos trazidos pelos professores participantes. Referem-se aos casos dos chamados “alunos especiais”, mas também citaram alunos que apresentam diferenças no ritmo de aprendizagem. Para um dos professores, esse tipo de diferença é a que mais incomoda porque “dá mais trabalho” ao exigir novas posturas pedagógicas, tanto dos professores como da equipe pedagógica da escola.

“Eu tive num ano um aluno chamado Tomás, que é um aluno que não tem os dois braços e ele escrevia tudo com os pés. E no ano seguinte eu tive um outro aluno com síndrome de Asperger⁴, que era o João Emanuel. E é interessante pensar como esses casos já são anunciados para nós [professores do segundo segmento]. Aí você percebe que tem todo um cuidado do pessoal que vem do primeiro segmento em mapear as

³ Sobre o tema das relações entre diferença e desigualdade ver Santos (1997) e Candau (2005 e 2008). Sobre a identificação entre diferença e déficit ver Bernstein (1998). Para as relações entre diferença, preconceito e discriminação, ver Camanho (2000) e Leite (2008).

⁴ A chamada síndrome de Asperger é um espectro autista, diferenciando-se do autismo clássico por não comportar nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo.

diferenças. Não só as diferenças físicas. Aquela aluna que tem uma necessidade especial no sentido cognitivo e não físico, enfim, a gente tem esse mapeamento. Mas quando chega no 6º ano a turma sai dos 16, 17, 18 [alunos] e vira [uma turma de] 35. E aí você se perde! Você fica com um aluno que não tem dois braços e um que não presta atenção, que é o que tem síndrome de Asperger (...). E aí você percebe que não é onipotente, que ainda tem que estar com estagiários na sua sala... Você acaba focando naquelas diferenças e não prestando atenção em outras que são múltiplas, e que para medicina não apresenta nenhuma patologia, mas não está conseguindo aprender, e aí?” (Isabel)

Nesse trecho, as dificuldades sentidas pela professora são inúmeras, desde o número de alunos na sala de aula – “*a gente inclusive não tem condições práticas para trabalhar com essas diferenças*”, diz ela mais adiante – até a falta de estrutura, de recursos e de acompanhamento qualificado para lidar com essas questões.

Também a origem cultural e sócio-econômica dos alunos é identificada pelos/as participantes como elemento gerador de desigualdade e *déficit* no cotidiano escolar padronizado.

“(...) a gente observa muito isso, essa questão social, essa questão financeira. A criança mora em uma comunidade de risco e tem uma família... É filho de pais que foram pais adolescentes... E aquela pessoa que de repente a família é mais organizada, tem uma situação financeira um pouco melhor, e aí consegue se adequar um pouco melhor a esse sistema que tem um padrão também. A gente fica sempre se perguntando e não tem uma resposta pra isso.” (Elisa)

Esse tipo de diferença parece gerar muita angústia para os professores participantes, pois em geral, essa situação de desigualdade tende a ser superada na escola através de mecanismos de padronização entendidos como estratégias de inclusão social. Muitos alunos, segundo o depoimento de uma professora, apresentam sérias defasagens em relação ao aprendizado que se espera para cada nível de ensino. Se por um lado, a escola tenta reverter esse processo social que transforma diferença em desigualdade, promovendo equidade no acesso ao conhecimento – “fornecer a chave para abrir a caixinha do conhecimento”, como cita uma das participantes – por outro, reforça a perspectiva monocultural não reconhecendo a presença de outros saberes.

Um dos professores faz referência a essa “*cilada da diferença*”⁵ ao destacar a dimensão epistemológica da diferença/desigualdade no nível sócio-econômico.

“eu tenho alunos que vieram de escola particular, tenho alunos que tem uma família estruturada. Quando eles chegam à escola conseguem entender o que o professor está falando, porque eles já tinham isso anteriormente. Conseguem abrir a caixa e isso tem a ver com o currículo. (...) Se esse currículo não é preparado, se você não está trabalhando para dar a chave para quem entra, o diferente abrir a caixa, vai continuar

⁵ Referimo-nos aqui aos argumentos de Antônio Flávio Pierucci (1999), no livro *Ciladas da diferença*.

existindo a 604, a 710 [referência à organização de turmas pelo desempenho acadêmico], porque eles são excluídos dentro da escola.” (Clara)

Apesar de perceber que o currículo não considera essas diferenças culturais, a professora insinua que deve haver certa adequação para que o/a aluno/a alcance o padrão cultural exigido pela escola. Em alguns momentos do encontro ficou implícita a opinião de alguns professores sobre o papel da escola no processo de inserção social. A escola precisa tratar das diferenças sem comprometer o padrão necessário para a inclusão social desses alunos. Essas diferenças não se dão só no âmbito de recursos financeiros, mas na valorização de códigos culturais diferentes daquele compartilhado na rotina escolar. Diferenças não apenas relacionados a hábitos como também a linguagem e significados.

