

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA

RÚBIA TAÍS JOHANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS:
UMA ABORDAGEM SOBRE DIFERENÇAS CULTURAIS**

Porto Alegre

1ºSemestre

2017

RÚBIA TAÍS JOHANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS:
UMA ABORDAGEM SOBRE DIFERENÇAS CULTURAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre

2017

AGRADECIMENTOS

Cheguei? Chegamos. Sorri? Sorrimos. Chorei? Choramos. Conquistei? Conquistamos! Encerrando esta etapa tão especial na minha vida, gostaria de agradecer àqueles e àquelas que, comigo, compartilham desta trajetória.

Aos meus maravilhosos pais, Valdir e Ana Mirte Johann, que não mediram esforços para proporcionarem a mim tudo aquilo que a eles não foi possível! Obrigada por toda educação e amor! Vocês são os grandes incentivadores deste grande sonho! Mãe: obrigada por toda a compreensão, da saudade e da ausência! Obrigada pelos recortes, colagens, lembretes, marmitas e ajudas em todos os finais de semana... fostes fundamental neste processo! Agradeço também a minha irmã, Ana Paula, companheira em todas as etapas de minha vida, inclusive nesta.

À minha orientadora, Sandra dos Santos Andrade, que, além de ser guia nesta trajetória do trabalho de conclusão de curso, foi minha orientadora de estágio e professora em diversas disciplinas do curso. Um grande exemplo de professora realmente comprometida com a educação! Fostes essencial em minha formação! Gratidão pelas exigências, pelos prazos, pelo empréstimo de material, pelas mensagens a qualquer momento, pelo olhar sensível, por todos os ensinamentos e pela paciência. És inspiração!

Ao meu namorado companheiro que, apesar de ter chego à metade do caminho, deu-me todo o apoio, consolo, carinho e junto comigo compartilhou muitos saberes! Agradeço todas as viagens Lajeado-Porto Alegre, Santa Clara-Lajeado e tudo que fazes por mim. Obrigada, sobretudo, por compreender minhas ausências e essa tão difícil distância!

Às minhas queridas colegas, grandes achados deste curso e das bolsas de pesquisa, que compartilharam comigo angústias e conquistas e tornaram-se grandes amigas: Bárbara, Dilza, Fernanda T., Flávia, Josiane e Tathianne.

Um agradecimento especial à Silécia, senhora que me acolheu no seu lar durante o início deste percurso! Obrigada por tudo que me ensinastes. Fostes uma segunda mãe! Lembro também das meninas com quem compartilhei moradia, obrigada pela convivência, acolhida e amizade!

Por fim, e não menos importante, às minhas amigas de longas datas e as primas-irmãs, que compartilham cada conquista, dividem angústias, consolam, apoiam, incentivam e, ao final, também comemoram! Comunico que: Estou de volta!

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração*

*A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez*

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
Somos quem podemos ser
Engenheiros do Hawaii*

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de curso objetiva analisar como a diferença é abordada em práticas pedagógicas de professoras estagiárias. Caracterizando-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, as ferramentas metodológicas utilizadas foram a entrevista narrativa e a análise documental do diário de classe de quatro alunas do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul, que usaram a temática da diferença em suas práticas de estágio. Os principais conceitos revisados para a realização das análises foram Diferença, Cultura, Currículo e Escola. Nesse sentido, os autores que deram suporte foram, principalmente, Santomé (2011), Vencato (2014), Silva (2000), Moreira e Candau (2007), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Após a análise do material empírico conclui-se que todas as entrevistadas, com diferentes justificativas, consideram extremamente importante a abordagem da diferença na sala de aula; que não existe receita pronta para trabalhar o tema na escola. É necessário um olhar de professora investigadora que percebe o que e como desenvolver o trabalho no seu grupo de alunos. As estratégias para esta abordagem também variam de acordo com a modalidade de ensino e realidade da turma, mas destaca-se: o suporte oferecido pela literatura infantil, as rodas de conversa, a sequência didática que permite aprofundar e fixar conceitos sobre a questão, o lúdico e a iniciação científica.

Palavras-chave: Diferenças Culturais. Práticas Pedagógicas. Currículo. Entrevistas Narrativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola e Diferenças. Fonte: Anna Paula Vencato (2014, p.22)	07
Figura 2: Meninas brincando de médico em um canto.....	38
Figura 3: Meninos ocupando todo o campinho para jogar futebol.....	38
Figura 4: alunos no início do estágio docente de Fabiana: meninas de um lado, meninos de outro (de seu Diário de Classe)	38
Figura 5: Cartaz de Explosão de ideias sobre a Temática Entico Racial (Diário de Classe de Mariana).....	43
Figura 6: Princesas coloridas pelos alunos a partir do livro "Dandara e a Princesa Perdida" (Diário de Classe de Mariana)	45

SUMÁRIO

DEPARAR-ME COM O DIFERENTE: APRESENTANDO E JUSTIFICANDO A TEMÁTICA	07
1 INDAGAÇÕES SOBRE DIFERENÇA.....	11
1.1 INDAGAÇÕES SOBRE CULTURA:	15
1.2 DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA.....	17
2 DESCOBRIR-ME PESQUISADORA.....	20
2.1 DAS TRILHAS TRAÇADAS.....	22
2.2 DO ROTEIRO QUE ORIENTOU A CAMINHADA.....	25
3 COMO A DIFERENÇA É ABORDADA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS ENTREVISTADAS? – REFLEXÕES ANALÍTICAS	27
3.1 VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ABORDAR A DIFERENÇA NA SALA DE AULA?	27
3.2 NÃO HÁ RECEITA PRONTA: É PRECISO UMA POSTURA DE PROFESSORA-PESQUISADORA.....	34
3.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ABORDAGEM DA DIFERENÇA NA SALA DE AULA.	43
DOS ACHADOS PELO PERCURSO	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE	59

DEPARAR-ME COM O DIFERENTE: APRESENTANDO E JUSTIFICANDO A TEMÁTICA



Fonte: Anna Paula Vencato (2014, p.22)

Início esta reflexão com uma imagem que foi um dos achados do presente trabalho de conclusão de curso encontrada no texto de Anna Paula Vencato (2014, p.22), autora que também representa uma grande descoberta neste percurso. Esta imagem, retirada do livro “Cuidado Escola”, foi trazida pela autora para problematizar como a escola lida com as diferenças. Carregada de representações, considero-a uma boa possibilidade para apresentar meu trabalho de conclusão. Além disso, também me coloco nesta imagem, nesta metáfora e, dessa forma, justifico não só as escolhas acadêmicas, mas também as escolhas pessoais que me levaram a optar pela abordagem da diferença.

Por que escolher a diferença como o foco do meu trabalho de conclusão de curso? Dos tantos assuntos encantadores que perpassaram as salas do prédio azul, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Diferença foi o tema que mais me tocou. Ao olhar para a imagem acima, que pode estar ilustrando uma sala de aula, enxergo-me (ou me enxergava) justamente na posição da figura geométrica redonda e feliz que, numa falsa noção de normalidade, encaixava-se perfeitamente nas medidas pré-determinadas de uma sala de aula.

Passei toda a minha escolarização acreditando que, por ser esforçada, merecia o “primeiro lugar”, as notas altas, as “estrelinhas”. No entanto, foi ao ingressar na faculdade que

passei a enxergar e a refletir sobre as outras formas geométricas da figura; sobre as formas consideradas “diferentes”, desencaixadas.

Foi então que percebi que os formatos da sala de aula não contemplavam a diversidade de formas geométricas, como também mostra a figura, e que os formatos padrões eram justamente aqueles nos quais eu cabia. Percebi também que esses “formatos ideais” que valiam para a escola também valiam para a sociedade de forma geral; afinal, a escola está inserida nela e segue sua lógica.

Nesse sentido, comparo os formatos “redondos perfeitos” da figura com o modelo hegemônico da cultura heteronormativa¹, machista, classista, branca, classe média e judaico-cristão que nossa sociedade tem como sendo “a norma”. As outras figuras geométricas representam todas as outras culturas, todos os outros sujeitos que escapam a norma, os “diferentes” do hegemônico que geralmente são silenciados, negados e discriminados.

Tal questão, que parece tão simples, foi um dos maiores choques de realidade da minha vida! Foram vários semestres em conflito de identidade, em que sentimentos de culpa mesclavam-se com indignações e vontade de saber mais, de fazer diferente. Nunca havia percebido, por exemplo, que minha vida contava com privilégios por ser branca de classe média, como também nunca tinha me dado conta das tantas desigualdades que já havia sofrido e, inclusive, reproduzido por ser mulher.

Passei a me interessar pelo assunto, e foi então que encontrei na educação possibilidades de contribuir com uma conscientização maior a respeito da diferença. Como afirma Vencato:

[...] nosso desafio [enquanto educadores] passa não apenas por reconhecer, mas também por falar sobre a diferença, entendê-la como um princípio estruturante de boa prática pedagógica e deixar de lado a visão de que ela só traz problemas para o interior da escola! (VENCATO, 2014, p.30)

O Brasil é um país marcado por uma grande e rica diversidade cultural. No entanto, o país apresenta muita desigualdade, discriminações e processos de negação dos outros, dos “diferentes”, dos marginalizados. Não é a toa que percebemos situações alarmantes ao verificar alguns índices ligados a discriminações operadas pela intolerância à diferença.

¹ Heteronormativa: conceito que se refere a uma cultura em que a orientação sexual heterossexual é considerada como sendo única e certa e, portanto, marginaliza, ignora ou persegue as orientações sexuais que fogem dessa norma. Disponível em: wikipedia.org/wiki/heteronormatividade.

Segundo a repórter Marieta Cazarre² (2015), Gioconda Brasil³ (2016) e Marcello Corrêa⁴ (2017), respectivamente:

“O Brasil é o 10º país mais desigual do mundo!”

“A cada 11 minutos uma mulher é estuprada e, a cada 5, violentada no Brasil!”

“O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo!”

Tais estatísticas, em minha opinião, resumem a urgência de uma abordagem da diferença na sala de aula, pois, entendendo a escola também como um espaço de socialização e de educação, acredito que uma boa abordagem da diferença, com o intuito de conscientização, por exemplo, possa contribuir para evitar que esses índices sigam aumentando.

Mas, para além dos meus motivos pessoais, a diferença vem ganhando bastante visibilidade nos últimos anos no que diz respeito às pesquisas e trabalhos científicos que contemplam a temática no campo da educação e nas políticas públicas. Para Matias Fleuri (2002), a temática da diferença ganha visibilidade no Brasil após o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, as diversas propostas de inclusão da deficiência na escola regular e o reconhecimento dos movimentos e das lutas sociais a este respeito.

Tais argumentos estão presentes em seu texto, apresentado numa sessão especial da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apontando justamente para a significativa presença de trabalhos que discutem esta temática na reunião de 2002. Segundo o autor, dos 491 trabalhos inscritos, em torno de 70 discutem questões da diferença no campo das relações étnicas, geracionais, de gênero, diferenças físicas e mentais, ou seja, o texto mostra que há 15 anos tal temática já vinha ganhando visibilidade.

Diante do exposto, meu objetivo com este trabalho de conclusão de curso é refletir a respeito de algumas práticas pedagógicas de professoras-estagiárias que abordaram a diferença no período de estágio docente. Para isso, a pesquisa tem como questão central: “*De que forma as professoras estagiárias abordam a diferença em suas práticas pedagógicas na sala de aula?*”.

² <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e;>

³ <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/11/brasil-registra-um-estupro-cada-11-minutos-mostra-levantamento.html>

⁴ <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828>

Para responder a essa questão, como ferramenta metodológica, utilizo a entrevista narrativa feita a partir de um roteiro pré-estruturado, com quatro alunas do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Ufrgs.

Organizo os capítulos do presente trabalho da seguinte forma. No primeiro capítulo nominado como “indagações sobre diferença”, trago definições sobre os conceitos de diferença, cultura e currículo, que são centrais nesse trabalho, além de reflexões acerca destes conceitos no espaço escolar. No segundo capítulo, “Descobrir-me pesquisadora”, escrevo sobre as ferramentas metodológicas que foram empregadas para a pesquisa, assim como o aporte teórico que sustentou o uso da metodologia do estudo de caso em articulação as entrevistas narrativas.

No terceiro capítulo, “Como a diferença é abordada nas práticas pedagógicas das professoras estagiárias entrevistadas?”, faço a análise do material empírico produzido. O capítulo está subdividido em três seções, onde desdubro minhas categorias de análise. Por fim, nas considerações finais, trago minhas aprendizagens com este trabalho de conclusão de curso.

1 INDAGAÇÕES SOBRE DIFERENÇA

Retomando minha temática de pesquisa já explicitada anteriormente, “Práticas pedagógicas de professoras-estagiárias direcionadas à abordagem da diferença em sala de aula”, no presente capítulo apresento os autores nos quais me ancorarei para explorar diferentes noções do conceito de diferença e de cultura. Além deles, também trago noções das quais compartilho a respeito da função da escola e da abordagem da diferença neste espaço.

Os autores aqui apresentados não necessariamente são concordantes em todos os aspectos. O objetivo mesmo é trazer diferentes perspectivas e modos de dizer sobre uma mesma questão, mostrando os pontos de convergência e divergência entre eles e, sobretudo, fazer refletir. Portanto, trago a pluralidade de modos de dizer e fazer a respeito destes conceitos.

Início apresentando algumas indagações a respeito do conceito de diferença, que é o principal conceito deste trabalho. Afinal, quando falo de práticas pedagógicas que abordam a diferença, a que diferença estou me referindo? Para o primeiro apontamento a respeito deste conceito, apoio-me nas concepções de Vencato (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) que se complementam ao argumentarem sobre a escolha da opção pelo termo diferença e não diversidade.

Para Vencato (2014), é bastante comum, nos dias atuais, termos contato com esses conceitos sem a consciência do que eles referem de fato. Ela critica que tais conceitos (diversidade e diferença) algumas vezes são utilizados como sinônimos e aponta ao contrário disso:

A opção pelo termo diferença busca [...] positivar a diferença como parte importante da experiência social. Ao contrário do termo diversidade, que indica apenas que a diferença está posta na vida social, a ideia de diferença contempla a ideia de que a produção das diferenças é um processo contínuo no interior da vida social e se estabelece nas relações com o outro. (VENCATO, 2014, p.33)

Nesta mesma direção, Silva (2000) argumenta que:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferenças culturais. Ele têm, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44)

Orientada pelo ponto de vista desses dois autores, opto pelo uso do conceito de “diferença” buscando positivar esta noção no trabalho. Ou seja, refiro-me justamente a esta diferença da experiência social que soma, que humaniza, que acrescenta e que deve sim ser abordada, ressaltada e considerada em todos os momentos na escola. Diferenças que “devem ser entendidas como um sinônimo de riqueza, e devem ser valorizadas dentro da escola e das práticas pedagógicas” (VENCATO, 2014, p.24).

