



Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica¹

Cultural diversity, social inequality and exclusion: a meeting with basic education teachers

Ruth Pavan

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS - Brasil, e-mail: ruth@ucdb.br

Resumo

Este artigo é fruto da pesquisa financiada pelo CNPq que analisa a compreensão dos professores sobre os processos de exclusão na sociedade e na Educação Básica. O artigo refere-se apenas a professores das séries finais do Ensino Fundamental. No processo de análise, utilizamos teóricos que enfatizam a exclusão e a desigualdade numa perspectiva crítica, ou seja, defendem que elas são frutos das relações sociais assimétricas e desiguais, e não provocadas pelo próprio indivíduo. Para identificar a compreensão dos professores, foram realizadas entrevistas com oito docentes das séries finais do Ensino Fundamental, das diferentes áreas de

¹ Versão ampliada e revisada do trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino (ENDIPE), Campinas, 2012.

conhecimento. A análise mostrou que a exclusão/desigualdade, quando percebida, não se refere apenas à questão econômica, mas a questões de raça, crença, geração, gênero e outras. Poucos professores afirmam existir processos de exclusão na escola, mas todos admitem que há processos de exclusão na sociedade. Essa forma de ver os processos de exclusão está relacionada aos processos de formação docente. A formação docente incluiu a discussão da desigualdade apenas na década de 1980 e, bem recentemente, a questão da diversidade cultural e exclusão. Nesse sentido, essa pesquisa contribui para que possamos entender criticamente as respostas dos entrevistados e, principalmente, oferece-nos pistas para qualificar o processo de formação docente.

Palavras-chave: Exclusão. Diversidade cultural. Educação Básica.

Abstract

This paper has stemmed from a research funded by CNPq which analyzes teachers' understanding of exclusion processes both in society and in basic education. The study comprehends only teachers working with the final grades of elementary school. The analysis process has been grounded on theorists that have highlighted exclusion and inequality from a critical perspective, i.e, they advocate that exclusion and inequality have derived from asymmetric and unequal social relationships, rather than caused by the subjects themselves. In order to identify the teachers' point of view, we conducted interviews with eight final-grade elementary school teachers from different knowledge areas. The analysis has evidenced that exclusion/inequality, whenever noticed, are not only related to economical issues, but also to race, belief, generation and gender issues, among others. Few teachers claim that exclusion processes can be found at school, but all of them admit the existence of exclusion processes in society. This way of regarding exclusion processes is related to teacher education processes. Teacher education only included the discussion about inequality in the 1980's, and cultural diversity and exclusion issues have only recently been included. In this sense, this research may contribute to a critical understanding of the respondents' answers and provide hints for the qualification of the teacher education process.

Keywords: Exclusion. Cultural diversity. Basic education.

Introdução

A desigualdade social vem sendo objeto de pesquisa no campo da educação desde a segunda metade do século XX. Mais recentemente, o estudo dessa desigualdade, embora de forma alguma tenha sido posto de lado, geralmente vem acompanhado da problematização dos processos de exclusão e do modo como tanto a desigualdade quanto a exclusão se articulam com a diversidade cultural.

Na perspectiva de questionar e analisar esses processos e suas articulações, um conjunto de autores (APPLE, AU, GANDIN, 2011; ARROYO, 2011; CANDAU, 2008a, 2008b, 2009; GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1997; SANTOMÉ, 2011; SANTOS, 1999) argumenta sobre a necessidade de uma abordagem crítica. Essa abordagem contribui para a criação de uma sociedade e um processo educativo nos quais a desigualdade e a exclusão não sejam vistas como naturais e inevitáveis, mas como resultado da injustiça produzida pelas relações sociais assimétricas de poder atravessadas por questões de classe, raça, gênero, crença, geração e outros. A abordagem crítica também contribui para que a diversidade cultural não seja utilizada como uma forma de justificar a desigualdade e a exclusão. Ainda segundo esses autores, a assunção da dimensão crítica implica o questionamento radical da lógica liberal/conservadora que explica a exclusão e a desigualdade como se fossem produzidas pelos que vivem a exclusão, como se estes tivessem algum *deficit* (cultural, intelectual, genético etc.).