Outra relação que se estabelece é a de nível sócio-econômico, raça e aprendizagem. A fala dos participantes do grupo focal é consonante com os resultados de pesquisas acadêmicas sobre o tema, que revelam que na medida em que aumenta o nível sócio-econômico dos alunos aumenta também o nível de proficiência, porém, com a inclusão da variável cor na análise, verifica-se que os brancos conseguem melhor aproveitamento do que negros e pardos ⁶.

2.2. Diferença de identidade

O processo de reconhecimento vivido atualmente na sociedade brasileira, que invade a escola e coloca em pauta a construção de identidades a partir de características étnico-raciais, de gênero, da crença religiosa ou da orientação sexual também foi um tema discutido pelos participantes do grupo focal. Porém, diferente das anteriores, essa temática surge apenas a partir da interferência mais direta da mediadora. Essa característica talvez possa ser explicada pelo fato de que neste segundo conjunto de diferenças percebidas pelos professores, foram recorrentes os exemplos que indicam ser esta a questão mais conflituosa e tensa vivenciada no espaço escolar. O processo de reconhecimento de identidades tem sido percebido por suas relações como situações de preconceitos e discriminação, bem como com atitudes de agressão e violência. Segundo os professores participantes, muitos são os alvos desse tipo de situação.

“Hoje eu estou vivendo uma situação dentro de uma escola do município, em que começou a explodir essa questão dos diferentes de forma bem preconceituosa: são os alunos de “tarjinha” [alunos que tomam remédios de tarja preta], os alunos do abrigo e

⁶ Para essa questão ver Soares e Alves (2003).

os alunos de origem oriental que são os fedorentos, e os alunos negros que são os pobres, os fedorentos e também os famintos... E isso circulava.” (Marta)

Esse tipo de situação tem como um dos principais efeitos um quadro de baixa expectativa em relação a esses alunos, tanto por parte do professores quanto por parte dos próprios alunos vítimas dessa diferença que é convertida em desigualdade.

Na tentativa de buscar o entendimento para a origem desses preconceitos alguns/mas participantes estabeleceram relações entre determinados fatores e manifestações de discriminação referentes às questões identitárias específicas. No que se refere ao preconceito referente à identidade étnico-racial, uma professora localiza a raiz do problema na formação histórica da sociedade brasileira.

“Tem uma questão que vem me assaltando há muitos anos e eu falo isso em família, eu falo isso nos trabalhos... Nós temos uma origem escravocrata, essa sociedade ela é toda pensada em cima de preconceitos sim (...). Tem fundamento político, social dentro dessas questões.” (Marta)

Diante da questão das identidades religiosas, outra professora afirma que o respeito que se espera e deseja tem por base o conhecimento, e nessa reflexão parece estar implícito o papel da escola para contribuir para o fim desse tipo de preconceito.

“Dentro da escola quando alguém colocava uma saia estampada para fazer uma dança de ciranda todo mundo dizia: ‘já vai dançar macumba!’ E isso é o que me agredia profundamente. A palavra macumba é uma palavra totalmente preconceituosa, porque na verdade não é macumba, é religião! E as pessoas não têm conhecimento para poder respeitar aquilo, muitos professores dentro da escola e tudo mais”. (Teresa)

A fala de outro professor parece indicar que no que tange ao tema da identidade étnico-racial, a escola vem sendo incentivada a fazer um trabalho mais inclusivo, principalmente a partir da legislação recente que obriga o ensino de história e cultura da África e dos afro-descendentes, bem como dos povos indígenas (Lei 11.645/2008); porém, no que se refere ao tema da religiosidade o preconceito ainda é patente.

