

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA PARA UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

C. B. AZEVEDO

Universidade Federal do Rio Grande de Norte
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>
crislaneazevedo@yahoo.com.br

Submitted March 25, 2023 - Accepted January 09, 2023

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15198

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a docência na Educação Básica a partir da relação entre os temas educação, diversidade e escola inclusiva. Assim, discorre sobre o papel do professor e das práticas pedagógicas. As reflexões baseiam-se nos resultados de uma pesquisa sobre percepções de profissionais da educação de escolas públicas do Rio Grande do Norte sobre a relação entre educação e diversidade. A compreensão sobre escola e o papel do professor seguem a perspectiva de Bernard Charlot de que a educação deve voltar-se para

humanização e emancipação dos sujeitos para a vida em uma sociedade solidária. Para além da formação inicial e continuada, a preparação docente para promoção de práticas pedagógicas inclusivas e atendimento à diversidade, depende de sensibilidade frente às demandas formativas dos alunos bem como de disposição e disponibilidade docente para efetivamente apropriar-se de conhecimentos científicos e de políticas curriculares tendo em vista mudanças nas práticas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas, educação inclusiva, docência, diversidade e educação.

REFLECTIONS ON TEACHING FOR A SCHOOL/EDUCATION FOR DIVERSIT

ABSTRACT

This article presents reflections on teaching in Basic Education based on the relationship between the themes of education, diversity and inclusive school. Thus, it discusses the role of the teacher and pedagogical practices. The reflections are based on the results of a survey on perceptions of education professionals from public schools in Rio Grande do Norte on the relationship between education and diversity. Understanding the school and the teacher's role follow Bernard Charlot's perspective that education should

focus on the humanization and emancipation of subjects for life in a solidary society. In addition to initial and continuing education, teacher preparation to promote inclusive pedagogical practices and care for diversity depends on sensitivity to students' training demands, as well as on teachers' willingness and availability to effectively appropriate scientific knowledge and curricular policies considering changes in professional practices.

KEYWORDS: Pedagogical practices, inclusive education, teaching, diversity and education.



1 INTRODUÇÃO

Discussões acadêmicas bem como políticas públicas e curriculares e programas de formação docente sobre diversidade aumentaram muito no Brasil do final do século XX até o ano de 2015. A partir de então, mudanças políticas no âmbito da União decorrentes da gestão Michel Temer (2016-2018) resultaram em modificações no âmbito curricular brasileiro e cujas repercussões negativas para questões de diversidade foram aprofundadas no quadriênio seguinte, claramente, antiprogressista.

Neste artigo temos, como objetivo, refletir sobre a docência (professor e práticas pedagógicas) na Educação Básica a partir da relação entre os temas educação, diversidade e escola inclusiva. As reflexões ancoram-se nos resultados de uma pesquisa realizada entre 2020 e 2021 na qual analisamos percepções de professores e de gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte sobre a relação entre educação e diversidade em seus variados âmbitos: diversidade, escola e práticas inclusivas, sexualidade, Bullying, pluralidade cultural e preconceito racial e educação ambiental na escola (AZEVEDO; CHARLOT, 2022).

A investigação pautada em pesquisa bibliográfica, análise de documentos curriculares e de entrevistas a professores e gestores, foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa de pesquisa e sob a perspectiva da sociologia da educação. Tanto na pesquisa da qual se originaram as reflexões aqui desenvolvidas quanto neste artigo que ora apresentamos, partimos da concepção de escola como cenário de um possível processo de formação cultural e de autonomia do sujeito no sentido atribuído por Charlot (2009, 2013, 2020), de que a educação/escola deve servir para evitar a barbárie e para tanto precisa associar atividade intelectual a sentido e prazer pelo saber. Ou seja, a educação deve estar voltada para a consolidação de um processo de humanização e emancipação dos sujeitos tendo em vista a vida em uma sociedade solidária.

Refletir sobre o assunto contribui para o repensar da prática docente tendo em vista a melhoria do processo formativo do público escolar brasileiro, diverso, plural tanto em termos culturais quanto, infelizmente, em experiências de perdas e de violência. Nesse processo, questões relativas à diversidade precisam ser consideradas e não na perspectiva do apelo à tolerância, mas na da problematização das relações sociais que a sustentam e que as transformam em objeto de discriminação, dominação e negação de direitos (AZEVEDO, 2023).