Para analisar a compreensão que os professores de Educação Básica têm sobre os processos de exclusão, diversidade cultural e desigualdade existentes tanto na sociedade quanto na escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e os resultados foram interpretados com base na teoria crítica.

Situando a análise

Para escrever sobre diversidade cultural, desigualdade social e exclusão, necessário se faz situar a perspectiva de análise, posto que no contexto atual esses temas — seja quando tratados de forma isolada, seja quando se estabelecem relações entre eles, como é o caso deste artigo — podem ser **abordados, no mínimo, numa perspectiva liberal/conservadora** ou numa perspectiva crítica. De modo sintético, podemos dizer que, na perspectiva liberal/conservadora, a diversidade cultural é vista como fruto do *deficit* cultural de **alguns grupos; a desigualdade social, como resultado da inaptidão do indivíduo; e a exclusão, como uma consequência inevitável de uma sociedade que não aguenta mais pagar o ônus por existirem indivíduos incapazes** (BAUMAN, 1999).

Embora essa **perspectiva liberal/conservadora recorra geralmente à retórica do mérito para sustentar que todos têm as mesmas condições e que a exclusão e a pobreza se devem ao fato de alguns não aproveitarem as “oportunidades” ou não terem “competência”, não é isso que a realidade revela. A exclusão decorre da articulação de processos econômicos com processos de inferiorização dos grupos culturais que não fazem parte da cultura considerada hegemônica.**

Além de a retórica do mérito procurar mascarar a exploração, ela **está produzindo o desprezo pelos excluídos, pelos pobres, pelos culturalmente diferentes.** Como escreve Bauman (2003, p. 9), “[...] vivemos em tempos implacáveis, tempos de desprezo pelos mais fracos, [...] as pessoas em volta escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos, [...] em resposta a **nossos pedidos de ajuda, ouvimos advertências para que fiquemos por nossa própria conta**”.

Essa **forma de entender a exclusão e a desigualdade social** geralmente está acompanhada por teorias que sustentam a ideia de que o indivíduo possui algum tipo de *deficit*. Como salienta Bauman (2001, p. 84), ela está baseada num princípio simples: “[...] o que está errado em suas vidas provém de seus próprios erros, foi sua própria culpa e deve ser consertado com suas próprias ferramentas e por seus próprios esforços”.

Discordando radicalmente da retórica liberal/conservadora, defendemos a **necessidade de uma análise crítica que veja nas relações sociais**, que são sempre relações sociais de poder assimétricas e desiguais, as razões da exclusão e da desigualdade e que critique o uso da diversidade cultural como estratégia utilizada pelos conservadores para atribuir aos indivíduos as mazelas socialmente produzidas pela lógica da sociedade capitalista e para responsabilizá-los por elas. Nosso argumento central é: **reflexões sobre diversidade cultural, desigualdade social e exclusão** podem servir tanto para legitimar a sociedade atual, quanto para fortalecer as lutas dos grupos marginalizados e excluídos, se desenvolvidas numa dimensão crítica: “por teoria crítica entendo toda teoria que não reduz a ‘realidade’ ao que existe” (SANTOS, 1999, p. 197).

Essas duas formas de entender essas realidades também estão presentes no campo da educação. Não se pode deixar de registrar que, em conformidade com o ideário liberal/conservador, no contexto atual, vivemos toda sorte de avaliações preocupadas em aferir resultados de aprendizagem dos alunos, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. **Os resultados dessas avaliações, mais do que serem um indicativo** para futuros investimentos, são usados para classificar, selecionar, estabelecer *rankings*, reforçando cada vez mais a ideia de que o mérito é o critério a ser seguido. Porém, felizmente, continuamos também com outras **perspectivas educacionais (críticas) acentuadamente preocupadas** com o processo educativo e suas diferentes formas de construir-se, reconstruir-se, **transgredir e subverter os processos de exclusão e a desigualdade social**. Essas perspectivas educacionais, **enfim, pretendem produzir** de forma diversa o que, se preso a avaliações padronizadas, serve aos interesses do grupo hegemônico (classe alta, ocidental, masculina, heterossexual), reproduzindo a desigualdade e a exclusão.