Trabalhar com África é muito bem visto, você trabalhar com diversidade étnica é muito bem visto, mas trabalhar com religiões afro-brasileiras, aí falam: ‘ah não, essa diferença não’ ” (Cláudio)

O depoimento dos professores também revela que, se por um lado o tema da diferença religiosa é visto ainda como um tabu a ser evitado, a questão da orientação sexual tem sido tratada como um problema que deve ser resolvido pedagogicamente.

“Das diferenças que a gente pode perceber nas escolas, uma para a qual eu me sinto sensibilizado e eu já tive oportunidade de enfrentar problemas sérios, tanto na rede particular quanto na rede pública, é a diversidade sexual. Na rede particular eu já vivi num conselho de classe tendo que decidir que destino nós daríamos ao aluno ‘viadinho’ – vou usar o termo que foi dado no conselho de classe. ‘O que é que a gente pode fazer

para corrigir esse menino?’ (...) e era dito com a melhor das intenções! Ninguém estava querendo discriminar o menino, queriam “resolver”...” (Claudio)

Por sua vez, a questão da identidade de gênero somente foi tratada pelo grupo após a intervenção direta da mediadora nesta direção. Diante da apresentação da questão, uma das professoras, que havia desenvolvido projetos educativos em uma ONG feminista, conta a sua experiência de trabalho com a questão de gênero numa oficina pedagógica. Provocada por seu incômodo ao perceber determinadas posturas nos alunos da faculdade de pedagogia, muitos deles já professores em exercício, a professora, ainda aluna de graduação em História, desenvolve uma atividade para tratar o tema do gênero no cotidiano escolar. A estratégia principal foi evidenciar o processo de construção dos lugares sociais do feminino e do masculino na sociedade com o objetivo de por em questão a desigualdade de gênero.

Identificar as diferenças não é suficiente para o grupo que, apesar de se declarar despreparado e de reconhecer os limites de sua tarefa docente, procura mobilizar alguns dispositivos pedagógicos para trabalhar a questão da diferença na sala de aula. Destacaremos na terceira parte do texto, algumas delas.

3. Estratégias para trabalhar com as diferenças

Depois de situarem os elementos da estrutura escolar que tendem a padronizar em lugar de reconhecer a diversidade existente, e de localizarem as diferenças que mais percebem em seus cotidianos, os professores e professoras foram convidados a discutir as estratégias que costumam utilizar para lidar com essa questão. Apresentamos aqui algumas dessas estratégias, que organizamos em dois grandes grupos: estratégias de igualdade (aquelas que têm por base uma concepção negativa de diferença e por isso a preocupação em igualar para oferecer mais oportunidades) e estratégias de diferença (que têm por base uma concepção positiva da diferença, daí o interesse em seu reconhecimento, valorização e visibilidade).

3.1. Estratégias de igualdade

Diante de tantas diferenças e das dificuldades em lidar com elas, alguns professores e professoras relatam o uso de estratégias de igualdade, ou seja, estratégias que acreditam que a padronização parece necessária para alcançar um “nível” socialmente aceito, capaz de garantir a inserção social dos alunos.

“Então você chega na 5ª série com crianças que não têm nenhuns hábitos, nenhum. Não tem atenção, eles não têm conhecimento. Falta tanta coisa para você poder colocar... ‘Ah, mas você está tentando formatar!’ Não é formatar, mas é para você dar pelo menos

uma condição dele se inserir. Ele vai precisar disso no futuro dele e a gente sente. Não sei se eu estou sendo discriminatória. Não é questão de discriminação, até porque eu sou contra isso.” (Flora)

Esta professora parece dizer que a sociedade é “por natureza” excludente, daí o papel da escola no processo de inclusão. Porém, deixa claro sua insegurança com a afirmação, ao temer estar assumindo uma postura de discriminação ou preconceito. Essa tensão revela o conflito que assume o temas das relações entre diferença e igualdade no cotidiano escolar.

Mas não são só professores que buscam estratégias de igualdade, também familiares de alunos de escolas públicas e privadas que lidam com dificuldade com as diferenças. Uma das professoras relata o caso de uma aluna surda que não era reconhecida nem pela família, nem pela escola como tal. Na escola, nos primeiros anos do ensino fundamental, esta aluna exigiu atenção especial e a escola, mais uma vez, precisou encarar suas limitações. No entanto, durante alguns anos, tanto a família quanto a escola tentaram negar essa diferença tratando a aluna surda como ouvinte. Frustrada em sua estratégia de igualdade, uma das professoras da aluna chegou a reconhecer “*não ter sido capaz de dar conta*” daquela realidade: uma diferença que ameaçava o discurso de igualdade de tratamento e condições oferecidos na escola.