A escola é uma instituição social formada por sujeitos sociais reais, alguns dos quais experimentam, reiteradamente, rejeição, negação de desejos e direitos, discriminação e exclusão, inclusive, dentro das instituições de ensino com repercussões em fatores como evasão e repetência. Nesse sentido, vale lembrarmos as conclusões de Gadotti (1992) que relacionam problemas no âmbito das relações étnico-raciais a tais fatores. Por esse e outros motivos reflexões sobre o tema justificam-se.

As reflexões seguem organizadas em duas seções. Na primeira, abordamos: a importância do domínio de diferentes saberes, por parte do professor, com ênfase nos saberes profissionais

da formação acadêmica e a necessidade de reflexão sobre si e seu exercício docente como fundamentais para a compreensão das próprias posturas, atitudes e representações. Na segunda, tratamos da necessidade de diversificação de práticas pedagógicas tendo em vista o atendimento às demandas do público escolar atual marcado pelas diferenças, sem perder de vista a relação entre o universal e o diverso bem como entre a normativa curricular (BNCC) e a autonomia e compromisso docentes em favor de uma escola inclusiva e de uma educação para a diversidade.

2 O PROFESSOR DO SÉCULO XXI NO BRASIL

O mundo atual é marcado por mudanças rápidas, facilidade de acesso à informação e relações fluidas, momentâneas, dinâmicas, e os professores, sobretudo, os que atuam nas Humanidades devem lidar com questões decorrentes desse estado de coisas que, por vezes, prejudicam a memória histórica e, conseqüentemente, dificultam o desenvolvimento da autoconsciência do aluno e de compreensão do seu lugar na sociedade. Isso prejudica a problematização e a aquisição de conhecimentos sobre o tema diversidade. Por conta disso, problemas de alienação, crise de identidades, negação de direitos e outros problemas sociais tornam-se mais tangíveis.

Como ser um bom professor nesse cenário? Primeiro, óbvio, deve ir além da pura e simples transmissão de conteúdos. Igualmente, não deve ser aquele que define o bom aluno como sendo o sujeito quieto e calado e, uma boa sala de aula como aquela marcada por silêncio e disciplina. Isso equivale a desconsiderar o aluno como um ser integral. Se o suposto bom comportamento do aluno falha, a ele é imputada a responsabilidade pelo fracasso. Além de ter suas representações, jeitos, anseios e ações considerados reprováveis.

Para além de dominar os saberes disciplinares (TARDIF, 2000), o docente precisa ter consciência de que não sendo neutro, e sim, detentor de visões de mundo, portanto, de perspectivas interpretativas parciais sobre a sociedade as quais repercutem em suas práticas e representações, ele precisa compreender os vários processos de apropriação pelos quais passou no decorrer da sua vida pessoal e profissional. Esses podem ter sido responsáveis pela existência de preconceitos e promoção de discriminações, uma vez que, as vivências, os interesses, os conhecimentos que cada sujeito possui tem implicações na maneira como ele se apropria das novas concepções e experiências com as quais se depara, alimentando um processo de construção de novas representações e práticas (CHARTIER, 1990).

Essa compreensão é necessária para permitir que mudanças de posturas e ações tenham espaço. Sem compreensão de si, reduz-se a disposição para mudanças. Isso inviabiliza os efeitos até da melhor das formações acadêmicas. Portanto, mais do que ter a sua disposição muitos e qualificados cursos de formação, é preciso que o professor queira aprender. É preciso o exercício do pensar sobre si e suas práticas. Sem reflexão sobre o próprio trabalho docente, os saberes profissionais do professor (adquiridos nos cursos de formação) perdem espaço para as suas

representações constituídas ao longo de sua vida, parte, talvez, limitadoras no que se refere a questões de diversidade e inclusão.

Tardif (2000) nos mostra que os saberes profissionais são, em grande medida, negligenciados pelos professores, podendo essa desconsideração ir desde a ruptura com a rejeição à formação teórica ou, de forma mais atenuada, materializando-se com adaptações ou incorporação só de parte dos conhecimentos universitários à prática. A ruptura leva o professor, em última instância, a orientar as suas práticas com base no senso comum que, no caso brasileiro, é pulverizado por preconceitos de toda ordem.