Ao optar pelo conceito da diferença, refiro-me a diferenças culturais, compreendendo que é a cultura que produz as diferenças e que as diferenças, conforme argumenta Vencato (2014, p. 21), “são parte da Cultura.” Silva (2000, p.42) aponta que as diferenças constituem-se na cultura e, desta forma, produzem identidades. Refere-se, assim, “[...] às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade”. (ibidem)

Vencato (2014) aprofunda esta ideia de diferença cunhada na cultura explicando que, ao nascermos, passamos por um processo de aprendizagem cultural chamado de socialização. Neste processo, segundo ela, aprendemos as regras sociais e passamos a, conseqüente e involuntariamente, pertencer a uma determinada cultura. Essa cultura, obviamente, é diferente da cultura de outras pessoas, e é assim que, para a autora, produzem-se as diferenças:

[...] pessoas que tem origens culturais diversas percebem e experimentam o mundo de modos diferentes, pautados nesses aprendizados das regras sociais. É justamente o fato de pertencermos a uma dada cultura – e, portanto, não pertencermos às demais – que produzem as diferenças entre nós. (VENCATO, 2014, p.21).

No entanto, se nossa escolarização está fundada numa sociedade que, segundo Cida Fernandez, Cristina Nascimento, Marylucia Mesquita e Rosângela Pimenta (2007), “[...] tem como marca principal a imensa diversidade cultural, seja ela social, sexual, racial, identitária, etária, etc” (FERNANDEZ, *et. al.*, 2007, p.60) não seria óbvio esta diferença já estar contemplada nas escolas? Infelizmente não é! Segundo Fernandez *et. al.*:

Parece tão simples e redundante a constatação de que somos diferentes, mas é em virtude dessa riqueza que se fundam desigualdades, preconceitos, discriminações e violências. E, infelizmente, isto também ocorre na escola, pois enquanto instituição da sociedade, ela reproduz o modelo hegemônico da cultura heteronormativa, machista, classista, branca e judaico-cristão (FERNANDEZ *et. al.*, 2007, p.60).

A escola, em sua historicidade, têm dificuldades em lidar e considerar às diferenças. Para Vencato (2014, p.22), isto ocorre, entre outros motivos, porque a escola foi criada a partir da “lógica da padronização.”

Há uma contradição interna que se explica na forma como [a escola] foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças (VENCATO, 2014, p.22).

Nesse sentido, a autora crítica justamente a resistência da escola perante as mudanças da sociedade: “[...] se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo, viajar mil anos até o futuro e pousar em uma sala de aula, teríamos dificuldades em reconhecer que não estaríamos no presente” (VENCATO, 2014, p. 51).

Não é difícil, de fato, perceber tais resistências quando vemos, nas escolas hoje, cópias do quadro sem sentido, separação por gênero nas filas, notas que separam bons e maus alunos por critérios subjetivos, mas que afirmam, ao mesmo tempo, que todos têm as mesmas condições e basta esforço individual para o sucesso, características de um tempo que ainda privilegia a meritocracia. Temos também as imagens que circulam nas atividades ou são fixadas nas paredes da sala de aula privilegiando pessoas brancas, magras, heterossexuais; a história e a geografia ensinadas a partir de uma concepção eurocêntrica de mundo, dentre outras questões.

Carlos Skliar (2003) também ressalta à ausência da problematização das diferenças na educação, afirmando que:

[...] o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação dos outros [...] (SKLIAR, 2003, p.45).

Vencato, a partir de tais reflexões, propõe que na escola:

[...] nosso desafio passa não apenas por reconhecer, mas também por falar sobre a diferença, entendê-la como um princípio estruturante de boa prática pedagógica e deixar de lado a visão de que ela só traz problemas para o interior da escola! (VENCATO, 2014, p.30).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (Brasil, 1997), a diferença que venho referindo-me aparece, entre outros locais, sob o guarda-chuva da “Pluralidade Cultural”, que é uma das propostas de temas transversais escolhida para ser trabalhada nas escolas, cujos critérios foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, e favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Cada um dos temas transversais possui um caderno próprio e, no caderno sobre Pluralidade e Cultura, especificamente, aparece que a abordagem da diferença é uma:

[...] demanda social [que] existe há muito tempo, [e sua] urgência é inadiável. Esta proposta considera, do ponto de vista social, os movimentos que há tanto lutam por essa valorização. O grande desafio proposto para a educação é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira (PCN Pluralidade e Cultura, 1997, p.21).

Ao encontro desse documento que aponta como desafio da educação, há duas décadas, a conexão entre o que se ensina e a vida da população brasileira, Jujo Torres Santomé (2011), anos depois, também destaca que:

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil,1997), que são mencionados no presente trabalho, nunca foram instituídos como Diretrizes, mas mantiveram-se como Parâmetros. Atualmente, estes Parâmetros foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil) que está em construção. Importa mencionar a atualidade dos temas denominados transversais neste documento, e que hoje, estão ausentes das discussões e documentos oficiais atuais.

[...] A educação obrigatória deve recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para memorização de informações descontextualizadas [...] (SANTOMÉ, 2011 p.175).

Pois muito mais do que trazer informações descontextualizadas, a escola precisa fazer a diferença, dar coerência ao experienciado na mesma e faz isso ao abordar conteúdos que façam sentido, que despertem curiosidade, a capacidade reflexiva e que, acima de tudo, terão uma função crítica em suas vidas. É preciso, portanto, que sejam repensados os conteúdos que são levados para a sala de aula e a forma como são abordados.

Maria Luisa Xavier (2000) reflete justamente a respeito destes conteúdos ao escrever sobre o currículo das escolas. Segundo suas reflexões:

[...] o que os meus alunos sabem, o que querem saber, o que precisam saber [...] com quem “ficam”, o que desejam, [...], são tão importantes quanto as suas dificuldades em ortografia, em Matemática ou em Ciências, para nortear o planejamento de trabalho[...] (XAVIER, 2000, p.9).

A autora afirma, ainda, que o trabalho pedagógico deve abordar tanto as disciplinas clássicas do currículo como também outros temas que, por muito tempo, não se encaixavam como saberes escolares:

A escola precisa ser também espaço para a discussão de temáticas contemporâneas, como questões da cultura infantil, juvenil, da terceira idade, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, drogas, violência urbana, mercado de trabalho, consumo... “temas emergentes” que até então não têm sido contemplados na escola por não se encaixarem nas áreas disciplinares e serem, normalmente, consideradas como saberes não escolares (XAVIER, 2000, p.10).

Por fim, complementa que os “eventos de impacto”, que atualmente podemos exemplificar como a brincadeira do momento: “baleia azul⁶”, o tráfico de drogas, a morte de um conhecido, enchentes, tiroteios, a dentre outras coisas que acontecem na vida da comunidade e impactam na vida dos alunos, também precisam se fazer presentes nos planejamentos, sendo esta uma forma, no meu entendimento, de fazer com que as diferenças de classe, regionais, de gênero, dentre outras, possam ser colocadas em discussão.

⁶ De acordo com informações de diferentes fontes da internet, Baleia azul é um jogo virtual composto por 50 desafios dentre os quais estão se cortar até tirar a própria a vida. Os curadores, como se denominam os organizadores do jogo, focalizam adolescentes vulneráveis mais sujeitos a aceitar o desafio.

Em resumo, a autora deseja que “a vida se torne tema escolar” (XAVIER, 2000, p.11). E devemos, sim, ao tornar a vida como tema escolar, contemplar a heterogeneidade na sala de aula e, mais do que contemplar, valorizar, como também traz e, inclusive, justifica os PCN do caderno Pluralidade Cultural:

A escola tem o papel crucial a desempenhar nesse processo [de mudar mentalidade, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias]. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômicos diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões do mundo diversas daquelas que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões e torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (PCN, 1997, p.21).

1.1 INDAGAÇÕES SOBRE CULTURA:

Ao optar pelo conceito da Diferença no presente trabalho, refiro-me às Diferenças Culturais, pois entendo que a cultura produz as diferenças e que as diferenças são parte da cultura, como já trazido anteriormente através de Vencato (2014). Por isso, considero necessário também trazer algumas indagações a respeito do conceito de Cultura.

Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007) debatem sobre as concepções de currículo e trazem como foco justamente o olhar sobre as diferenças culturais. Assim, eles definem que o conceito de cultura tem variado bastante ao longo do tempo e trazem um histórico a respeito desta variação. Segundo os autores, o primeiro significado de cultura surge no século XV e, nessa época, limitava-se ao significado de cultivo da terra. Daí as palavras de agricultura e floricultura, conhecidas ainda hoje e derivados desta concepção.

A partir disso, também passou a ser atribuído o conceito cultura para o cultivo “da mente humana” entendendo que algumas mentes também são “cultivadas”, ou seja, são “cultas”. Assim, consolidou-se a ideia de alguém “culto” a partir de um caráter classista da ideia de cultura, em que somente as classes privilegiadas poderiam ser cultas ou teriam cultura, ou seja, eram considerados cultos aqueles que tinham acesso à arte, música, cinema, pintura, etc.

A partir do século XX, a noção de cultura passa a incluir também a então chamada cultura popular e os conteúdos dos meios de comunicação de massa. Mais tarde, a cultura passa a se relacionar com a ideia de “forma geral de vida” de um determinado grupo social, com representações da realidade e visões de mundo adotadas por esse grupo.

Semelhante a esta concepção, porém com pequenas divergências, a ideia de cultura, derivada da antropologia social, tem a ver com o que a cultura faz, e não com o que ela é. Nessa perspectiva, considera-se a cultura como prática social, e não como coisa (arte) e nem como estado de ser (civilização). Para esta ideia, os significados são atribuídos a partir da linguagem. Entende-se, portanto, a cultura como um conjunto de práticas significantes.

Ao longo dessa abordagem histórica, Moreira e Candau (2007) fazem alguns questionamentos importantes: será que ainda hoje, em nossa sociedade, não vemos vestígios dessa concepção de cultura com um caráter classista, onde apenas consideram-se classes privilegiadas como cultas? Será que muitas escolas não invisibilizam a chamada “cultura popular”, contribuindo para que muitos saberes de estudantes sejam desvalorizados na estrada da escola?

Silva (2000), ao desenvolver o conceito de cultura, igualmente traz suas variações no tempo e na história, mas segundo vertentes da teoria educacional crítica e pós-crítica. Destaco duas dessas variações trazidas pelo autor. Primeiro, a perspectiva de cultura de Bourdieu, em que Silva argumenta que existe uma imposição da cultura dominante como sendo “a” cultura e faz com que as classes dominadas sejam posicionadas como tendo uma deficiência cultural. Nesta teoria, segundo Silva, a escola tem um papel importante nesta relação de dominação cultural, pois reproduz, através da seleção dos conhecimentos que são abordados na escola, apenas conteúdos que “a cultura” é capaz de compreender. Segundo, a perspectiva dos estudos culturais, que, para Silva:

[...] a cultura é teorizada como campo de lutas entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (SILVA, 2000, p.32).

Nesta perspectiva, busca-se romper com a noção de cultura dominante e dominada, de alta e baixa cultura e passa-se a operar com a lógica da produção de significados na cultura buscando romper com os binarismos e as oposições que produz.

Independente da perspectiva teórica ou das variações históricas do conceito de cultura, é fato que este conceito está diretamente ligado às noções e compreensões do conceito de diferenças. Sintetizo, então, dizendo que aquilo que vivemos na escola, na família e no meio social, como diferenças que importam, sejam elas de raça, de classe, de gênero, de sexo ou outra, são ativamente produzidas no espaço da cultura. E a escola é um lugar importante de problematização das diferenças por meio de um trabalho pedagógico planejado e intencional.

Diante disto, apresento a última pergunta a ser esclarecida neste capítulo: De que forma esta diferença cultural é contemplada e abordada na escola?

1.2 DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA

Falar a respeito de uma escola cujas práticas pedagógicas contemplem a diferença implica ressaltar que defendo uma abordagem positivada desta, uma abordagem que traga experiências sociais variadas, que promova uma sensibilização do olhar ao outro, e que pode, inclusive, contribuir para a redução dos desrespeitos, preconceitos e discriminações.

Santomé (2011) argumenta que algumas diferenças, como, por exemplo, etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas e as discriminações de gênero, até são contempladas na escola, mas numa perspectiva de distanciamento, tratando estas diferenças como algo estranho, exótico, ou até mesmo problemático, que está “fora do nosso alcance.” O autor exemplifica tal argumento fazendo uma crítica às formas de abordar a diferença na perspectiva que ele chama de “Currículo Turístico”.

Nesta perspectiva de currículo o autor chama de “trivialização” quando trabalhamos em sala de aula sobre algo diferente do considerado “padrão”, mas de uma forma banal, considerando apenas, por exemplo, a alimentação, vestimentas, folclore de determinado grupo. O que ele chama de “souvenir” que seria trabalhar o diferente como algo exótico. Quando um grupo minoritário é tratado em poucas e isoladas vezes ao ano, quando se tem apenas um livro na biblioteca que o contempla, apenas um brinquedo, por exemplo, apenas uma boneca negra no meio de todas as brancas, etc. Quando algum grupo é tratado apenas em algum dia do ano, em uma única disciplina, o conhecido “dia do...”. A “estereotipagem” que, para o autor, é quando:

[...] recorre-se a justificativas das situações de marginalização baseando-se, para isso, em estereótipos. Assim, por exemplo, afirmando que pessoas ciganas são discriminadas porque são ladras por natureza [...] Argumenta-se que as populações negras são primitivas [...] (SANTOMÉ, p.169).

O que o autor chama de “tergiversação”, quando se busca a explicação de situações de marginalização com atribuições genéricas, por exemplo, quando se trata de justificar que a marginalização da população negra se deve a um menor quociente intelectual que a raça branca. Nessas situações, ignora-se toda a questão social e política as quais fundamentam situações de opressão.

Esta abordagem criticada por Santomé (2011), em que a diferença é contemplada na escola numa perspectiva do “Currículo Turístico”, também é criticada pelos PCNs que sugerem justamente que a diferença entre no currículo das escolas, mas a partir de “[...] novos comportamentos e novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças [...]” (PCN, 1997, p. 21) Segundo este documento, nas escolas há questões urgentes que devem ser tratadas e uma delas é justamente os preconceitos que deveriam ocupar um mesmo lugar de importância que os demais conteúdos do currículo.