3.2 Estratégias de diferença

O caso da aluna surda relatado pela professora também foi exemplar para ilustrar a valorização da diferença e da identidade.

“A Carol não tinha referencial de surdez. Ela não sabia que era surda (...) o referencial que ela tinha era o referencial de ouvinte. (...) Como começar a trabalhar com ela e com as crianças como ouvintes de modo que ela começasse a se compreender como surda e os ouvintes comesçassem a trabalhar com ela e a conversar com ela na linguagem de surdo?” (Alice)

Foi essa experiência frustrada de alfabetizar uma aluna surda com os mesmos métodos utilizados em uma turma de ouvinte, que levou a professora a buscar outros recursos, entrando em contato com toda a discussão teórica e política que parte da perspectiva do bilingüismo, e da identidade e cultura surda.⁷

Outra professora também cita sua experiência sobre como sentiu a necessidade de abordar a temática de identidade entre seus alunos e alunas, fazendo uma reflexão sobre sua importância como estratégia de reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Para isso, aponta para um processo de desconstrução de visões estereotipadas de certas

⁷ Sobre esse tema consultar Pedreira (2006).

identidades, como o negro e o nordestino, através do estudo das origens históricas de algumas características desses grupos culturais. Nesse relato a professora afirma, sobretudo, a importância do educador se dedicar a entender como o/a aluno/a percebe e representa a si próprio.

Durante a discussão, alguns professores e professoras relacionaram o tema da valorização identitária com a questão da auto-estima e da aprendizagem. A possibilidade de reconhecer referenciais positivos favoreceu o fortalecimento da auto-estima de muitos, bem como apontou para melhora no rendimento escolar em alguns casos. Especialmente no caso da identidade negra, foi possível discutir a questão da discriminação e do preconceito sofrido e praticados entre os alunos.

Dentre os dispositivos didáticos citados pelos/as participantes, o desenvolvimento de projetos pareceu ser a forma mais comum de se trabalhar com a questão das diferenças na escola. Em relação à como proceder em relação ao desenvolvimento dos projetos, foi possível perceber a ausência de uma estratégia única. Algumas vezes foram defendidos projetos que abordem temas amplos, capazes de aglutinar em si diversas questões relacionadas ao tema da diferença. Outras vezes a defesa foi na direção de projetos com focos mais específicos, ainda que esses sejam mais propícios a gerar resistências. Para alguns dos/as participantes essa opção não pode descartar os conflitos, mas incluí-los como forma de aprendizagem.

Dentre as diferentes formas de desenvolver os projetos, é possível apontar para alguns elementos importantes destacados pelo grupo. Uma das professoras afirma que lhe parece fundamental nessa estratégia “tocar” as pessoas para o tema, envolver a comunidade escolar, ainda que não seja possível unanimidade na aceitação da proposta. Outro elemento basilar que decorre deste e foi citado pela mesma professora é a capacidade dos projetos modificarem os conteúdos curriculares.

“Que não seja um projeto para botar no mural da escola, que seja um projeto realmente trabalhado dentro da sala de aula e que não pare o conteúdo para ser projeto, porque para mim ele existe quando modifica [o conteúdo](...) (Clara)

Também aparece como destaque, na opinião de alguns dos professores/as, a necessidade de pôr as diferenças em contato. O projeto deve promover o encontro entre diferenças, de forma a favorecer o reconhecimento da alteridade como um valor a ser respeitado e preservado.