A reflexão é necessária para que se tenha consciência das próprias limitações e sobre os significados e efeitos do que se faz junto aos alunos. O professor é parte da sociedade e faz história. Ao mesmo tempo é resultado de uma herança cultural e reflexo de um processo histórico. Com consciência disso, espera-se que ele reconheça a relação entre singularidade e pluralidade, que compreenda que somos iguais dentro das nossas diferenças e, logo, respeite e valorize a diversidade nas escolas, colocando-se, ao mesmo tempo, como mais um membro da relação com o aluno e não como alguém superior a ele (CANTARELLI; GENRO, 2016).

Colares e Souza (2015) mostram-nos que apesar de muitas pesquisas, inclusive, realizadas pelo Ministério da Educação, relacionarem evasão e fracasso escolar aos efeitos da violência simbólica resultantes de preconceito e discriminação na escola, é evidente que ainda faltam conhecimentos e/ou comprometimento de gestores e docentes para coordenar ações do âmbito da diversidade que reiteradamente aparece como uma diversidade demarcada, dirigida, tão somente, ao público da educação especial, como constatamos em pesquisa com professores e gestores de escolas públicas localizadas em Natal-RN (AZEVEDO; CHARLOT, 2022).

Explicações sobre a ausência de compromisso para com a diversidade e a escola inclusiva podem ser encontradas junto à forma como o sujeito interpreta e age no mundo em que vive e que está baseada em seus processos de apropriação, responsáveis pela construção de representações (CHARTIER, 1990). Esse exercício interpretativo e postura diante do mundo podem potencializar ou inviabilizar os efeitos esperados tanto pela formação docente inicial quanto pela qualificação continuada.

Conforme Chartier (1990), compreender as práticas discursivas exige-se que levemos em consideração as particularidades do espaço próprio das práticas culturais. Em uma sociedade como a brasileira na qual a violência é algo comum, e pela falta de participação de professores e de gestores escolares de escolas públicas, por exemplo, em cursos de formação no âmbito da diversidade, como constatamos em pesquisa realizada em Natal-RN (AZEVEDO; CHARLOT, 2022), é possível compreendermos o distanciamento que alguns desses profissionais apresentam em relação ao domínio do que vem a ser diversidade, Bullying, educação sexual, pluralidade cultural, relações de gênero, inclusão, educação ambiental, entre outros aspectos e, conseqüentemente, sobre os modos mais adequados de conduzir tais temáticas junto ao público escolar.

Se mudanças de posturas frente à diversidade passam por processos formativos e de conscientização, isso envolve domínio de conhecimentos sobre a história do Brasil, considerando

o longo e complexo processo de colonização e escravização que marca a história do País, e o seu consequente resultado de imposição de uma determinada cultura como sendo a cultura possível. Comprometer-se ética e politicamente com a formação dos alunos e com a transformação social das futuras gerações, requer que o docente aborde todas essas questões com domínio de conhecimento histórico e teórico. Mas, também, consciência e disposição docente para efetivação de saberes profissionais em suas práticas.

Ao pensarmos no professor para a escola do século XXI, é importante termos em mente a afirmação de Charlot (2013, p. 46), de que o professor não é mais o “sacerdote do saber” como se difundiu no começo da República no Brasil. Hoje ele é um profissional. Portanto, não é um cumpridor de tarefas predefinidas. Em primeiro lugar, ele precisa ser capaz de identificar e resolver problemas. O professor não é mais a principal fonte de informações sistematizadas a que o aluno tem acesso. Por conta disso, dele exige-se o domínio de novos conhecimentos a fim de atender às novas demandas formativas. Charlot (2013) destaca que quando os processos, situações e condições de trabalho modificam-se rapidamente, a formação inicial perde o seu valor e a qualificação profissional deve ser continuamente atualizada ao longo de toda a vida.

Nesse processo de formação, é fundamental o conhecimento das normas legais que amparam e orientam a inclusão. Mas, também, é imperativo que os profissionais da educação estejam dispostos para ouvir os seus alunos, observar suas atitudes, prestar atenção às suas ideias enquanto definem uma metodologia mais adequada que, para além de domínio dos conteúdos disciplinares, levem-no à consciência de inclusão social e da promoção da valorização das diferenças. É preciso que a diversidade e a inclusão não sejam compreendidas de modo genérico ou como se circunscritas apenas ao público da Educação Especial.