Vencato (2014), nesse sentido, também propõe que a abordagem das diferenças nas práticas pedagógicas deve se pautar na desconstrução de preconceitos e estereótipos, e que questões como gênero, sexualidade, raça/etnia, religiosidades, que não são conteúdos oficiais da escola, devem ser incluídas no fazer pedagógico. Segundo ela:

Precisamos repensar conteúdos, práticas, ações, se quisermos produzir uma escola realmente justa, e trocar o silêncio e a ausência confortável dos diálogos pelo desconforto de falar sobre as coisas do cotidiano escolar. É preciso transformar cada comentário jocoso, cada julgamento de valor, cada intervenção agressiva ou preconceituosa em uma oportunidade de desconstruir velhos preconceitos, estereótipos e exclusões e construir uma nova forma de lidar com o conhecimento, com a história de vida de todas as pessoas que transitam pela escola, com seu entorno e vida social. (VENCATO, 2014, p.53).

Nessa mesma perspectiva, para Moreira e Candau (2007, p.12), o currículo e a docência:

[...] são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. (MOREIRA; CANDAU, 2007,p.12)

Para concluir esta seção, destaco que a seleção do que conta como conhecimento válido a ser ensinado na escola é tarefa do professor e esta seleção está implicada com concepções de mundo e atreladas a relações de poder. Segundo Henry A. Giroux (2011), existe uma relação entre cultura, conhecimento e poder nessa seleção do que se toma como conteúdo adequado. Aponta que, tradicionalmente, alguns conhecimentos são afirmados e legitimados na escola, enquanto outros, ignorados e às vezes até menosprezados.

Para os estudos culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/ as (GIROUX, 2011, p.84).

Nesse sentido, o autor explica que, através da “corporificação de formas dominantes de capital cultural” (GIROUX, 2011, p.84), a escola funciona para afirmar visões eurocêntricas e de estudantes de classe média e, em consequência disso, também marginaliza ou apaga as experiências e memórias culturais das “minorias”. Seguindo nesta perspectiva, o autor argumenta que, em consequência disto, para muitos estudantes, a escola pode representar o sofrimento de uma dura realidade de discriminação e desigualdade através do policiamento, da classificação e, muitas vezes, da expulsão.

Por isso, ao falar sobre a abordagem das diferenças na escola, precisamos não só repensar a forma como abordamos estas diferenças, mas, também, refletir a respeito da seleção dos conteúdos que abordamos, considerar as situações problemáticas que acontecem como discriminações e preconceitos, como oportunidades de reflexões e, até mesmo, repensar a respeito de nossos critérios de avaliações.

2 DESCOBRIR-ME PESQUISADORA

Neste capítulo, escrevo sobre a metodologia usada para a realização da presente pesquisa e também apresento os sujeitos escolhidos para participarem da mesma. O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada no que diz Menga Lüdke e Marli André (2013, p.14), ao citarem definições de Bogdan e Biklen (1982). Segundo eles, a pesquisa qualitativa:

[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.14).

Dentro desta concepção de pesquisa qualitativa, os métodos de coleta de dados do presente trabalho serão dois dos três que estes autores (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) apontam neste texto: a entrevista como método principal, e a análise documental como método complementar.

Ao me propor a investigar sobre as “Práticas pedagógicas de professoras-estagiárias direcionadas à abordagem da diferença em sala de aula”, tanto as entrevistas quanto a análise de documentos são métodos de coleta de dados muito potentes para alcançar os objetivos. Para Lüdke e André (2013, p. 38), a entrevista “[...] é um dos instrumentos básicos de coleta

de dados e tem uma enorme utilidade para a pesquisa em educação.” E a análise documental, por sua vez, é um eficaz complemento de análise a estas entrevistas.

Nas palavras de Hosti (1996), a análise documental é um método de coleta de dados muito apropriado “Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação [...] (HOSTI, 1996, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.46). Ou ainda, “Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação [...]”. (HOSTI, 1996, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.46).

Esse entendimento expressa o que pretendo alcançar através da escolha pela análise documental como método de coleta de dados na presente pesquisa: validar ou ratificar as informações que obtive com as entrevistas. Para isso, farei uma análise dos diários de classe referentes ao período de estágio docente de cada uma das entrevistadas, a fim de encontrar exemplos, imagens, reflexões escritas e planejamentos correspondentes àquilo que foi dito pelas professoras estagiárias nas entrevistas, para complementar, validar ou ratificar minha reflexões.

Já em relação à minha escolha pelas entrevistas, anoro-me no que Lüdke e André (2013 p.39) escrevem sobre as vantagens do uso deste método:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] Uma entrevista (bem feita) pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais.

No entanto, ao escolher as entrevistas, neste trabalho, optei por um tipo de entrevista específica: a entrevista narrativa. Tal escolha metodológica apoia-se nos escritos de Sandra Andrade (2008), pois também acredito na memória dos fatos vividos como fonte importante de informações. Ela diz que:

Em uma leitura apressada, pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimento, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa. Constatei, entretanto, que ao trabalhar com narrativas[...] de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não) fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito [...] Busquei justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras e novas experiências [...] (ANDRADE, 2008, p.50).

Como o foco das entrevistas é a temática da diferença, desenvolvida por professoras estagiárias da graduação em Pedagogia, entendo que seria difícil para as entrevistadas narrarem tais experiências sem trazer junto delas emoções e sentimentos. Depois de muitos semestres de estudos e reflexões, o estágio representa uma experiência muito intensa de aprendizado e de se constituir professor. Sustento tal afirmação não só por minhas experiências pessoais, mas, também, pelos relatos de minhas colegas e pelos ditos sobre este momento que circulam na Faculdade de Educação.

Por isso, ao focar minha pesquisa neste período tão singular da vida acadêmica do curso de Pedagogia que é o estágio, penso ser rico considerar em profundidade as experiências vividas pelas entrevistadas e as descobertas que elas mesmas fazem, a partir dessas narrativas, sobre estas experiências. Como afirma Rosa Hessel Silveira (2005), há um nexos importante relativo ao campo da Pedagogia e da escola:

É o nexos que une narrativas e experiências – a narrativa como testemunho da experiência vivida e essa narrativa da experiência como legitimadora de uma determinada identidade, de uma alegada “competência” (SILVEIRA, 2005, p. 205).

Destaco que não pretendo encontrar verdades absolutas, afirmar certezas ou mesmo julgar. O que busco é analisar as narrativas das estagiárias entrevistadas, situadas neste momento histórico, em função de uma trajetória acadêmica que me fez optar pela temática da diferença como conteúdo pedagógico. Assim, pretendo ir ao encontro do que afirma Andrade (2008, p. 52) em relação a essas histórias narradas. Para ela, essas histórias são:

[...] documentos produzidos na cultura através da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa: documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural (ANDRADE, 2008, p.52).

2.1 DAS TRILHAS TRAÇADAS

Dentro dessa metodologia e campo teórico, faço também escolhas direcionadas aos meus objetivos. Buscando analisar como as professoras-estagiárias abordam a diferença na sala de aula, optei por realizar as entrevistas narrativas com algumas colegas, alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O fato é que, ao entrar neste curso de Pedagogia e ir concluindo as disciplinas que o compõem, muitas coisas se passaram. Ousaria dizer que este curso me proporcionou

experiências numa interpretação intensa e singular desta palavra. Como trazido por Larossa (2002, p.26), “[...] É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma, e nos transforma.” E dentre as coisas que me transformaram, destaco a sensibilidade de olhar para as diferenças e a preocupação que passei a ter com essa temática de relevância social ao pensar a educação e o planejamento pedagógico. O que me inspirou a escrever sobre a temática da diferença no trabalho de conclusão de curso.

Aos poucos, percebi que tal mudança nos modos de pensar não ocorria apenas comigo. Quando compartilhava essas experiências acadêmicas, percebia que algumas colegas também passavam por processos semelhantes. Tais mudanças nos modos de compreender a si e aos outros influenciaram diretamente em suas práticas docentes. Nesse sentido, percebi que havia, entre grande parte das estagiárias do curso de Pedagogia, certa preocupação em abordar tais questões na sala de aula. Foi por isso que escolhi como sujeitos da pesquisa alunas estagiárias do curso de Pedagogia da UFRGS.

A escolha das colegas entrevistadas não foi aleatória. Escolhi justamente aquelas colegas que, em conversas informais ou na sala de aula, demonstraram preocupação ou focaram seus planejamentos na abordagem da diferença em seus fazeres pedagógicos e que, por isso, muito teriam a contribuir com minha pesquisa. Convidei, então, quatro colegas para participarem da pesquisa, a fim de poder realizar um trabalho mais aprofundado que a escolha das entrevistas narrativas demanda.

A primeira colega escolhida para a entrevista é Daniela⁷. Foi escolhida em função de ter feito seu estágio docente no mesmo colégio que eu e, por isso, compartilhamos muitas experiências nos intervalos entre as aulas, no caminho até a parada de ônibus, na fila da copiadora. Nessas trocas, ao dividirmos angústias, desejos e realizações, percebi que Daniela tinha preocupação com a questão da inclusão da diferença e do respeito na sala de aula. Essa preocupação ficou muito evidente pela escolha da temática de seu projeto de trabalho que, como característica de um projeto pedagógico, foi o fio condutor do estágio e abordou várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar: Os direitos humanos, focados, em especial, nos direitos das Crianças.

Acredito que tal projeto enquadra-se como uma estratégia para a abordagem da diferença na sala de aula numa sociedade que tem a criança como um sujeito de direito, mas

⁷ Os nomes de todas as entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios afim de garantir o anonimato das mesmas.

que também passa por situações de violência, de trabalho infantil, de abuso, entre outros, que devem ser levados para sala de aula.

A segunda colega, Fabiana, foi escolhida na fila do Restaurante Universitário (RU) da UFRGS, por uma casualidade. Enquanto aguardávamos o nosso momento de almoço, falávamos sobre o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao contar sobre minhas escolhas em relação à temática do TCC, percebi que ela se identificou com a mesma e a relacionou com exemplos de seu estágio docente. Nesse sentido, ela relatou-me que seu projeto, desenvolvido ao longo de todo o estágio na educação infantil, foi sobre questões de gênero. Esse projeto foi desenvolvido em função das observações que ela fez na turma e, em função delas, percebeu que este assunto deveria ser abordado. Assim, mesmo que nunca imaginasse trabalhar tal temática, fez todo o seu estágio docente em cima dela. Já a terceira colega, que chamarei de Mariana, e a quarta colega, que chamarei de Carol, não foram escolhidas por uma casualidade. Fiz uma pergunta intencional, no grupo da Pedagogia do aplicativo Whatsapp⁸, questionando se alguma colega havia abordado alguma dimensão da diferença em suas práticas de estágio. Apesar de muitas colegas terem se manifestado positivamente, convidei Mariana e Carol para realizar as entrevistas por conhecer um pouco de suas experiências em sala de aula. Além disso, também as convidei porque suas temáticas abordavam outras dimensões da diferença. Os estágios de todas elas ocorreram no ano de 2016/2, ao longo de três meses. A seguir, em formato de tabela, exponho informações referentes a este estágio docente de cada uma das entrevistadas:

Quadro 1

Nome	Idade	Modalidade	Turma	1ª Experiência estagiando em escola?
Daniela	25 anos	Séries Iniciais	4º ano	Sim
Fabiana	39 anos	Edu. Infantil	Jardim	Não
Mariana	22 anos	Séries Iniciais	3º ano	Não
Carol	29 anos	Séries Iniciais	1º ano	Sim

As entrevistas foram agendadas previamente de acordo com os horários disponíveis das colegas. O tempo de duração variou entre 40 minutos e 1 hora para cada conversa. As entrevistas ocorreram no prédio da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na sala de convivência, do 8º andar, e na sala 405 do

⁸ Whatsapp: Aplicativo de celular utilizado para enviar mensagens "rápidas, simples, seguras e gratuitas" para os contatos que também possuem este aplicativo. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?l=pt_br, disponível em 03 de agosto de 2017.

4º andar. A escolha pelo local da entrevista deu-se, primeiramente, em função da facilidade de chegarmos até o prédio: aproveitamos justamente os dias com aula ou com orientação no prédio para serem realizadas as entrevistas. E, em segundo lugar, em função deste ambiente carregar recordações do curso de Pedagogia.

Acredito, nesse sentido, que o ambiente no qual são feitas as entrevistas, tem influências sobre as experiências que são narradas. Por isso, nada como realizar as entrevistas num ambiente que foi protagonista da formação dessas estudantes e onde foram realizadas discussões semanais sobre o estágio docente.

Segundo Lüdke e André (2013), as duas grandes formas de registro das entrevistas são a gravação direta e a anotação durante a entrevista. Optei por realizar a gravação direta, pois, segundo esses autores, “[...] A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 43). Além disso, com as entrevistas gravadas foi possível ouvir quantas vezes necessário a gravação para fazer as análises, além de poder pensar os recortes a serem transcritos com mais calma e focar nas análises.

2.2 DO ROTEIRO QUE ORIENTOU A CAMINHADA

Para a realização destas entrevistas narrativas procurei dar liberdade às colegas entrevistadas para falarem sobre tudo aquilo que julgassem necessário dentro da temática, relembando e resignificando o estágio docente. Procurei criar uma relação de reciprocidade com minhas entrevistadas e considerar seu protagonismo enquanto narradoras.

No entanto, Lüdke e André (1988) alertam que sempre quando se fala em entrevista:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá uma certa ordem lógica e também psicológica entre os assuntos [...] (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.42).

Optei, então, por criar um roteiro pré-estruturado, com questões relacionadas ao estágio docente e focadas no tratamento da diferença nos planejamentos e junto aos alunos, a fim de guiar a entrevista e manter o foco nos objetivos propostos. Tal roteiro possui perguntas pré-estruturadas, mas sem a preocupação de manter uma ordem fixa e igual a todas as entrevistadas e, inclusive, nem todas as perguntas precisaram ser necessariamente feitas em todas as entrevistas.

O roteiro:

- Em que modalidade você realizou o seu estágio docente: educação infantil, séries iniciais ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- Fale um pouco sobre o local de estágio e a turma de alunos.
- Conte sobre a sua experiência no estágio: O que ele representou para a sua formação em Pedagogia? E para a sua vida? O que você aprendeu com esta experiência?
- Ao longo do estágio, você realizou alguma atividade (seja um projeto, uma sequência didática ou mesmo uma atividade isolada) abordando a questão da diferença? Conte sobre ela.
- Por que você realizou tal atividade (projeto/ sequência didática)?
- O que você objetivou com isso?
- Conte-me como foi esta experiência: o que você fez? Como fez? O que disse? Qual foi a reação dos alunos?
- Você conseguiu cumprir com o objetivo pretendido?
- Como você avalia esta experiência? Você repetiria a atividade (ou o projeto/ ou a sequência didática) a este respeito?
- Você considera importante fazer um planejamento que problematize a diferença? Explique.
- Às vezes a convivência com pessoas tão diferentes, como vemos num espaço de sala de aula ou de escola, exige que tenhamos modos de lidar e agir que atentem para isto. Você viveu alguma experiência deste tipo em sala de aula? Me fale sobre isso.
- Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de me dizer a este respeito?