Pautados na compreensão crítica da diversidade cultural, desigualdade social e exclusão, podemos afirmar que a Educação Básica não precisa ser necessariamente um espaço de reprodução das relações sociais hegemônicas: “[...] deve-se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora reproduzam basicamente a sociedade dominante, também contêm a

possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos críticos e ativos (e não simplesmente trabalhadores)” (GIROUX, 1997, p. 38). Portanto, apostamos que a Educação Básica pode ser “[...] um meio de transporte para outros mundos, colocando-nos em contato com outros saberes e outras experiências” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 27).

Pautar-se numa dimensão crítica não é uma tarefa fácil. Santos (1999, p. 197), **no final do século XX, questionava: “por que é tão difícil construir uma teoria crítica?”**. Considerando que a teoria crítica é suscitada pelo “[...] desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe [...]” (SANTOS, 1999, p. 197), **motivos para sentirmo-nos desconfortáveis e indignados com a realidade atual não faltam**. Segundo o autor, basta lembrar que **as grandes promessas da modernidade (igualdade, liberdade, paz, domínio da natureza)** não foram cumpridas e que muitos caminhos percorridos para alcançá-las produziram efeitos perversos: a desigualdade aumentou, há constante violação dos direitos humanos, **as guerras nunca provocaram tantas mortes**, e o domínio da natureza está significando a destruição.

Portanto, **a dificuldade não está na falta de motivos para indignação. De forma resumida, pode-se dizer que, para Santos (1999), a dificuldade de construir uma teoria crítica no contexto atual tem a ver com a crise da teoria crítica moderna, que via um único princípio de dominação (classe), um único meio de transformação social (luta de classes) e uma única forma de superação (socialismo)**. Santos (1999, p. 214) argumenta **em favor de uma teoria crítica pós-moderna, incessantemente “[...] construída a partir do chão das lutas sociais, de modo participativo e multicultural”**. Ela não lida com universalismos abstratos que quase sempre ocultam o racismo e o eurocentrismo. Concebe o socialismo como “[...] aspiração de democracia radical, um futuro entre outros possíveis, que, de resto, nunca será plenamente alcançado” (SANTOS, 1999, p. 214).

O autor lembra, ainda, que essa teoria crítica pós-moderna é muitas vezes **vista com desconfiança pelos teóricos da teoria crítica moderna**, pois estes a associam ao pós-moderno celebratório, que a rigor **não é crítico, porque não propõe alternativas de mudanças e vê o momento atual como insuperável**: “a análise crítica do que existe assenta no

pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (SANTOS, 1999, p. 197).

Na explicação positivista do conhecimento, as “[...] questões críticas concernentes à construção social do conhecimento (os códigos, mídia, ideologia e estruturas sócio-econômicas que moldam fatos e os interesses políticos que dirigem a seleção e avaliação dos dados) são irrelevantes” (KINCHELOE, 1997, p. 54), porque o conhecimento é concebido como objetivo e isento de valores. Diferentemente, na dimensão crítica, elas fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Com base nessa teoria, criticamos a lógica da exclusão e a desigualdade social, que faz que muitas crianças sejam excluídas até mesmo do direito de ter uma escola e que outras tantas, mesmo tendo acesso à escola, não consigam aprender o elementar, ficando excluídas do mundo dos alfabetizados. Candau (2009, p. 25) questiona: “é possível superar estas tendências que terminam por enfatizar a homogeneização/assimilação ou segregação/exclusão? **Afirmar uma cultura escolar não assentada no ideal da homogeneização?**”. Inspirados nas reflexões de Candau e nas características da teoria crítica, somos levados a responder afirmativamente, pois, “sem horizonte utópico, é impossível educar” (CANDAUI, 2008a, p. 16).