“O projeto que nós temos a partir do 6º ano – de 11 a 16 anos – a gente faz um trabalho voluntário no INCA [Instituto Nacional do Câncer], no hospital de oncologia ortopédica, onde os meninos vão lidar com uma variedade enorme de [realidades]. Tem

presos que ficam lá fazendo tratamento de coluna; é [um hospital de] referência na América Latina, então tem bolivianos...; tem pessoas do Rio Grande do Norte, do Acre que vão fazer o seu tratamento lá; e tem rico, tem pobre, tem uma diversidade enorme” (Tadeu)

Neste caso específico, os alunos fazem parte de uma escola de classe média alta, e o projeto da escola favoreceu uma possibilidade de contato com diferentes realidades fora do universo escolar. Porém, é interessante destacar que nem todos os/as professores/as defenderam a realização de projetos temáticos como a melhor forma para tratar a questão das diferenças na escola:

“Eu estava pensando um pouco sobre o cotidiano de sala de aula, porque a gente falou em projetos, eu mesmo falei de projetos, você falou um pouco mais do cotidiano e muitos projetos são ótimos para trabalhar o tema da diferença, mas às vezes eu acho que eles colocam um foco em cima da diferença e deixam o aluno preparado porque eles sabem o que é esperado, o que é politicamente correto e muitas vezes eu sinto que o aluno fica preparado para dar a resposta certa, para dizer que ele não tem preconceito, que ele não destrata o colega e os alunos que são vítimas do preconceito não vão se colocar como vítimas.” (Cláudio)

Revelando outra dimensão do projeto temático, até agora não explorada pelos participantes, este professor questiona sua eficácia, sublinhando a importância de assumir uma postura de valorização da diferença e erradicação do preconceito sem necessariamente abordar de forma direta a questão.

“Eu não vou falar sobre preconceito, mas eu vou criar uma forma de instigar os alunos a perceberem isso. Eu tive um aluno que era muito racista, isso na escola de Santa Cruz, que é uma escola de maioria negra, ele era branco, loiro, de classe média (...) E no primeiro dia ele já estava chamando os alunos negros de fedorentos. (...) Eu resolvi conhecer o Fabiano. Eu falei: não, deixa eu conhecer esse cara, de onde ele vem, o que ele gosta e tal e a gente começou a conversar muito sobre rock porque isso era o que o destacava, mais um dos elementos que ele destacava da turma era isso, além de ser muito branco, loiro, de olho azul ele gostava de rock enquanto a maioria gostava de pagode ou de funk. (...) Até que um dia eu tive um “insight”... rock... a origem do rock, é de origem negra, ele tem que saber disso. Ele não sabe disso. (...) então eu aproveitei porque a gente estava trabalhando a metade do século vinte, a gente estava trabalhando cultura de massa, a influência da cultura norte- americana no ocidente e dei uma aula sobre rock. Não era uma aula para o Fabiano, era uma aula para a turma e tal, e enfatizei a origem negra do rock. Fabiano murchou, ele foi escorregando na cadeira e não falou nada, não fez nenhum comentário e a partir daquele dia ele nunca mais falou nada e nem fez nenhum comentário racista. Foi só o que bastava para ele perceber a besteira que ele estava fazendo.” (Cláudio)

Considerando as diferentes estratégias apontadas entre os professores do grupo, foi possível identificar algumas etapas nesse processo de reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento de seus planos de trabalho, que apesar de não serem recorrentes

nas falas dos diferentes participantes, pareceu ser consenso no grupo. A primeira etapa seria a de diagnóstico:

“Então eu acho que uma das coisas é ver a necessidade do grupo. A gente tem uma coisa que a gente chama de avaliação iniciante que quando a gente inaugura o ano, a gente inaugura o grupo, a gente faz vários tipos de atividades para entender esse grupo” (Marta)

Durante a etapa de reconhecimento da turma, uma questão importante levantada por uma das professoras participantes foi a de se considerar e valorizar os diferentes saberes presentes no espaço educativo.

A partir do maior conhecimento sobre a realidade da turma, a segunda etapa poderia ser a de repensar o currículo escolar, os objetivos do curso e traçar um novo planejamento a partir da realidade encontrada:

“Porque um desafio que a gente tem é assim: repensar que escola é essa que está num modelo de um século que não é o nosso, de uma sociedade que não é a nossa e aí é (...) pensar o currículo, quais são os nossos objetivos (...). E eu acho que isso é um desafio, pelo menos tem sido um desafio para mim...”. (Isabel)

Ao lado do desafio do currículo no ponto de vista de seus objetivos, também se coloca a questão dos recursos e materiais didáticos diferenciados, com especial valorização das linguagens artísticas e midiáticas.