3 COMO A DIFERENÇA É ABORDADA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS ENTREVISTADAS? – REFLEXÕES ANALÍTICAS

As considerações trazidas no presente trabalho refletem, de maneira geral, sobre como as diferenças (de classe, de raça, de etnia, gênero, sexualidade e tantas outras) foram e vêm sendo tratadas pelas escolas. Nesse sentido, alguns autores aqui apresentados criticam o caráter padronizador, excludente e resistente às mudanças sociais e culturais nas escolas. Em contrapartida a tal cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já elegeram, em 1997, entre outros temas, a Pluralidade Cultural (contemplando várias dimensões da diferença) como um dos temas transversais emergentes para serem abordados nas escolas.

Além dos PCNs, alguns autores (como os aqui apresentados) também consideram importante e indispensável incluir e problematizar a diferença dentro da sala de aula. No entanto, tal abordagem deve ser feita de maneira adequada, para que não se reforcem ainda mais as desigualdades, os preconceitos e os estereótipos.

Diante disso, nesse capítulo, trago as narrativas das professoras-estagiárias, que relatam a respeito de como abordaram a temática da diferença em suas práticas pedagógicas de estágio, buscando encontrar pontos de encontro e desencontro entre as ações e concepções narradas por essas professoras. Nesse sentido, desdubro minhas análises e reflexões em três eixos: no primeiro “Você considera importante abordar a diferença na sala de aula?” trago principalmente, as narrativas das entrevistadas que dizem respeito a esta pergunta. Nesse eixo, as professoras estagiárias argumentam a respeito da importância da abordagem das diferenças em sala de aula com diferentes justificativas. No segundo eixo: “Não há receita pronta: é preciso uma postura de professora pesquisadora”, analiso a respeito dos motivos que levaram cada uma das entrevistadas a abordar questões da diferença em suas aulas, destaco a postura de professoras investigadoras. Por fim, no terceiro eixo: “Estratégias pedagógicas para a abordagem da diferença na sala de aula”, trago reflexões a respeito de como esta abordagem da diferença foi realizada: quais foram as estratégias pedagógicas utilizadas, exemplos de atividades que foram desenvolvidas, exemplos das atitudes dos alunos diante desta abordagem, entre outras reflexões.

3.1 VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ABORDAR A DIFERENÇA NA SALA DE AULA?

Durante as entrevistas com as alunas estagiárias, uma das questões perguntadas foi a seguinte: “*Você considera importante abordar a diferença na sala de aula? Explique.*” Todas as entrevistadas responderam afirmativamente, ou seja, que consideram importante tal abordagem. No entanto, é interessante perceber os variados motivos que as levaram a contemplar o tema da diferença em suas práticas docentes, que vão desde uma reflexão a respeito da própria trajetória de vida até o fato de considerarem isto uma forma de evitar violência, por exemplo.

Iniciarei minhas análises com um excerto da narrativa de Carol sobre este aspecto. Carol, por exemplo, considera indispensável falar sobre a diferença na sala de aula, pois, segunda ela:

CAROL: *[...] ao mesmo tempo que a gente percebe que houveram muitos avanços na sociedade [como] os negros acessando a universidade hoje, por exemplo [...], a gente ainda vê situações que nos deixam chocadas de tanto preconceito [...] todos os dias a gente vê violência [...] e eu acho que isso começa na sala de aula, sabe, eu acho que a escola é muito responsável por isso, por, [ou] ver isso e se calar, ou ver isso e trabalhar sobre isso, falar sobre isso, entende? [...] Tu não pode deixar de falar sobre a diferença racial, homofobia, esses assuntos que são “delicados” porque a escola ainda é muito resistente embora muitos professores se mobilizem por essas causas [...]* (Excerto transcrito da narrativa de Carol)

Este trecho da entrevista de Carol é carregado de significados que merecem reflexões. Inicialmente, ela refere-se ao acesso dos negros na Universidade como um “avanço”. De fato, de alguns anos para cá políticas públicas vêm sendo criadas após muitas lutas e disputas, como as cotas raciais, por exemplo, que desde o ano de 2000 vem ganhando visibilidade no Brasil e, em 2012, tornaram-se constitucionais. Tais medidas representam um “avanço”, quando estamos falando de um país que, como argumenta Nilma Lino Gomes (2005), possuiu uma estrutura racista, em que:

[...] a cor da pele de uma pessoa infelizmente ainda é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico de escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e a inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo (GOMES, 2005, p.46).

Segundo os argumentos dessa autora, é possível perceber como hoje as cotas significam um posicionamento, um avanço nessas questões descritas por ela e, por isso, são consideradas uma política necessária. Ao olhar para a universidade hoje, por exemplo, precisamos questionar o fato de negros e negras representarem a maioria da população brasileira e, no entanto, apenas uma pequena parcela deles e, menos ainda, delas, estarem na

universidade. E, a partir disso, pensar em como mudar esta realidade. No entanto, quando consideramos “um avanço” o fato dos negros e negras ingressarem na graduação é porque durante muito tempo eles não estiveram lá.

Tal questão permite-nos algumas análises quando estamos nos referindo à escola. Uma deles é o fato de que é nas instituições de ensino superior que também se produzem os conhecimentos que serão levados para a escola. Portanto, entendendo que o currículo é uma seleção de conteúdos que está implicado relações de poder, passamos a pensar a respeito de quais conhecimentos que foram selecionados para o currículo e quem foram as pessoas que estavam autorizadas a fazer esta seleção.

Nesse sentido, Santomé (2011 p.164) aponta justamente que “São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional [...] por exemplo, podem detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc.” O autor exemplifica apontando que alguns conhecimentos históricos são encontrados com termos como “desejo de civilizar seres primitivo ou bárbaros”, “descobrimento” do Brasil, feitos heróicos, verdadeira religião, que carregam desigualdade e uma visão eurocêntrica e hegemônica do mundo.

Além disso, ao pensar a universidade como um espaço de formação de professores, também, por muito tempo, vimos a ausência de professores negros e professoras negras nas escolas, o que nos faz refletir a respeito de quem foram e são a maioria dos nossos educadores e das nossas educadoras: também pessoas brancas. Tais reflexões, podem nos fazer concordar com o que afirma Fernandez *et. al* (2007) quando fala que a escola, enquanto instituição da sociedade, reproduz um modelo hegemônico da cultura branca.

Seguindo a análise em torno da narrativa de Carol, outra reflexão a se fazer é sobre sua argumentação a respeito de que a escola pode ser um espaço de invenção e reforço da violência quando, segundo ela, opta-se por calar e não refletir e problematizar a situação em que aparece a violência. Tal reflexão nos convida, mais uma vez, a repensar sobre o papel da escola que, como venho argumentando, vai muito além de reprodução de conteúdos.

Nesse sentido, recordo-me de um exemplo do meu estágio docente, realizado no segundo semestre de 2016 em uma escola pública de Porto Alegre, ocorrido no pátio da escola. Um menino empurrava uma menina, dizendo que um determinado espaço (o campinho de futebol) não a pertencia. A menina reagia revoltada, usando sua força para tentar invadir o espaço; no entanto, desistiu após perceber que sua força não competia com a força física e verbal do menino. Retraiu-se e, com lágrimas nos olhos, voltou para a casinha onde brincavam as meninas.

Penso que, se tal situação é vista pelos professores ou funcionário da escola, e ignorada como sendo “coisas de criança”, o menino provavelmente continuará usando da força para se sentir superior e, além disso, também continuará acreditando que alguns espaços pertencem somente a eles, aos homens. Ao contrário disso, se tal situação for impedida e, mais do que isto, problematizada intencionalmente pela professora na sala de aula, mostrando que um homem não pode usar de sua força física ou verbal para atingir a uma mulher e vice-versa, ou seja, que não se pode usar a força para impor uma vontade, e que o lugar da mulher (e do homem) é onde ela e eles quiserem, algum efeito será provocado na vida das crianças.

No entanto, não basta agir de tal forma em uma situação isolada: para provocar uma mudança no comportamento, atitudes e concepção daquelas crianças é preciso que cada atitude violenta e machista seja impedida, problematizada e a ela seja dada uma grande atenção na sala de aula, assim como defende Vencato, de que é preciso trocar o “silêncio confortável” (VENCATO 2014, p.53) pela intervenção em cada situação de preconceito que vemos acontecer.

Tais situações, que precisam ser questionadas, problematizadas e transformadas, estão colocadas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais no caderno de Pluralidade Cultural (1997, p.22), em que está escrito, justamente, que o educador:

[...] está sujeito a uma escolha inevitável ainda que inconsciente quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação. Portanto, embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual (PCN's, BRASIL, 1997, p.22).

Os PCNs datam de 20 anos atrás, mas percebemos que sua redação permanece atual e que conflitos e temas sensíveis que eram apresentados naquela época como temas necessários no currículo escolar seguem sendo pauta das discussões atuais sobre currículo. Que, mesmo o documento não tendo sido atualizado até hoje, entendemos sua pertinência.

Nesse sentido, ainda é possível considerar neste excerto da narrativa de Carol o quanto a preocupação de uma professora com a temática da diferença nas práticas pedagógicas pode fazer a diferença no contexto da sala de aula. Uma professora como Carol, que demonstra preocupação com tais questões, é capaz de mobilizar ações, promover fissuras, rupturas e colaborar com uma formação social mais positiva no seu espaço de educadora.

Posteriormente, trarei alguns exemplos da prática de Carol, que mostra a relação direta entre o que ela acredita e como ela realizou esta crença em sua prática de estágio. Mas antes

cabe trazer também a opinião das outras professoras entrevistadas, que oferecem outros argumentos para justificar os motivos que consideram como importantes para a abordagem da diferença no espaço escolar.

Mariana, durante sua prática docente, abordou questões étnico-raciais, trazendo a história e a cultura negra para dentro da sala de aula, o que está previsto na lei 10.639/03. Assim, ela argumenta que a abordagem da diferença na escola:

MARIANA: *é [importante] demais, eu já achava que era importante por causa da minha infância. Porque eu demorei muito tempo até identificar a que raça eu pertencia, porque é uma coisa muito assim: “tu é morena né, tu é parda”... mas eu não me sentia identificada com nada... Só que o que acontecia: na escola eram abordados[nas atividades propostas] só os brancos e os índios, daquela forma que a gente sabe. Os negros ficavam muito sem ser contado e aí só depois de maior, quando comecei a estudar além da escola, que eu comecei a me reconhecer. Então, eu já tinha uma noção de que era importante abordar a diferença em função disso, mas depois que eu trabalhei [na sala de aula] sobre tais questões, eu vi de perto que diferença isso faz!*
(Excerto transcrito da narrativa de Mariana)

Nesse excerto é possível perceber que Mariana considera importante a abordagem de questões étnico raciais no currículo, em função de um resgate pessoal: enquanto criança de pele escura não conseguia identificar-se como nenhuma raça, porque a escola, segundo ela, só abordava os brancos, como se só existissem brancos no mundo.

Nesse sentido, reflito sobre as tantas pessoas que, assim como Mariana, durante muito tempo (e em alguns lugares ainda hoje) nas escolas, além de não ouvirem a respeito da sua história de origem, da sua cultura, sua religião, também, provavelmente, só enxergavam bonecas brancas, princesas brancas, personagens nos livros e revistas brancas, ou apenas, uma e outra personagem negra entre as brancas. Onde ou como é que estas crianças se sentirão representadas? De que forma a escola está contribuindo para que elas identifiquem seus pertencimentos raciais e não apenas se consolem sentindo-se “fora dos padrões da normalidade”?

É nesse sentido que Mariana defende justamente a importância da abordagem de outras culturas e raças na sala de aula para que, por exemplo, crianças negras também sintam-se representadas e identifiquem seu pertencimento racial sem se sentirem menosprezadas por isso, ou, para que estas crianças não achem que ser considerada “morena” e “bronzeadas”, mas “não negra”, é um elogio, como acontecia em sua escolarização.

Muitas vezes são por movimentos individuais de contestação ou de identificação que professoras promovem a reflexão sobre estes temas considerados sensíveis em nossa cultura. Algo que, para Gomes (2005, p.43), não é simples, pois, segundo a autora, trata-se de uma construção identitária contrária ao que a sociedade vem historicamente ensinando:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.43).

Precisamos lembrar que a escola, como um espaço de socialização em que vivem crianças pertencentes a uma grande diversidade cultural, também é o espaço em que as crianças vão reconhecendo seus pertencimentos a determinados grupos, construindo sua identidade. Conforme defende Silva:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 1999, p.15-16)

Assim como Silva (1999), Moreira e Candau (2007) também consideram o currículo como constituidor das identidades dos alunos. O currículo representa “[...] um conjunto de práticas, que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades, sociais e culturais.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28). É dentro desta perspectiva de currículo, que constrói e reproduz identidades, que os autores consideram indispensável a promoção de situações que, intencionalmente, “favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós [...]”.(MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28). Assim, eles defendem que:

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

Ou seja, não basta apenas abordar outras culturas ou histórias no currículo, é preciso que sejam provocadas situações que favoreçam essa tomada de consciência; a reflexão a respeito do que é dito e do que não é dito. Afinal, a intencionalidade não é somente para

contemplar as etnias consideradas não hegemônicas, mas, também, para que crianças brancas, por exemplo, cresçam conscientes de que existem outras histórias, outras culturas, outras religiões e de que não existem pessoas superiores ou inferiores umas as outras. Assim como argumenta Santomé:

O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade (SANTOMÉ, 2011, p.166).