Ao pensarmos sobre as terríveis dificuldades para alguém sobreviver no contexto atual sem ser alfabetizado, lembramos que não podemos entrar num processo de culpabilização da escola, nem dos professores, nem mesmo dos alunos, como se um desses ou esses fossem os responsáveis pela não aprendizagem dos alunos. **A teoria crítica nos faz perceber que esse processo está profundamente articulado com a sociedade, suas relações de classe, raça, gênero e sexualidade. Entretanto, essa mesma teoria nos faz entender que, no interior da escola, muitas vezes se desenvolvem práticas excludentes, antidemocráticas, racistas, discriminatórias. A educação básica tem seu sentido vinculado ao campo social e, como tal, contribui para o processo de humanização, razão pela qual não pode ser conivente com práticas excludentes.**

Essas práticas excludentes podem dar-se de diferentes formas, como as motivadas por questões de gênero, raça, classe: “um currículo

excludente ignora as minorias culturais e promove recursos pedagógicos que **servem para silenciá-las. Conseqüentemente, discursos racistas, clas-sistas e/ou sexistas dominantes tendem a ser reproduzidos**” (SANTOMÉ, 2011, p. 86). **Tais práticas ocorrem pela desvalorização dos conhecimentos desses grupos sociais e culturais, como se a experiência de alguns gru-pos culturais e sociais não fosse produtora de conhecimentos.** A Educação Básica muitas vezes pauta-se em visões segregadoras e elitistas. Urge aceitar que as experiências humanas são plurais e diversas, que não há “[...] **uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa di-versidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica di-versidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos**” (ARROYO, 2011, p. 117).

Compartilhamos da preocupação de Arroyo (2011), uma vez que, além das desigualdades econômicas, também a diversidade cultural precisa **ser trabalhada na perspectiva crítica, inclusive no processo forma-tivo dos professores.** Ao enfatizarmos a diversidade de conhecimentos e experiências, lembramos com Santos (1999, p. 205) que “o que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e, vice-versa, o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa for-ma de ignorância” (SANTOS, 1999, p. 205).

Ainda na dimensão crítica, cabe destacar com Slee (2011, p. 205) que a “[...] inclusão não é um ponto de chegada desqualificado”. **É importante, ainda segundo o autor, que na escola ela adquira a característi-ca de “uma aprendizagem da democracia”.** Então, problematizar criticamente a **exclusão na Educação Básica não significa simplesmente defender a inclu-são no sentido restrito de estar dentro ou estar junto.** Um processo educativo não excludente é **aquele que tem como objetivo contribuir para os estudan-tes “[...] construírem suas visões de mundo, apresentando-lhes informações fundamentais sobre acontecimentos presentes e passados que explicam as potencialidades e limitações dos desdobramentos sociais, culturais, políticos e científicos**” (SANTOMÉ, 2011, p. 95).

Por fim, **salientamos que nossa aproximação dos estudos educacio-nais críticos e da teoria crítica proclamada por Santos (1999) ocorre também**

por suas implicações epistemológicas. A teoria crítica “[...] envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou ‘oficial’ e a quem detém tal conhecimento [...]” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14). Reiteramos, recorrendo a Apple, Au e Gandin (2011, p. 14), que essa pedagogia crítica e educação crítica “baseia[m]-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades”. Essas múltiplas dinâmicas, entre outras coisas, envolvem questões de diversidade cultural, desigualdade social e exclusão.

Com base nessa perspectiva de conhecimento e de compreensão da diversidade cultural, desigualdade social e exclusão, foram entrevistados professores da Educação Básica sobre questões relacionadas a essas temáticas.

Exclusão, diversidade cultural e desigualdade social: o que pensam os educadores da Educação Básica

Para analisar o que pensam os professores da Educação Básica sobre exclusão, diversidade cultural e desigualdade social, foram entrevistados professores da Educação Básica, escolhidos conforme os seguintes critérios: que fossem professores inseridos na educação básica formal, especificamente no Ensino Fundamental; que pertencessem à rede pública; que tivessem como atividade principal ministrar aulas, ou seja, que isso não representasse um trabalho ocasional, eventual, episódico ou, ainda, voluntário na vida do professor, mas que fosse parte integrante da sua vida profissional; inclusão de pelo menos um professor de diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental; e, finalmente, que os professores tivessem formação em diferentes áreas do conhecimento para possibilitar a análise com base em diferentes referenciais teórico-práticos utilizados por eles.