“Uma coisa que eu privilegio é o desenho, os alunos tem que desenhar porque eles são muito pequenos e eles ficam meio perdidos nisso por causa do virtual...” (Marisa)

“Eu trouxe muitos materiais de lá (África), CDs, esculturas, e roupas e tecidos e esses são os materiais que com frequência voltam às minhas aulas. (...) Eu já trabalhei em todos os segmentos: com adolescentes, em formação de professor, todo mundo entra nessa história.” (Marta)

“Eles fizeram o documentário, onde eles editaram os filmes, onde eles filmaram no celular, usando lá o Orkut, usando o youtube e aí era eu que estava aprendendo com eles e o que eu mostrava para eles era o saber histórico, a relação enfim, entre esses diferentes saberes”. (Isabel)

Outro aspecto importante apontado pelos professores e professoras é a possibilidade de uma gestão democrática na instituição escolar. Com uma maior participação da equipe docente, maiores são as chances de lidar melhor com a questão da diferença.

“nós temos uma gestão que é uma gestão que abre espaço para você ousar, mesmo que seja fora da grade, mesmo que não seja o que a prefeitura determinou a gente ousa e dá apoio, dá espaço para trabalhar e para discutir.” (Clara)

4. Considerações finais

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é que a realização do grupo focal mostrou-se de fato produtiva quanto ao objetivo da pesquisa. A riqueza da dinâmica de interação entre os participantes, ao mesmo tempo em que evidenciou a adequação do critério de seleção dos professores, pois todos demonstraram significativo conteúdo e sensibilidade em relação às questões propostas, permitiu também um nível de aprofundamento das discussões desenvolvidas visivelmente superior àquele que fora possível nas entrevistas individuais. Em diversas passagens, observou-se que o encaminhamento sugerido pela moderadora era secundarizado em função das trocas que surgiam entre os entrevistados.

No que se refere à percepção do grupo focal sobre a presença de diferenças no cotidiano escolar, é imperioso destacar que houve um importante consenso na identificação da escola como uma instituição monocultural que preza, valoriza e estimula a padronização. Na maior parte das vezes essa tendência é vista de forma crítica pelo grupo, mas é válido destacar que em alguns momentos esse movimento homogeneizante é considerado como parte da função social da escola pública no processo de fomentar a inclusão e a mobilidade social. Nesse sentido, é possível perceber que o grupo identifica uma tensão entre igualdade e diferença naquilo que se refere aos valores, comportamentos e conhecimentos valorizados pela escola e pela sociedade.

Nesse sentido, podemos argumentar como Candau

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses(as) todos(as) não são padronizados(as), não são 'os(as) mesmos(as)', têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (Candau, 2005, p. 18)

Outro elemento a ser mencionado é que dentre as diferenças mais facilmente identificadas no espaço escolar, mais uma vez se evidenciam aquelas referidas às questões de aprendizagem. No entanto, diante da provocação da mediadora, o tema das diferenças culturais aparece com força, revelando que além de presentes elas estão interpelando fortemente os professores no cotidiano escolar.

Por fim, é relevante destacar que para além da identificação de uma pluralidade de estratégias utilizadas para o tratamento das diferenças no cotidiano escolar, é possível perceber que a maior parte das iniciativas relatadas é de cunho pessoal, ancorada no interesse e empenho dos professores. Ao menos na experiência desse grupo de professores e professoras, a escola como instituição raramente assumiu o tema da diferença como uma questão a ser considerada pedagogicamente e do ponto de vista do reconhecimento. A padronização todavia se mantém como estratégia oficial dominante.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, B. Novas contribuições de Basil Bernstein. Entrevista concedida a Mercè Espanya e Ramón Flecha. In Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 7, 1998.

CAMACHO, L. M. Y. Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes. Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

CANDAU, V. M. “A diferença está no chão da escola”. Anais.. IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. Florianópolis.Santa Catarina. 2008

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Sociedade, Educação e Cultura(s). Questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M^a & LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M^a. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

GATTI, Bernadete **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sórias e Humanas** Brasília: Líber Livro Editora, 2005

KRUEGER, Richard. **Focus groups: a practical guide for applied research**. London: Sage Publications, 1994

LEITE, M. S. **Entre a bola e o mp3** – diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar. Tese (doutorado). Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

PEDREIRA, S. M. F. “**Porque a palavra não adianta**”: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2006.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SANTOS, B. de S.. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. São Paulo, Cedec, 1997.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, Junho, 2003.