Por fim, a respeito da importância da abordagem da diferença nas práticas pedagógicas, trago ainda as considerações de Fabiana que, diferente de Carol e Mariana, fez seu estágio na educação infantil. Nesse sentido, seu argumento sobre a importância desta abordagem é justamente de que a diferença precisa ser trabalhada em todas as etapas de ensino, desde quando as crianças ainda são muito pequenas:

FABIANA: *[A diferença] deveria ser um coisa a ser trabalhada obrigatoriamente, todos os anos, desde quando eles começam, basicamente, a perceber as coisas, a trazer o racismo e o sexismo de casa, por exemplo. [...] Tem coisas que eles já trazem desde pequeninhos, a criança já nasce inserida num quarto rosa ou azul, por exemplo, por isso que eu acho que desde pequeninho já deve ser trabalhado, com 3 anos já deveria se começar e, a partir de então, todo ano. Na escol aem que trabalhava, quando se falava em diferença, diziam “como assim? Eu sou lindo, maravilhoso, branco de olho verde, ela é ninguém porque ela é negra, é morena, é “bronzada” que nem a professora diz, entendeu?” Tem um criança que é autista, e as pessoas só enxergam ele como um autista, ele não tem nenhum outra característica que seja além de ser autista... [...] Acho que tem que trabalhar sim as diferenças, mas trabalhar da maneira certa também né, não adianta fazer como fazem lá e trabalhar da maneira errada.* (Excerto transcrito da narrativa de Fabiana)

Nesse excerto, Mariana afirma que a diferença deve ser trabalhada desde quando as crianças começam a perceber as coisas; desde quando, segundo ela, as crianças começam a trazer o racismo e o sexismo de casa, por exemplo, embora saibamos que esses modos de dizer e pensar o outro “não vêm de casa” exclusivamente, eles estão disseminados no senso comum, na mídia, na cultura e no social e são inclusive, reforçados na própria escola.

É possível dizer que uma criança de 4 anos (como os alunos com quem Fabiana realizou seu estágio docente) já reproduzem atitudes machistas, sexistas ou outras formas de discriminação? Respondo com alguns exemplos, comuns de serem vistos nas escolas: um menino de 4 anos que se nega a brincar de boneca porque é uma brincadeira “de menina”, uma criança que tem sua amizade disputada por outras por usar roupas e brinquedos da moda, enquanto outra é excluída simplesmente por ser pobre. Ou, ainda, as piadinhas e risadas quando a professora confunde um nome do sexo masculino pelo feminino, ou vice-versa, na chamada.

Essas criança de 4 anos, que reproduzem estes comportamentos na escola, não nascem preconceituosas; elas aprendem tais comportamentos racistas, classistas, sexistas, elitistas na cultura e os reproduzem na escola, e esta instituição, por sua vez, muitas vezes ainda os reforça ou cria novos preconceitos.

No entanto, se pensarmos que tais comportamentos são aprendidos, podemos entender que podemos ensinar outras coisas de jeito diverso, o que representa outra importante função da escola. Para Fabiana, é de extrema importância que a escola aja no sentido oposto a essas atitudes que vêm sendo reproduzidas e que ainda são reforçadas pela escola. Ou seja, que ações de discriminações sejam problematizadas todas as vezes que os alunos as apresentarem para que os mesmos, sobretudo, repensem suas atitudes e saibam que não estão corretas. E é com esta justificativa que Fabiana aborda, como tema central do seu projeto pedagógico, desenvolvido em 13 semanas de estágio docente, questões de gênero.

Nos três excertos aqui apresentados das alunas estagiárias é possível perceber aproximação no que diz respeito à importância e ao comprometimento que elas tiveram em abordar a diferença na sala de aula. Passarei a analisar, agora, a respeito de como elas realizaram esta abordagem.

3.2 NÃO HÁ RECEITA PRONTA: É PRECISO UMA POSTURA DE PROFESSORA-PESQUISADORA

O objetivo de trazer, no presente trabalho, como a diferença foi abordada nas práticas pedagógicas das entrevistadas não é de oferecer um modo de como se pode trabalhar esta temática na sala de aula, mas de refletir sobre as possibilidades e a importância de se pensar sobre isso na escola. Daniela, por exemplo, após afirmar que acredita que cumpriu com seus objetivos avaliando seu projeto que contemplou alguns aspectos da diferença, responde que não o repetiria da mesma maneira com outra turma, pois, segundo ela:

DANIELA: Na concepção de projeto, tu faz um projeto para aquela turma específica né, tu não pode pegar um projeto e colocar na outra escola, porque o que foi significativo para essa turma pode não ser para outra. E nesse momento esse projeto foi criado porque houve uma necessidade de se trabalhar isso com aquela turma. Pode ser que em outra turma não haveria esta necessidade e que teria que se trabalhar outras coisas. Cada projeto é único! [...] Para mim, eu acho que não se deve pegar um projeto e por na outra turma. (Excerto transcrito da narrativa de Daniela)

Esse apontamento de Daniela oferece argumentos para compreender que não existem receitas prontas para abordar a diferença em sala de aula, assim como qualquer outro tema que se pretende tratar. Cabe ao professor a tarefa de observar, questionar seus alunos e

planejar atividades de acordo com a sua turma, as suas necessidades, suas inquietações e suas capacidades.

Ou seja, cabe ao professor uma postura investigativa, uma postura de pesquisador que, para Andrade (2017), é uma habilidade necessária nos dias atuais para que professores desenvolvam melhor o seu trabalho docente. Nesse sentido, a autora não se refere à pesquisa científica, nos moldes acadêmicos, mas, sim, à pesquisa feita pelo/a:

[...] o/a professor/a questionador/a, atento/a, observador/a, estudioso/a, reflexivo/a, enfim, pesquisador/a de seus modos de fazer. Trata-se de um/a pesquisador/a que produz ciência acerca da docência, rompendo com a hierarquia entre pesquisa acadêmica e pesquisa na educação básica. O/A professor/a pesquisador/a elabora questões de pesquisa a partir da realidade que observa, organiza grupos de estudos, discute temáticas contemporâneas e implicadas com os modos de ser e viver a vida de seus alunos e alunas (ANDRADE, 2017, p.36).

Por isso, as formas como as professoras-estagiárias desenvolveram suas práticas docentes, que aqui serão narradas, podem ser úteis para ajudar a pensar ou até mesmo sugerir estratégias de ensino, mas estas devem ser adaptadas conforme as especificidades de cada turma e não simplesmente reproduzidas em outros espaços escolares.

Daniela aponta que na sua prática de estágio realizou um projeto envolvendo a temática da diferença porque, segundo ela, percebeu que havia a necessidade deste projeto ser desenvolvido naquela turma, naquele momento. Tal relato mostra sua postura de professora-pesquisadora sensível à necessidade dos alunos naquele contexto. Essa postura de professora-pesquisadora não foi exclusiva de Daniela.

A partir da pergunta: “Por que você realizou tal atividade (projeto/ sequência didática) [abordando questões da diferença]?”, todas as entrevistadas narraram que o tema da diferença em suas práticas docentes não foi pensado previamente, mas surgiu da necessidade encontrada naquela realidade escolar: seja por um diálogo que demonstrou que os alunos careciam de conhecimento sobre a temática e tinham interesse nela (Mariana), seja por uma observação em relação às dificuldades de relacionamentos da turma (Daniela e Carol) ou ainda, por uma divisão na turma muito marcada pelo gênero (Fabiana). Neste eixo, desenvolverei melhor minhas reflexões a respeito dos motivos que levaram as quatro professoras entrevistadas a abordar a diferença, através da análise de seus excertos. Mariana percebeu em uma conversa que os alunos não tinham conhecimentos prévios sobre a história dos negros, e ficou bem assustada com este desconhecimento. Diante disso, ela deixou seu principal projeto de lado e, durante três semanas, focou na abordagem dessas questões:

MARIANA: quando eu comecei a falar com eles de um modo muito simples, sobre a história dos negros, como eles vieram para o Brasil, toda a questão da escravidão, eu notei que eles não tinham conhecimentos prévios sobre, e isso me chocou porque eles estavam no terceiro ano do ensino fundamental, numa escola municipal, e o currículo deveria já ter abordado isso, mesmo que de uma forma simples. Mas eles não tinham um conhecimento, e eu vi a expressão do rosto deles, eles começam a me fazer muitas perguntas porque se interessaram pelo assunto [...] daí eu vi o quanto seria importante trazer aquele assunto para sala de aula. [...](Excerto transcrito da narrativa de Mariana)

Nesse excerto de Mariana, é possível perceber outro aspecto importante que mostra uma sensibilidade de pesquisadora: quando ela decide levar o assunto para turma em função de perceber que os alunos se interessaram por ele, pois demonstravam isso em suas expressões e faziam muitas perguntas. De fato, as perguntas que os alunos fazem na sala de aula nos dão muitas pistas sobre o que lhes interessa, sobre o que não sabem, o que têm dúvidas e o que precisam saber. Necessidades estas muitas vezes ignoradas por professores, que consideram mais importante concluir um conteúdo. Além disso, cabe aqui ressaltar uma afirmação que ouvi tantas vezes ao longo da faculdade que: “não existem perguntas bobas!”.

O que eu quero dizer com isto é que, quando se fala em abordar a diferença na sala de aula, ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o assunto, antes de levar qualquer atividade ou explicação, é uma grande alternativa, pois podem nos dar pistas de onde partir para abordar aquele assunto, assim como sugere Carol:

CAROL: [...]quando eu ia tratar qualquer assunto com meus alunos, eu não falava nada, primeiro era eles, porque como é que eu ia sair falando [...] talvez eu ia falar uma coisa bem lá na frente e precisava antes ter falado de algo bem mais básico [ou então] eles já estão muito mais avançados no assunto do que eu pensava, entende?(Excerto transcrito da narrativa de Carol)

Situações em que é preciso perceber em que nível de compreensão os alunos estão para então planejar a atividade a partir disso podem ser exemplificadas com situações de ensino de diversas áreas. Na matemática, por exemplo, não é possível ensinar divisão sem antes ter claro que os alunos já saibam a multiplicação, por exemplo. Compreender a multiplicação nos dá a base para a compreensão da divisão.

Quando falamos de abordar a diferença em sala de aula, algumas questões também são bases para a compreensão de outras. Um exemplo disso é que não é possível compreender as cotas raciais apenas com a justificativa de que os negros estão em desvantagem social. É preciso, primeiramente, fazer um resgate histórico para compreender as questões que causaram essas desvantagens, como a escravidão e a invenção da diferença racial a partir disso, por exemplo. Por isso é tão importante realizar uma problematização inicial do assunto e ouvir os alunos a fim de ter pistas de onde partir para realizar a abordagem.

Mas, retornando aos motivos que levaram Mariana a abordar a diferença em suas aulas, além de ter percebido que a história dos negros e negras ainda não havia sido abordada, e que os alunos tinham curiosidade a respeito dessa história, ela ainda percebeu mais um aspecto: o fato de que, apesar da maioria dos alunos da turma serem negros, quase a totalidade dos mesmos não se identificava pertencente a esta raça:

MARIANA: *“quando eu questionei a eles, quem aqui é negro, numa turma sendo que a maioria dos alunos eram negros, quase ninguém se identificou [...] contava em uma mão quem dizia que era negro. Eles ficavam quietos, um o outro falava, que fulano era negro e o fulano ficava na dúvida sabe? Isso também me chocou muito e eu resolvi que eu ia falar mais nesse assunto.”* (Excerto transcrito da narrativa de Mariana)

Neste excerto é possível perceber que, além de trabalhar com o que os alunos se interessaram em aprender, Mariana convenceu-se do que os seus alunos necessitavam aprender. Nesse sentido, entendo que algumas questões aparecem na sala de aula por algum motivo, e nos alertam a uma necessidade de serem trabalhadas com os alunos.

Quando nos referimos aos preconceitos, por exemplo, talvez muitos alunos pequenos não sentirão interesse ou não trarão perguntas a respeito do assunto, porque, afinal, eles nem entendem o que é o preconceito, e vão compreendendo a medida que se vai desenvolvendo estas questões. Mas isso não significa que o tema não deve ser abordado. Ao contrário disso, existem algumas questões que devem ser trazidas na escola também como uma forma de prevenção, por exemplo. Por isso, algumas questões da diferença precisam ser tratadas a partir da necessidade dessa abordagem.

Fabiana, por exemplo, escolheu seu projeto a partir do que observou na sala de aula e sentiu que os alunos necessitavam refletir. Nesse sentido, ela inicia a narrativa mostrando fotos de seu diário de classe, tiradas no início do seu estágio, onde fica bem evidente a separação entre meninos e meninas nos espaços do pátio. A partir disso, ela desenvolve sua explicação a respeito da escolha de trabalhar com a temática de gênero durante todo o seu estágio docente:

FABIANA: “mas olha só pra ti entender, aqui é um pátio único tá, aqui termina esse campinho, aí as meninas brincavam só aqui, e o campo era dos guris, era toda vez assim, as gurias num canto apertado, e os guris os donos do campinho. [...] Olha aqui a rodinha, aqui meninos, aqui meninas... [...] Por isso, as diferenças que a turma apresentava era mais no caso de gênero, meninas para um lado, e meninos para o outro. Na hora de brincar também, “esse brinquedo é de menino, sai para lá, tu não pode, entendeu?” Era muito marcado assim. Essa é uma turma que eu já trabalhava antes como auxiliar e chamava atenção para professoras que isso não era legal. Mas tinha uma professora que reforçava muito isso, afirmando também “o que era de menino e de menina”, se os meninos quisessem brincar de fantasia, por exemplo, ela não deixava, ridicularizava. Se uma meninas estava na fila dos meninos, ela perguntava: tu é menino, sai logo daí. Na hora da atividade, folha rosa para as meninas e azul para o meninos. Sempre focava nisso. E eu sempre dizia que as outras professoras deveriam fazer um projeto para quebrar um pouco isso, desconstruir, e até abrir um pouco a mente da outra professora sabe? Porque eram crianças que já vinham como uma criação machista e aí a professora vinha e dava uma reafirmada nessas coisas. [...] Por isso, o meu estágio inteiro então foi sobre gênero. O nome que eu dei, inclusive foi “coisas de menino e coisas de menina” esse título veio da fala deles e o objetivo maior foi justamente desconstruir esse frase. Então foram 13 semanas, ou seja, 13 planejamentos contemplando isso. (Excerto transcrito da narrativa de Fabiana)

Figura 2: Meninas brincando de médico em um canto



Figura 3: Meninos ocupando todo o campinho para jogar futebol



Figura 4: alunos no início do estágio docente de Fabiana: meninas de um lado, meninos de outro (de seu Diário de Classe)

Nesses excertos da fala de Fabiana, exemplificados com as fotos de seu diário de classe, percebe-se, de fato, outra questão importante para ser problematizada em sala de aula, mas que, diferente de Mariana, não vem do questionamento, das falas ou das atitudes de seus alunos. São situações que perpassam o dia a dia dos alunos, que não estão postas nas intencionalidades do currículo, mas que estão dentro da escola e da sala de aula, produzindo representações, identidades, modos de ser. Por exemplo, a fila de meninos e a fila das meninas e os brinquedos de meninos e de meninas, que não estão escritos em nenhum planejamento, mas que ensinam coisas para as crianças.