Nossa ida a campo envolveu a entrevista com oito professores de uma escola pública localizada na capital de um estado da região Centro-Oeste do Brasil. Todos os professores atuam no Ensino Fundamental. Os nomes fictícios dos professores são: Aline, professora de Português e Inglês;

Nelsi, professora de Inglês; Sônia, professora de Artes; Pedro, professor de Matemática; Alice, professora de Geografia; Ana, professora de Educação Física; Sandra, professora de Biologia; e Vítor, professor de História.

Para cinco professores entrevistados, não há exclusão na educação escolar (professores Aline, Nelsi, Sônia, Pedro e Alice). Três professores disseram haver exclusão na Educação Básica. Um deles observou que ela está diminuindo: “[...] então, estuda-se a África, estuda-se o Brasil Colônia, se fala muito em Zumbi, então, eu acho que realmente a escola está evoluindo” (professor Vítor). Uma professora percebe os processos de exclusão da seguinte forma: “a questão da exclusão existe, porque, se você pegar não só [...] tem negros, os portadores de necessidades, até mesmo eles, de certa forma, têm um contexto excludente [...]” (professora Sandra). Já a professora Ana entende a exclusão da Educação Básica vinculada à avaliação, pois, segundo ela, a avaliação inclui somente algumas disciplinas e exclui outras: “[...] as próprias avaliações mesmo. As próprias avaliações já excluem um tanto do currículo escolar. Por que tem avaliação? Quais são as principais avaliações? Português, Matemática e só”.

Como vimos, somente três professores afirmam que há exclusão na educação escolar. Entretanto, todos afirmam que há processos de exclusão na sociedade. O professor Pedro, quando questionado sobre a existência de processos de exclusão na sociedade, afirmou: “tem um monte, não é? O aluno de periferia [...]. O aluno que tem certa condição financeira, daquele que não tem. O jeito de se vestir, o tênis que um tem, que o outro não tem [...]”. Interessante observar que esse professor, quando foi questionado sobre processos de exclusão na educação escolar, disse não haver exclusão, mas, quando fala sobre a exclusão na sociedade, ele se refere ao “aluno”. Da mesma forma, a professora Sônia, que também afirmou não perceber exclusão na educação básica, quando fala de processos de exclusão na sociedade, se refere a alunos: “eu percebo, sim. Rótulos em alunos, desrespeito, a falta de sensibilidade, o bullying”. Três professores dos cinco que afirmaram não existir exclusão na educação escolar, quando falaram de exclusão na sociedade, de fato se ativeram a ela. A professora Aline disse haver diferentes processos de exclusão na sociedade: “saúde, educação,

família, [pessoas] especiais, religião [...]”. A professora Alice, embora lembre que, em muitos aspectos, a sociedade tem melhorado, afirma que existe exclusão em relação ao “[...] idoso, a questão da educação especial [...]”. *O povo brasileiro está longe de se tornar um povo que não exclua ou que não tenha preconceito, porque existem muitos, muitos, e sérios*. Já a professora Nelsi destaca o racismo quando questionada sobre exclusão: *“hoje em dia, a não ser alguns racismos, a não ser certos tipos de racismo, não [há exclusão]”*.

Todos os **professores que observam exclusão na educação escolar**, quando falaram sobre exclusão na sociedade, se ativeram a ela. A professora Ana destaca a questão da “saúde” como forma de exclusão e morte das pessoas mais pobres. Também lembra que, embora a entrada na universidade tenha sido ampliada por meio da *“avaliação do ENEM, [...] uns quantos não conseguem entrar na faculdade”*. O professor Vítor refere-se à **exclusão em relação aos processos de discriminação**, dizendo: *“diminuiu, mas ela ainda está presente, de forma não declarada, mas de uma forma velada [...] Se existe o discriminado, cadê o discriminador? Ela diminuiu, mas ela está velada”*. Por fim, a professora Sandra, de Biologia, diz haver processos de exclusão em relação a *“pobres, negros, [...] homossexuais, violência contra a mulher”*.

Como apontamos, nossa perspectiva de análise é a perspectiva crítica, que no contexto atual incorpora questões de gênero, raça e crença, além da questão de classe. Nesse sentido, podemos observar que vários dos professores, ao serem questionados sobre a exclusão, mencionaram essas **dimensões**. **Consideramos importante salientar que todos os professores afirmaram existir processos de exclusão na sociedade, o que, considerando a lógica liberal/conservadora que predomina no contexto atual, não é pouca coisa. Entretanto, não podemos deixar de apontar, com estranhamento, o fato de apenas três professores afirmarem que há processos de exclusão na Educação Básica.**

Como analisar isso criticamente? Como afirmamos, a perspectiva crítica não centra sua análise no indivíduo; portanto, a explicação não está no professor como indivíduo do qual supostamente brotam as ideias. O professor é um produto da história, da sociedade e da cultura, e é nelas

que podemos buscar a explicação. Apesar de reconhecermos múltiplos espaços de formação, deter-nos-emos no espaço de formação formal dos professores para explicar parte das razões que os levam a responder da maneira como nos mostra a pesquisa efetuada.

Os processos formativos têm colaborado para diferentes ênfases teórico-metodológicas. Essas diferentes formas manifestam-se no modo como os professores entendem a realidade. Portanto, pontuar algumas ênfases que fizeram parte do processo de formação docente em nosso país ajuda-nos a **compreender por que algumas questões têm ocupado um lugar marginal na Educação Básica**, tais como diferença cultural, processos de exclusão, desigualdade social e outros. Sobre as mudanças na história da **formação docente**, Santos (2002, p. 90), baseada em pensadores dessa área, afirma que “[...] até a década de 1960, os trabalhos sobre formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos da aprendizagem”. Esses estudos estavam preocupados com a melhor forma de ensinar e recorriam a pacotes padronizados, vendo nesses pacotes a solução para a suposta incompetência dos professores. Também na década de 1970, a formação privilegiava a dimensão técnica, influenciada **pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional**. Pereira (2000, p. 17) **ressalta que somente a partir da segunda metade da década de 1970 é que se observa “[...] um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnicos e funcionalistas que predominaram na formação dos professores até esse momento”**. **Esse movimento de oposição**, pautado em estudos críticos centrados na questão de classe e na ideologia que os reproduzia, realçava a dimensão política da ação docente. Esses estudos contribuíram para demonstrar o controle sobre o trabalho docente, bem como os processos de proletarianização e desqualificação do trabalho docente. Assim, as percepções em relação à formação docente e também **em relação à prática pedagógica trabalhada nas escolas vão sofrendo modificações**:

A escola passa a ser vista como organização complexa, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados por suas rotinas, seus rituais e

suas tradições. No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como história de vida e sua trajetória profissional se cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica (SANTOS, 2002, p. 91).

Assim, na década de 1980, a formação dos professores deixa de ser vista como se fosse “[...] neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais” (PEREIRA, 2000, p. 17). Essa mudança esteve ligada ao esforço de superação do autoritarismo implantado no país em 1964 e à construção da redemocratização da sociedade brasileira. Com base em Veiga (1994), destacamos que, em 1984, no III Seminário ‘A Didática em Questão’, uma das principais ideias debatidas foi a construção de uma proposta mais crítica para a didática. Com isso, a “[...] Didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 1997, p. 23). Isso significou, conforme nos lembra André (1988, p. 148), a “[...] elaboração de formas de ensino apropriadas às crianças das camadas mais pobres da população”.

Para a compreensão das falas dos professores entrevistados, interessa destacar que a preocupação com a aprendizagem das crianças pobres em uma área de conhecimento fundamental para a formação de professores, como é o caso da didática, aparece, com ênfase, somente na década de 1980. Ainda na década de 1980, mais precisamente em 1987, quando acontece o IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, as reflexões estavam voltadas para uma educação transformadora, ancoradas nos pressupostos da pedagogia crítica.