Neste excerto narrado por Fabiana, enquanto ela apenas observava a turma antes do seu estágio docente, já percebeu que a separação tão marcada entre meninos e menina era problemática e que necessitava ser trabalhada. Mas não era só isso. Suas lentes de observadora ainda perceberam, por exemplo, o fato dos meninos dominarem o campo de futebol, enquanto as meninas ficavam com o espaço pequeno que sobrou. Observaram também o fato de ainda existirem brinquedos somente de meninos e brinquedos somente de meninas na escola, assim como o fato da professora ridicularizar um menino que quis usar uma fantasia, e uma menina que estava na fila dos meninos.

Tais situações narradas por Fabiana são problemáticas na medida em que, num espaço de socialização, cria-se uma disputa e relações desiguais entre meninos e menina limitando as crianças de brincarem e explorarem o que quiserem (e sabemos o quanto isso continua contribuindo para a reprodução dos papéis destinados às mulheres e homens na sociedade, que carregam desigualdades). Todas essas situações deveriam ser questionadas e problematizadas no espaço escolar, se compreendermos que o tema de gênero deve ser abordado na escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), por exemplo, há a inserção do conceito de “gênero” como conteúdo a ser abordado no currículo das escolas, dentro do tema transversal “Orientação Sexual”. Segundo este documento, “A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis.” (PCN, Brasil, 1997, p. 28). Porém, no nosso momento atual, segundo Patrícia Abel Balestrin (2017), vemo-nos em um período de retrocessos no que diz respeito a tais questões. Segundo a autora:

Após diversos avanços na consolidação dessas discussões no âmbito da escola, houve um retrocesso no último ano em torno da aprovação dos planos de educação. No decurso entre a escrita do Plano Nacional de Educação (PNE), com o projeto de lei aprovado em 2014, e o texto final de lei aprovada pelo Senado houve um retrocesso sem igual; em meio a discussões que tornaram “polêmico” algo que já

parecia consolidado no meio educacional: o termo “gênero” foi totalmente extinto (BALESTRIN, 2017, p.12).

Nesse sentido, diferente das questões raciais que estão asseguradas por lei para serem abordadas na escola, por exemplo, não temos mais nenhum documento oficial que nos assegure trabalhar questões de gênero na sala de aula. No entanto, temos visto muitas pesquisas, estudos, lutas sociais, que reivindicam essa necessidade e que podem nos dar embasamentos teóricos e políticos para justificar porque esta abordagem de gênero nas escolas é importante. Para Patrícia Abel Balestrin (2017), por exemplo:

Enquanto houver desigualdade de gênero, não temos dúvidas de que esse debate é mais do que necessário, é vital, porque essa desigualdade mata literal e simbolicamente: mata a potência de vida, a potência de criar e inventar outros modos de ser homem e/ou mulher ou mesmo de ser nem homem, nem mulher [...] (BALESTRIN, 2017, p.12).

Pois, para a autora, o conceito de gênero surge justamente para:

[...] romper com o determinismo biológico e afirmar que não há uma essência feminina e masculina que nasceria com o indivíduo. Há, sim, uma série de investimentos pedagógicos, disciplinares que tornam um corpo feminino ou masculino [...] (BALESTRIN, 2017, p. 17).

E, nesses investimentos, estão implicadas relações de poder que colaboram com relações desiguais e discriminações. Um exemplo disso são os discursos de mulheres “sexo frágeis”, inferiores “por natureza”, destinadas ao lar, ao cuidado dos filhos e à submissão aos maridos que, por muito tempo, representaram a mulher e que ainda hoje seguem representando em algumas realidades.

Se a escola problematizar esses papéis mostrando, de fato, que as representações de homens e mulheres são construções culturais e históricas de uma sociedade machista e sexista, e que tais papéis podem e devem ser reinventados e, sobretudo, igualados, através da abordagem de gênero, outras possibilidades de ser mulher e ser homem serão pensadas e vividas pelos alunos e alunas.

Carol e Daniela também tiveram uma postura investigativa e perceberam, a partir da convivência de seus alunos, a necessidade de se trabalhar a respeito das diferenças, a fim de melhorar os relacionamentos da turma. Segundo elas:

CAROL: O que mais chamou atenção no meu estágio foi sobre a questão das diferenças no comportamento, aquela questão que os alunos passam a se dar conta, do jeito que eu sou e do jeito que o outro é. Eu tinha uma menina que era muito expansiva [...] ela falava alto, se movimentava muito, e os colegas tinham uma rejeição muito grande em relação a esta menina. Isso me preocupava, porque ela sentia essa rejeição e se isolava. E não

era uma coisa velada, era bem explícita essa relação de antipatia da turma com ela. Então eu e a professora da turma começamos a pensar estratégias para dar conta disso, [...] aí a gente fez uma sequência didática para a turma com várias estratégias para mudar essa questão... (Excerto transcrito da narrativa de Carol)

DANIELA:[...] A escolha do projeto se deu porque as crianças não sabiam o tempo delas, quando iam falar, por exemplo, todo mundo falava junto [...] não sabiam que o teu direito termina quando o meu começa e que tu precisa respeitar isso, [respeitar o teu momento de falar, a opinião do teu colega] e foi por isso que fiz este projeto. Essas relações eu já percebi durante a observação. (Excerto transcrito da narrativa de Daniela)

Como venho argumentando, acredito na escola como um espaço de socialização. É na escola que as crianças têm (muitas vezes a única) oportunidade de dividir um mesmo espaço com tantas outras crianças. É nesse sentido que a criança, que até então foi constituindo o seu modo de viver a partir das regras da sua casa e da sua cultura, o que considerava como verdade absoluta, passa a se deparar com realidades diferentes: crianças com jeitos diferentes, modos de se expressar e viver diferentes. E a criança precisa compreender essas diferenças e, mais do que isto, aprender a conviver com tais diferenças, o que não é algo simples.

Não nascemos com um guia de convivência; nós aprendemos a conviver nas diferentes situações que nos aparecem. Diante disso, é comum vermos na sala de aula muitas intrigas entre os alunos, que às vezes acabam em violência e até mesmo discriminação contra uma determinada criança. Porém, se não for dada a devida importância a essas intrigas, um problema que parece comum pode resultar em grandes consequências.

Um exemplo bem atual disso, ocorrido em março deste ano, é o caso de uma estudante de 12 anos morta por asfixia por sua colega, no segundo dia de aula, no município de Cachoeirinha-RS. Segundo o site de notícias do G1⁹ (2017), os/as colegas da estudante relataram que as meninas tiveram uma rixa no dia anterior, que pode ter sido o motivo da morte da menina no dia seguinte.

Outro caso que pode ser dado como exemplo, são os casos de *Bullying*, tão debatidos nos dias atuais. Para Vencato (2014 p.42), o *Bullying*:

[...] tem sido amplamente designado para se referir a comportamentos agressivos, atos de violência física e/ou psicológica perpetrados por crianças e adolescentes em idade escolar contra colegas da mesma idade ou idade inferior.

Nesse sentido, a autora argumenta que tais comportamentos ocorrem geralmente sem uma razão específica, mas que: “os resultados desse tipo de discriminação são danoso: baixa

⁹ <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2017/03/adolescentes-confirmam-briga-antes-de-morte-de-menina-em-escola-no-rs.html>

autoestima, exclusão, medo, depressão clínica, isolamento social, adoecimentos, suicídios ou, mesmo, mais violência.” (VENCATO, 2014, p.50) e, por isso, segundo a autora, é preciso que a escola faça um trabalho preventivo e continuado a fim de evitar tal violência.

Por isso precisamos ter presente que, ao falar da diferença na sala de aula, é também papel da escola barrar e problematizar situações de conflitos e discriminações que ocorrem em função dessas diferenças, além de auxiliar na prevenção de tais situações. Papel este que pode ser crucial para evitar violências físicas e psicológicas. É por isso que Carol e Daniela, no excerto, trouxeram que, ao se depararem com situações em que a diferença causou conflitos ou discriminações, decidiram desenvolver um projeto (Daniela) ou uma sequência didática (Carol) para fazer com que os alunos melhorassem essas atitudes.

Finalizando este eixo, ressalto que, segundo as narrativas aqui presentes, para abordar a diferença nas práticas pedagógicas, é necessário ter um olhar de professora pesquisadora que, sobretudo, observa o que os alunos querem ou necessitam aprender. Também é preciso verificar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam saber sobre o assunto, para ter pistas de onde partir ao realizar tal abordagem. É preciso estar atento também às questões que não são planejadas, mas que carregam preconceitos e discriminações a respeito das diferenças, assim como situações de conflitos que parecem pequenas, mas que podem ser ótimos alicerces para iniciar uma conscientização.

3.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ABORDAGEM DA DIFERENÇA NA SALA DE AULA:

Neste item, analisarei as narrativas das entrevistadas que dizem respeito às seguintes perguntas do roteiro de entrevistas: *“Ao longo do seu estágio docente, você realizou alguma atividade: (seja um projeto, uma sequência didática ou mesmo uma atividade isolada) abordando a questão da diferença? Conte-me sobre isso” e “Exemplifique com acontecimentos que você recorda do estágio docente sobre esta experiência: o que você fez? Como fez? O que disse? Qual foi a reação dos alunos?”*. Fiz tais questões a fim de identificar, em alguma medida, que estratégias estas professoras estagiárias usaram para abordar a diferença em suas práticas docentes. Iniciarei com um exemplo narrado por Mariana.

Mariana, após perceber que os alunos tinham muitas perguntas a respeito da história dos negros(as) e, além disso, que mesmo a maioria da turma sendo negro(a) quase ninguém se identificava com este pertencimento racial, iniciou seu trabalho com a história e a cultura

negra na sala de aula com uma reflexão inicial e, após isso, solicitou que os alunos fizessem um cartaz com explosão de ideias, sobre o que já sabiam e o que queriam saber da temática.

Figura 5: Cartaz de Explosão de ideias sobre a Temática Entico Racial (Diário de Classe de Mariana)



MARIANA: “A gente fez um cartaz que saíram ideias lindas... e foi a partir disso que eu iniciei a abordagem bem focada sobre essa questão que durou em torno de três semanas...” (Excerto transcrito da narrativa de Mariana)

A ideia de iniciar com uma “explosão de ideias” é muito interessante para situar os alunos do início de uma nova temática, por exemplo, e também para verificar seus conhecimentos prévios. Nesse caso, Mariana já havia feito alguns questionamentos iniciais, o que permitiu que os alunos iniciassem reflexões e compartilhassem seus conhecimentos sobre o assunto; afinal, os alunos vivem no mundo em que a história dos negros e negras e a luta contra preconceitos de raça são discutidos e tem visibilidade.

Por isso, é extremamente importante dar atenção para as concepções de raça que os alunos e alunas têm e trazem para a escola e considerá-las ao abordar a história dos negros e negras. Algumas frases de efeito, escritas por eles/elas no cartaz, explicitam isto: “somos todos iguais”, “diga não ao racismo”, “trabalho escravo não é justo”.

Este cartaz traz ótimas questões para iniciar a discussão. A partir dele, as questões trazidas pelos alunos e alunas a respeito da história dos negros, de preconceitos e das lutas étnico-raciais precisavam ser aprofundadas e problematizadas, pois, apesar deste cartaz

expressar ideias importantes a este respeito, não podemos limitar a abordagem da diferença racial na sala de aula numa perspectiva de tolerância, de “não faça isso, não faça aquilo”.

Queremos mais do que respeitar e tolerar as diferenças; queremos direito a vez e voz, acessos iguais, representação cultural, história e cultura contemplada nos currículos. Em coerência com essas ideias, a continuação do relato de Mariana aponta justamente para isso que, apesar do cartaz mostrar escritos sobre respeito aos negros e negras, quando Mariana solicitou um autorretrato aos alunos e alunas, percebeu que quase ninguém se pintou como sendo negro(a), ou seja, não houve uma identificação com a raça. Diante da situação, trago um recorte do que Mariana escreveu no seu diário de classe:

MARIANA: Mudanças que inesperadamente trouxeram a sensação de incompletude. Porém, é graças à possibilidade de alterações que essas mudanças não acarretam maiores preocupações. [...] A proposta do autorretrato tornou claras as mudanças de alguns alunos da turma. Se assumir negro, infelizmente, não é algo tão comum entre as crianças, que enfrentam inúmeras questões de autoconhecimento, conhecimento de sua origem, representação e por aí vai. (Reflexão da 12ª semana de Prática Docente - Diário de classe de Mariana)

Nesse sentido, ao falar sobre a temática da história dos negros e negras, devemos levar em consideração como esta abordagem é feita. Não basta trazer uma discussão rasa, com apenas uma ou duas atividades pontuais. Enquanto futuras professoras, sabemos que, ao se tratar de qualquer assunto, atividades isoladas e rasas não aprofundam os conhecimentos prévios dos alunos, não modificam pré-conceitos, não provocam rupturas nos modos de pensar, não modificam comportamentos.

É preciso que se repitam e se avancem em informações novas; que as crianças experienciem atividades diferentes sobre a temática, que exista uma sequência de atividades que vão se somando uma às outras e aprofundando cada vez mais, para então perceber alguma mudança. Conforme Santomé, [...] uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo” (SANTOMÉ, 2011, p.167).