Somente na década de 1990 é que despontaram com maior destaque questões ligadas à cultura e à exclusão como aspectos ligados à Educação Básica. Para Candau (1997), o campo da educação não pôde mais ignorar a realidade da globalização, exclusão social, multiculturalismo,

raça, diferentes manifestações culturais e outros. Como lembra Candau (2008b), mesmo que, em 1997, pela primeira vez na nossa história, o Ministério da Educação tenha publicado uma proposta educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais) incorporando a pluralidade cultural como **tema transversal na formação de educadores, segundo a mesma autora**, pouco mudou. Em entrevista publicada na *Revista Teias*, concedida a Carvalho e Pletsch (2011, p. 283), Candau afirmou: **“programas de formação de educadores, pelo menos os que conheço, e os textos que tenho lido ainda trabalham muito pouco em torno das questões ligadas ao tema da diversidade e da inclusão dos diferentes sujeitos”**. Na mesma entrevista, a autora afirma também que a inclusão dessa discussão nos cursos de formação, quando ocorre, é fruto da sensibilidade de alguns professores, e não de uma construção coletiva, nem está articulada com os projetos pedagógicos dos cursos de formação.

Ao explicitarmos a **prioridade dos cursos de formação nas últimas décadas e mostrarmos o quanto é recente, do ponto de vista histórico**, a discussão sobre diversidade cultural, desigualdade social e exclusão, temos **elementos para entender criticamente as respostas dos entrevistados e pistas para qualificar o processo de formação docente**. Baseados na entrevista de Candau citada anteriormente, podemos dizer que, no caso da incorporação da diversidade cultural na formação docente, esta não só é recentíssima, mas também ainda é incipiente.

Considerações finais

Ainda que na nossa análise chamemos a atenção para o processo de **formação dos professores — que apenas recentemente incluiu a discussão da diversidade cultural e ainda de modo incipiente —** não podemos deixar de destacar que os professores da Educação Básica entrevistados, quando mencionaram processos de exclusão e desigualdade na sociedade, não se restringiram às questões econômicas. Eles fizeram referências às

questões de raça, crença, geração, gênero e outros. Isso parece indicar que, de alguma maneira, a formação está mudando.

Entretanto, insistimos, a formação de educadores precisa dar mais ênfase a essas questões e, conforme sinaliza nossa pesquisa, precisa, sobretudo, dar mais destaque aos processos de exclusão e discriminação que ocorrem **no próprio espaço/tempo da Educação Básica. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Nóvoa (1997, p. 30, grifo nosso) quando afirma: “[...] não podemos falar em ‘professor reflexivo’ se não houver um mínimo de condições de formação, de remuneração, de profissionalidade”.** Parafraseando o autor, afirmamos: não podemos querer que os professores percebam os **processos de exclusão/desigualdade na escola se estes são pouco ou não são discutidos na formação docente.**

Da mesma forma que entendemos que os processos de exclusão e desigualdade **devem ser analisados criticamente, também apostamos na formação crítica dos educadores.** Conforme Santos (1999), destacado no início deste trabalho, assumir a teoria crítica é não se limitar ao que existe. Nesse sentido, pensar a educação e a formação com base na teoria crítica é apostar numa educação que se preocupa em questionar e problematizar os processos de exclusão e a desigualdade e, especialmente, questionar os estereótipos e os preconceitos que fazem com que a diversidade cultural, ao invés de ser compreendida e vivida como legítima condição humana, produza, como nos lembra Santomé (2011), formas de ignorar e silenciar as diferenças.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1988. p. 147-156.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 11-16.

CANDAU, V. M. **Educação e inclusão social: desafios para as práticas pedagógicas**. In: CANDAU, V. (Org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 15-28.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 13-37.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 71-95.

CARVALHO, C. R. de; PLETSCHE, M. D. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

DUSSEL, I., CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

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

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997. p. 15-33

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docente. In: NETO SHIGUNOV, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 89-102.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.

SANTOMÉ, J. T. O Cavalo de Tróia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

SLEE, R. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-216.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1994.

Recebido: 21/11/2012

Received: 11/21/2012

Aprovado: 30/03/2013

Approved: 03/30/2013