Mas a intenção de Mariana não era de apenas realizar um tratamento superficial do assunto. Diferente disso, ela cita algumas atividades que realizou dentro da proposta da história e cultura negra, nessa perspectiva de sequência de atividades que vão avançando e se complementando:

MARIANA: Após isso, fiz uma atividade de auto retrato e notei que [...] quase ninguém se identificava como negro. Partindo disso então, levei vários livros com personagens negros [...] tive um diálogo muito grande com eles sobre essa questões [...] e até oficinas a gente fez. Ensinei um pouquinho da cultura africana, o que a gente consegue linhar, e aí que eu fui vendo uma mudança, que fui percebendo aos poucos, mas que era muito significativa... (Excerto transcrito da narrativa de Mariana)

Dentro das estratégias que Mariana realiza em seu estágio, ela opta por aprofundar, na entrevista narrativa, o que aconteceu a partir de um livro com personagens negras, contada aos alunos e alunas, pois, segundo ela, foi uma das atividades mais marcantes em que ficou muito evidente o impacto que a abordagem causou nas crianças:

MARIANA: *Eu vou contar uma atividade que fiz nesse sentido, que foi mais marcante, em torno de uma aluna em específico. Um breve contexto sobre ela: ela era mais velha que os outros, ela já tava repetindo o terceiro ano, os pais dela estavam presos, ela morava com os avós e os irmãos. Ela era aquele tipo de aluna que tu ouve falar na sala dos professores, que o compartimento é ruim, a aprendizagem é ruim, etc. Mas eu sempre criei uma relação muito amiga com ela, muito próxima dela, até porque ela me deu essa abertura. O que tava acontecendo com ela na época em que abordei tal temática, a partir de um pouco antes de iniciar com as abordagens, é que ela começou ir para a aula com capuz na cabeça e eu não sabia porque. Eu perguntava e ela não me dizia o porquê. Um dia eu vi ela de relance e percebi que ela tava com o cabelo bem curtinho, cabelo crespo e ela já vinha ao longo de semana com aquele capuz. Mas, [voltando as estratégias de abordagem da diferença] um dia levei o livro “Dandara e a princesa Perdida!” que é um livro de princesas negras. Levei para turma e disse que ia contar um livro para eles, mostrei o livro e fui lendo. A partir dessa leitura, eu questioneei se só existiam princesas brancas, porque a gente não conhece muitas princesas negras e fomos discutindo... Depois disso eu entreguei a imagem das princesas negras ampliadas, e sortieio modelo de imagem para cada aluno, levei giz de cera com diferentes cor de tom de pele, e pedi para eles pintarem as princesas com as cores que eles quisessem. E todas as princesas que foram pintadas, foram pintadas com um giz de cor de pele mais forte. Mesmo eu dizendo que eles que podiam escolher... (Excerto transcrito da narrativa de Mariana)*

Figura 6: Princesas coloridas pelos alunos a partir do livro "Dandara e a Princesa Perdida"
(Diário de Classe de Mariana)



Com a foto do painel, já é possível perceber que existe um impacto nos alunos sobre as questões que estão sendo abordadas. Os alunos se deram conta de que a personagem do livro é negra, e de forma voluntária pintaram as bonecas com lápis de cor escura. Tal situação parece óbvia, mas, quando vemos que o lápis cor de rosa claro ainda é o único chamado por muitas crianças e professoras de “cor de pele”, por exemplo, ou o fato de que, no autorretrato,

realizado dias antes, muitas crianças, mesmo sendo de pele escura, pintaram-se de cor clara, reconhecer as princesas como negras e pintá-las com lápis de cor escuro já representa uma mudança no modo de olhar para a cor da pele.

No entanto, para além de uma pintura de princesa com lápis de cor escuro, o livro representou ainda mais para a “menina do capuz”, que Mariana apresenta no excerto anterior:

MARIANA: *[após eu contar a história] a menina [do capuz] veio perto de mim, me mostrar uma página do livro e disse “prof, olha essa princesa, eu pareço com ela. [...] “o cabelo dela é curto igual o meu!” . Então eu falei: - tu viu, e tu não achou ela linda? [...] Tu também é linda! Tu não tá vendo que é parecida com ela, e ela é uma princesa! E ela concordou comigo. Então eu aproveitei e disse que eu não queria que ela viesse com o capuz no cabelo e sugeri que ela passasse creme todo dia e viesse com [o cabelo] bem lindo mostrando para todos! E ela ficou meio assim e disse, eu vou pensar... Isso foi na quinta feira.. Na sexta ela ainda veio de capuz e na segunda feira ela veio para aula sem capuz e a até amarrou uma fitinha na cabeça e passou bastante creme! Ali que eu tive noção de quanto foi impactante ter abordada essas questões ali naquela turma, com aquele alunos. (Excerto transcrito da narrativa de Mariana)*

Com esse excerto, é possível refletir a respeito do impacto de um livro, cujas personagens principais são princesas negras, dentro de um contexto de atividades que contemplam a raça, capazes de provocar algumas mudanças nas crianças. Ao defendermos que a identidade negra, conforme afirma Gomes (2005), é uma construção histórica, cultural e plural de pertencimento a um grupo étnico-cultural, que tanto sofre preconceito, discriminações, trazer um livro cujas personagens são princesas negras, fazendo um jogo contrário a tudo aquilo que a menina está acostumada a ver, significa colaborar para esta identificação tão importante. Tanto que a menina identifica-se com uma das princesas, e mostra para Mariana “como a princesa se parece com ela”.

Além disso, quando Mariana diz que, após ler o livro, questionou as crianças “*se só existiam princesas brancas, do porquê de a gente não conhecer muitas princesas negras...*” ela também contribui para que os alunos percebam e reflitam sobre os preconceitos que os negros sofrem até hoje, o que vai ao encontro das palavras de Santomé (2011) quando o autor afirma que: “A análise mais profunda dos porquês da opressão e da marginalização, em uma palavra, do racismo exigente em nossa sociedade, nunca deve ser evitada. (SANTOMÉ, 2011, p. 165), ou seja, para o autor:

Uma educação libertadora [...] implica também ajudar [os grupos oprimidos] a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito (SANTOMÉ, 2011, p.166).

Ao abordar a história e a cultura negra na sala de aula é uma estratégia interessante mostrar exemplos de discriminação e desigualdade que negros e negras experimentam ainda

hoje em nossa sociedade, para que não aceitem, por exemplo, piadinhas que vão reforçando o preconceito e possam lutar com argumentos contra isso.

Além disso, no excerto anteriormente trazido, Mariana também fala que abordou um pouco da cultura e da história dos negros e negras em sua prática docente. Tal abordagem, evidenciada em seus planejamentos, também se aproxima do que Santomé (2011) defende, quando argumenta que:

É preciso diminuir essa distância mediante uma discriminação positiva, mediante uma intensificação da ajuda àquelas crianças que se agora mostram “déficits” culturais ou “atrasos” importantes, isso não se deve à sua idiossincracia genética, mas ao fato de que lhes faltaram oportunidades para desenvolver aquelas destrezas e conhecimentos que a instituição escolar exige e valoriza. Isso obriga a incorporar como conteúdos do currículo a história e a cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder (SANTOMÉ, 2011, p.165).

Por fim, por Mariana ter contado uma história de princesas negras e, posteriormente, feito uma sequência de atividades sobre esta história, reafirmo que, quando consideramos trazer a diferença no currículo, tais diferenças também precisam estar nos materiais, nos livros, nas revistas, nos brinquedos, para que assim diversos pertencimentos culturais possam ser contemplados e não se reproduza apenas um modelo de pessoa, de infância e de sexualidade que contribuía com implicações de preconceito e discriminações.

Outro caso, também relatado por Mariana, é que no meio das abordagens a respeito da cultura negra surgiu a questão da religião:

MARIANA: “Até questão de religião assim, que eu abordei de forma muito por cima. Teve uma aluna que chegou e me falou que ela era de uma religião africana e tal, e disse assim pra mim, ah, não tem nada a ver né prof, eu não sou batuqueira, aí eu tive a oportunidade de falar que não, não tem nada a ver, não existe isso de ser batuqueira [...] aí consegui ir abordando os assuntos.”(excerto das narrativas de Mariana)

Nesse excerto, percebe-se que a aluna de Mariana se dá conta de estereótipos que a sua religião sofre e de que aquilo que diziam para ela, em forma de piada, “não era verdade”. Diante dessa situação, destaco a importância de trazer outras religiões, diferente da judaico-cristã, que já é enfatizada nas datas comemorativas, nos comerciais e na sociedade, em geral, para a sala de aula.

O foco da aula não era a religião, mas essa questão surgiu nas discussões, e fez com que a aluna se sentisse representada nas suas crenças. Além disso, com a abordagem de Mariana e a reflexão da professora a partir dela, outras crianças também passaram a compreender que não existe apenas uma religião, que as pessoas têm crenças diferentes, e que isso não tem nada a ver com ser superior ou inferior ao outro.

Passo agora a trazer algumas estratégias que Carol usou para trabalhar com a diferença na sua turma, após perceber que os alunos estavam discriminando uma menina e não sabendo respeitar as suas especificidades. Assim como Mariana, ela também utiliza um livro da literatura infantil para trabalhar o assunto:

CAROL: Quando a gente [ela e a professora titular da turma] percebeu que, mesmo conversando, a turma ainda rejeitava a menina, a gente fez uma sequencia didática do Livro Romeu e Julieta, que conta a historia de duas borboletas que tinham cores diferentes e que viviam cada um num canteiro de uma cor só. E aí a gente tentou aproximar as características das cores das borboletas com a das pessoas. Por exemplo, tem uma coleguinha que a cor dela é a amarela, e ela é uma pessoa mais serena, uma pessoa mais tranquila, tímida... [...] tem a borboleta vermelha, que ela já é mais braba, se irrita mais facilmente [...] e aí a gente tentou ir trazendo a diferença nesse sentido... de que todos eram diferentes, de que cada um tinha a sua cor, mas que mesmo assim podemos viver todos juntos... como as borboletas no fim da história ficaram né, todas juntas e coloridas... e que isso que é legal, essa diferença que é legal! Depois a gente fez uma atividade que eles tinham que escrever e desenhar num papel que a gente deu, e colocar o que cada um podia fazer para melhorar a convivência na sala de aula, do seu jeito, para tornar a sala de aula um lugar melhor. Dai eles fizeram, daí a gente deixou isso na sala de aula, esse trabalho exposto. Aí isso a gente sentiu que começou a mudar muito sabe? A gente sentiu que eles começaram a acolher um pouco mais essa aluna, e a gente lembrava sempre essa história quando tínhamos algum problema, de que as pessoas eram diferentes, de que é normal ser diferente, que é normal a gente se irritar de vez em quando, mas que a gente precisa conviver bem mesmo assim. (Excerto transcrito da narrativa de Carol)

Neste excerto de Carol, é possível perceber que a literatura também é uma potente forma de iniciar uma discussão “delicada”. O que se vê muito presente nas escolas é que, quando uma aluna é discriminada pelos colegas e a professora percebe isso, por exemplo, muitas vezes a professora, ao chamar atenção dos colegas e conversar explicitamente sobre o caso, acaba expondo ainda mais aquela criança. Ao contrário disso, Carol nos dá uma possibilidade de trabalhar com uma história que, através de uma metáfora, também aborda tais questões e que, provavelmente, fez com que as crianças refletissem mais a respeito de suas discriminações, mais do que conversando explicitamente sobre isto.

Outro ponto de encontro entre as estratégias de Carol e Mariana é que Carol também não fez apenas uma atividade isolada para mudar o que considerava necessário. Fazer uma sequência didática, em que várias outras atividades foram feitas, permite reforçar e aprofundar o que a história ensina, como o desenho que cada crianças fez posteriormente, por exemplo.

Podemos dizer que estas atitudes de Carol podem funcionar como uma prevenção ao *Bullying* que a turma poderia começar a cometer com aquela criança. É como nos diz Vencato (2014), quando defende que tais conteúdos precisam estar nos currículos como uma prevenção a atitudes que depois poderiam causar grandes e irreversíveis consequências.

Outra professora entrevistada que usa a literatura como potência para trabalhar com as diferença é Fabiana. Como a escola trabalhava com oficinas, e na segunda feira era o dia de

“Era uma vez”, ela levava toda a semana uma história que envolvia questões de gênero e, a partir dela, realizava as demais oficinas da semana:

FABIANA: *Então eu procurei fazer todo o meu estágio através do lúdico. Levei livro que falasse sobre gênero, historinha da leitura infantil para dar chance deles repensarem sobre o assunto sabe? Tinha uma, acho que era Tina e Pedro, em que eles passam em baixo do arco íris e trocam a voz mas continuam no mesmo corpo, um coisa assim. Então a Tina vira o Pedro e o Pedro vira a Tina. Então o Pedro que tá corpo da irmã quer brincar com as brincadeiras de menino que ele brincava antes. Aí ele sente o que a irmã dele sente quando ela quer brincar e ele diz que não pode, que isso é uma brincadeira de meninos. Aí eu levei muitas histórias, assim, pra dar, porque de manhã a escola trabalhava com oficinas. Aí cada segunda de manhã eu levava um livro, trabalha aquela semana inteira com oficinas sobre aquele livro, e eu puxei muito pro lúdico daí, atividade que integrassem com o livro. (Excerto transcrito da narrativa de Fabiana)*

Neste excerto de Fabiana também está presente a literatura infantil como uma forma de se abordar algumas questões “delicadas” através de metáforas, pois a abordagem de gênero na educação infantil não se faz, por exemplo, através da explicação deste conceito para as crianças. Diferente disso, resgatando os PCN (1997), quando se referem à abordagem de gênero no currículo, apontam que é preciso propiciar a dúvida em relação aos papéis que são estabelecidos na sociedade como sendo atribuídos somente a homens e somente a mulheres, valorizar cada qual e flexibilizar tais funções. Como, então, é possível fazer esta abordagem de gênero na educação infantil?

Nesta etapa da escolarização, sabemos que a criança aprende, principalmente, através da experiência, do lúdico e, mais tarde, também pela interpretação de histórias. Nesse sentido, existem formas de se trabalhar com várias temáticas, incluindo a diferença, explorando justamente essas formas que as crianças utilizam para aprender.

Pelo excerto, por exemplo, é possível perceber que Fabiana usa do recurso de uma história para fazer com que os meninos da turma percebam como as meninas sentem-se quando não podem brincar no campinho do pátio da escola (que é um fato que Fabiana conta na sua justificativa). Mas, além de trazer tal história, Fabiana ainda desenvolve uma sequência de atividade a partir da história, o que favorece ainda mais tal reflexão e vem ao encontro do que as outras professoras entrevistadas também fazem: várias atividades para avançar e fixar uma mesma questão.

Assim, a cada semana, Fabiana escolhe uma história sobre gênero para abordar e, após contá-la, faz uma sequência de atividades sobre aquela questão específica, todas elas dentro da abordagem de gênero. No diário de Classe de Fabiana, em cada planejamento estão descritos os livros que ela usa para estas sequências didáticas. Tais livros podem ser boas opções para se trabalhar a temática de gênero na sala de aula, por isso cito-os aqui: “Faca sem

ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha; “Até as Princesas soltam Pum”, de Ilan Bernman, IonitZilbermann; “O menino que ganhou uma boneca”, de Majô Batistoni; “Pedro e Tina – Uma história muito especial”, de Stephen Michael King; “Menino brinca de boneca?”, de Marcos Ribeiro.

Outra alternativa de trabalhar gêneros com as crianças pequenas pensando nos modos como elas aprendem é permitindo que elas experimentem, através do lúdico, ocupar posições que antes acreditavam ser somente do outro sexo, o que Fabiana incentivou na sua prática através das Brincadeiras. Trago, nesse sentido, um recorte do Relatório Final de Estágio de Fabiana, presente em seu Diário de Classe:

FABIANA: E então com tudo organizando para começar a atividade... vamos brincar! No primeiro momento deixei as crianças bem à vontade para realizar a atividade enquanto eu somente observava porém fui percebendo que as meninas ficaram para um lado e os meninos para outro. [...] E então, as meninas são mães com as suas bonecas, suas filhas, nos braços, cuidando, fazendo comidinha, trocando roupas... enquanto olho do outro lado, os meninos...sem sequer saber pegar uma boneca no colo, eles as usam como armas para brincar de guerra...e nesse momento fiquei surpresa, preocupada...enfim, este fato marcou bastante no período do meu estágio pois eu estava vendo meninos na faixa etária de 5/6 anos, que não sabiam segurar uma boneca, que talvez não tivessem tido o prazer de brincar de faz-de-conta. [...] Ao acompanhar a brincadeira dos meninos, me senti obrigada a ir brincar com as crianças, ensinando-os a como segurar uma boneca, como ser o “papai” ou a “mamãe”, como fazer a comidinha e sempre incentivando as meninas para que também os ensinassem, para que os convidassem para brincarem juntos, para brincarem de faz-de-conta de “papai, mamãe e filhinho”, e assim passamos uma longa manhã aprendendo a brincar de casinha. Ao final da nossa manhã e atividade, questionei sobre a brincadeira e as impressões que tiveram, e obtive vários retornos positivos, e o pedido para que a atividade pudesse ser repetida em outro momento, e então na semana seguinte lá estava a atividade... “BRINCAR DE CASINHA”... e dessa vez foi um sucesso, todos brincando juntos sem se importar se era um menino no papel de mãe ou vice-versa.(Reflexão Final de Estágio - Diário de classe de Fabiana)

Fabiana propôs que todos os seus alunos brincassem de casinha e percebeu que os meninos da turma não sabiam segurar uma boneca. A partir dessa observação, ela entrevistou na brincadeira das crianças ajudando os meninos a segurarem as bonecas e incentivou as meninas a ajudá-los também.

Nesse momento, a disputa entre os sexos ganha lugar de cooperação e, além disso, os meninos passam a ocupar um lugar que antes acreditavam ser apenas de meninas – o lugar de cuidar de uma boneca. Diante dessa pequena intervenção de Fabiana, na próxima vez que as crianças brincaram de casinha, Fabiana presenciou uma cena diferente que conta no seu relatório final de estágio:

FABIANA: Planejamento 04. Brincar de casinha (Atividade foi repetida, dessa vez meninos e meninas brincaram juntos.) Certo momento vi dois meninos de um lado da casinha, um pouco separados dos demais, e questionei onde estava o bebê deles, a resposta foi... Tá ali dormindo...então questionei novamente, onde estava a mãe...e eles responderam...Não tem, nós somos dois pais, porque as famílias podem ter dois pais.

Então uma das meninas disse... Mas daí tem que adotar o filho pois o homem não fica grávido. E de repente outro menino me chama e diz, abraçado numa boneca sem perna...Minha filha vai participar dos jogos paralímpicos).



(Reflexão final de Estágio - Diário de classe de Fabiana)

Dos meninos que antes usavam uma boneca como “arminha” para um casal de dois papais que adotam e cuidam muito bem de um bebê! Tais fatos, trazidos na reflexão do diário de classe de Mariana, mostram o quanto as discussões a respeito de gênero estavam sendo compreendidas e internalizadas pelas crianças daquela turma, e o que isso foi necessário e positivo.

Por fim, trago algumas análises a respeito das estratégias da abordagem da diferença do estágio de Daniela que realizou esta docência com alunos do 4º ano e desenvolveu um Projeto sobre os Direitos Humanos ao longo de todo este período. Daniela relata que sua turma era curiosa e participativa, por isso ela usava dessas características para potencializar o diálogo a respeito das questões da diferença que os próprios alunos levavam para a turma. Uma dessas questões surgiu a partir do livro dos Direitos Humanos, que ela contou à turma:

DANIELA: “esse livro conta do porquê os direitos humanos foram criados, e, em uma parte, fala da mulher que não podia se casar com quem ela queria. Então as meninas foram atrás, sem que eu pedisse, ver o porquê da mulher não poder se casar com quem elas queria, e descobriram que em alguns países isso continua sendo ainda hoje. Então elas desenharam aquilo sabe? Trouxeram para a turma, e diziam: vocês sabiam que lá na Arábia, as mulheres não podem casar com quem elas quiserem? Deus o livre isso acontecer aqui comigo! Então, a partir dessas inquietações delas, é que eu comecei a questionar né: qual é o direito que está sendo violado? Então fomos conversando sobre outros direitos das mulheres que foram e ainda são violados, as desigualdades, o machismo...”(Excertos narrativas de Daniela)

Nesse excerto narrado por Daniela é interessante perceber como alguns assuntos, simplesmente por perpassarem em uma história sem ser seu foco central, podem despertar curiosidade nas crianças. Uma aluna de Daniela, ao perceber uma questão que dizia respeito à violação dos direitos das mulheres, pesquisou e problematizou suas inquietações com o restante da turma. Nesse sentido, uma ótima estratégia da abordagem da diferença na sala de aula pode ser incentivar os alunos a serem pesquisadores e, por exemplo, alavancar uma proposta de pesquisa sobre questões que os inquietam, dentro de um assunto foco.

Em relação aos direitos das mulheres, levados e defendidos por esta aluna de Daniela, Santomé (2011, p.167) aponta justamente que:

O sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir a sua história, recuperando sua voz perdida. Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento. Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos (SANTOMÉ, 2011, p.167).

Além disso, quando Daniela realiza um projeto sobre os Direitos Humanos, um dos seus focos foram, justamente, os Direitos das Crianças e dos Adolescentes, uma vez que era nos seus próprios direitos que as crianças mais se interessavam. Nesse sentido, trago o que Santomé (2011) também fala, de que, mesmo as crianças e os adolescentes representando boa parte da humanidade, abordagens específicas sobre estes grupos também são raras de serem encontradas na sala de aula.

Para o autor, “As crianças desconhecem por que são crianças, qual é o significado dessa fase do desenvolvimento, que direitos e deveres tem” (SANTOMÉ, 2011, p.159). A partir disso, o autor defende que infâncias mais reais devem ser retratadas nas escolas e que:

O alunado deve adquirir consciência [das] tristes realidade e comprometer-se com essa infância maltratada, na medida de suas possibilidades e forças. Uma forma de preparar as novas gerações para a vida e para sobreviver é informando-as claramente das peculiaridade do mundo no qual lhe toca viver (SANTOMÉ, 2011, p. 160).

Foi nesse sentido que Daniela, ao falar dos direitos das crianças, conta que trouxe justamente questões reais desse período para conscientizar as crianças:

DANIELA: “[...] eles começaram a ver o que estava acontecendo ao redor deles. Das criança que, até aqui no Brasil, na época da escravidão, trabalhavam no carvão, na cana de açúcar... tudo isso foi trazido na sala de aula. Foi meio chocante assim, porque quando eu levava as fotos, eles não acreditavam que as crianças tinham passado por aqui, que aquilo já aconteceu sabe? E que ainda hoje acontece sabe? Quando eu levava criança catando lixo, por exemplo, e questionava a eles o que aquela criança deveria estar fazendo... foi uma questão de conscientização! (Excertos narrativas de Daniela)

Nesse excerto de Daniela, é possível perceber que seus alunos tornaram-se conscientes de outras infâncias e juventudes existentes no mundo. O que é extremamente necessário para que elas sejam sensíveis e solidárias com estas diferenças, assim como para torná-las mais realistas e saberem, por exemplo, quais são os seus direitos e a quem recorrer em situações de vulnerabilidade.

DOS ACHADOS PELO PERCURSO

Um desafio e uma direção, o resto incertezas. A trajetória que, apesar de ocorrer num tempo curto, foi longa. Do ponto de partida até este final (ou seria apenas o início da caminhada?), ainda mais dúvidas e vontade de descobrir. O solo incerto, o apoio necessário, a guia exigente, a mudança de direção, os atalhos, os buracos, a luz no fim do túnel, os achados encantadores...

Alguns meses atrás, apenas isto estava definido: a necessidade de fazer um trabalho de conclusão de curso, e a vontade de falar sobre diferença. Desejava compartilhar sobre tudo aquilo que eu havia aprendido sobre a diferença nos quatro anos de graduação: o “choque de realidade”, a consciência dos privilégios por ser branca de classe média, um olhar mais atento para as injustiças, os preconceitos e a vontade de mudar o mundo! A vontade de tornar as pessoas mais críticas, menos desiguais, mais sensíveis e justas.

No entanto, abordar estas questões em um trabalho de conclusão de curso implicava transformá-las em uma pesquisa e, sobretudo, aprofundar-me teoricamente. De início, a dificuldade em seguir apenas uma perspectiva teórica, depois a consciência da imaturidade conceitual e acadêmica. Após isso, a dificuldade de definir o foco, a metodologia, os eixos analíticos... Aos poucos, alguns achados pela fila do RU, pelas conversas no *whatsapp*, no diálogo com as colegas e, principalmente, com a orientadora, fizeram-me apostar nas práticas pedagógicas de minhas colegas que abordaram a diferença em seus estágios, contemplando não somente minha temática preferida, mas também, permitindo reflexões a respeito dessa temática como prática pedagógica no período de estágio docente, um tempo tão importante no curso de pedagogia e no constituir-se professora. Diante disso, surge a pergunta que guiou toda esta trajetória: como as diferenças são abordadas nas práticas pedagógicas de professoras estagiárias?

Dos acertos, a entrevista narrativa como ferramenta metodológica. De fato, o que foi ouvido e gravado ao longo das entrevistas não se caracterizava apenas como uma entrevista: tiveram arrepios, reflexões, lágrimas, retomada da experiência vivida, desabafos, sentimentos de saudade. E, enquanto as narrativas iam se fazendo a partir do roteiro pré-estruturado, surgiram os encantamentos: a certeza de que, além de mim, mais professoras-estagiárias tiveram a consciência da necessidade de abordar a diferença em suas práticas pedagógicas, o que me dá esperanças!

Abordagens essas que vão ao encontro dos autores nos quais me ancoro no presente trabalho, que argumentam, sobretudo, da importância dessa abordagem. Das estratégias que

foram adotadas, muitas possibilidades e contribuições. Além disso, os exemplos dos impactos que tal abordagem causou nos alunos motivam-me a seguir defendendo esta questão!

Dos eixos analíticos aos achados deste percurso através das respostas das entrevistadas. No primeiro eixo, cuja questão central foi “Você considera importante abordar a diferença em sala de aula?”, surgiram justificativas riquíssimas afirmando que esta abordagem é necessária. Nesse sentido, aparece a diferença como tema essencial para a diminuição do preconceito e da violência e, ainda, como uma forma de contemplar culturas silenciadas no currículo, favorecendo o reconhecimento das crianças como pertencentes a estes outros grupos.

No segundo eixo, cuja questão foi “Por que você realizou tal atividade (projeto/sequência didática) abordando questões da diferença?”, a recorrência das respostas ressalta a postura das professoras como investigadoras, ou seja, aquelas que percebem o que os alunos gostariam de aprender e, mais do que isto, do que eles necessitam aprender. Uma postura que não se limita a ouvir o que os alunos dizem, mas investigativa que percebe, nas atitudes dos alunos, numa situação de conflito, na resposta a questionamentos, na separação de meninas e meninos, a necessidade de abordar algum aspecto da diferença.

No terceiro eixo, cujas perguntas direcionadoras foram “Ao longo do seu estágio docente, você realizou alguma atividade: (seja um projeto, uma sequência didática ou mesmo uma atividade isolada) abordando a questão da diferença? Conte-me sobre isso” e “Exemplifique com acontecimentos que você lembra do estágio docente sobre esta experiência: o que você fez? Como fez? O que disse? Qual foi a reação dos alunos?”. Foi recorrente nas narrativas a ideia de uma sequência de atividade que aprofunde e complexifique, de diferentes formas, a noção de diferença, para que esta faça sentido na vida das crianças, cause efeitos, reflexões, mudança de atitudes e aprendizagens.

As estratégias que foram adotadas por cada uma das professoras estagiárias variam de acordo com a modalidade de ensino, a realidade da turma do estágio e a temática dentro da diferença que recebe foco. Neste contexto é possível perceber, por exemplo, a literatura infantil como uma grande aliada para introduzir alguma temática da diferença, principalmente os “mais sensíveis”. Além disso, recorrem, também, como uma boa estratégia pedagógica a roda de conversa, seja para iniciar uma discussão sobre o assunto, seja para revisar o que já está sendo abordado, ou refletir a respeito de um item específico.

Diante deste percurso, seguem minhas inquietações e meu desejo de descobrir ainda mais. No entanto, reforço os meus princípios e valores docentes que foram construídos ao

longo do curso de pedagogia agora com ainda mais possibilidade de argumentar sobre o assunto, muito mais questões para investigar e aprender e muito mais alternativas para atuar com essa abordagem na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. In: SILVEIRA, Catharina [et.al.]. **Educação em Gênero e Diversidade**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.
- BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação. In: SILVEIRA, Catharina [et.al.]. **Educação em Gênero e Diversidade**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, educação sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.
- FERNANDEZ, Cida; NASCIMENTO, Cristina; MESQUITA, Marylucia; PIMENTA, Rosângela. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre ação educativa com docentes. In: BEZERRA, Nielson da Silva. **Respeitando as diferenças no espaço escolar**. Recife: Gestos, 2007. P. 59-73.
- FLEURI, Reinaldo Matias; BITENCOURT, Silvana Maria; SCHUCMAM, LiaVainer. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade**. In 25A. Reunião Anual da ANPED. Textos das sessões especiais. Rio de Janeiro, 2002. P. 1-25
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011..
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan/abr.2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: (E.P.U) 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. MEC: Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, Escola e Cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A Educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Florianópolis: Ponto de Vista, 2003.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. In: RICHARD, Miskolci; JÚNIOR, Jorge Leite. **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

XAVIER, Maria Luisa. M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinariedade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Planejamento em Destaque: Análises Menos Convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa está vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso, e tem como intuito investigar estratégias pedagógicas cujo foco são questões da diferença.

Para isso, serão realizadas entrevistas individuais com alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujas práticas de estágio abordaram em alguma dimensão esta temática.

Eu, _____, RG n° _____ autorizo o registro por escrito e em áudio da entrevista fornecida por mim e a utilização desses dados para fins exclusivos de pesquisa.

A pesquisadora Rúbia Taís Johann, aluna regularmente matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, sob orientação da professora Dr. Sandra dos Santos Andrade, compromete-se a manter em sigilo os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos, evitando, dessa forma, qualquer prejuízo que possa advir do uso dos mesmos.

Assinatura do/a entrevistado/a

Assinatura da Entrevistadora

Data: ____/_____/____