Não obstante o foco no aluno da educação especial quando se discute a inclusão (BRASIL, 1994, 2008, 2015), é necessário que estejamos atentos para que práticas inclusivas sejam estendidas a todos os indivíduos que fazem parte da escola. Mendes (2006) permite-nos compreender os limites e problemas resultantes de uma apropriação equivocada sobre o que é inclusão. É preciso ter clara a distinção entre inclusão e integração. Como explica Rodrigues (2006), a visão integracionista, que por muito permaneceu difusa entre os profissionais da educação que a confundiam com a perspectiva da inclusão, praticamente orientava a criação de uma escola especial funcionando paralelamente à instituição regular, onde os alunos “típicos” eram mantidos separados dos alunos com deficiência. A diversidade e as diferenças como alvos da inclusão eram consideradas, apenas, diante da existência de deficiência. Leite (2014) reforça essa diferenciação quando declara a escola inclusiva como sendo aquela que atende às necessidades educacionais de todos os discentes tenham eles ou não deficiência. Seu caráter inclusivo deve-se ao respeito à diversidade de características e necessidades dos alunos, as quais estão para além da condição de deficiência.

Em relação tanto a percepções de profissionais da educação sobre inclusão e educação inclusiva, quanto no que se refere a aspectos históricos do movimento mundial pela inclusão, trabalhos como os de Kassir (2016), Barbosa e Souza (2010), Gomes e Rey (2007), Almeida e Naiff (2011), Azevedo e Charlot (2022), Ferreira, Timóteo e Bezerra (2016), Cantarelli e Genro



(2016) assim como o de Kitahara e Custódio (2017) demonstram que, embora as normas curriculares orientem a realização de projetos e programas diversificados e plurais, o que se verifica nas escolas é, ainda, a presença de práticas pedagógicas restritivas, caracterizadas por resistências, preconceitos e ausência de formação, resultando na valorização de uma única cultura (dominante) em decorrência do não reconhecimento e valorização das diferenças.

Como promover o inverso disso? É preciso que a formação do professor e seu compromisso ético e político com a profissão promova essa valorização tomando por base o reconhecimento de que as diferenças, no Brasil, consistem em algo elaborado social e politicamente. Com base nessa consciência bem como no conceito de escola inclusiva nos moldes definidos por Leite (2014), o profissional precisa intervir adequada e oficialmente na escola, ou seja, por meio de proposições que devem passar a constar no currículo da instituição de ensino. É preciso, portanto, posicionar-se e agir curricularmente em prol de uma escola inclusiva e de uma educação para a diversidade.

Uma escola/educação inclusiva atenta à diversidade teria como objetivo conscientizar e trazer à tona das discussões assuntos específicos para serem tratados de modo transversal, como, por exemplo, a diversidade na formação do sujeito, como sinalizam Lustosa e Rosa (2013). As pesquisadoras apontam, com razão, que, por uma questão de direito à diferença, trabalhar sobre e com a diversidade requer o reconhecimento de grupos minoritários tanto na esfera pública quanto na privada, como evidenciado as demandas pós-1980 de muitos grupos e movimentos sociais.

Como palco da diversidade, é imprescindível que, na escola, ocorram discussões sobre lutas e estruturas sociais reais. Os alunos devem ser incentivados a ir além do estabelecimento de relações interpessoais. Conforme Charlot (1979), a escola precisa preparar os alunos para o engajamento nas lutas sociais destinadas a transformar as injustas estruturas sociais, desiguais e opressivas. Relações sociais não devem ser confundidas com relações interpessoais por vezes desconectadas do mundo exterior. A escola não deve ser fonte de alienação, nem se tornar “instrumento a serviço das forças sociais alienantes” (CHARLOT, 1979, p. 212). A escola não deve refletir a ideologia social dominante, isso lhe tiraria toda a utilidade, pois “se a escola fizesse o que faz a própria sociedade, a sociedade não teria necessidade dela” (Idem, p. 213). Na escola é preciso agir de forma intencional em prol da transformação social.

Se, de acordo com a legislação educacional brasileira, o que se busca é uma educação para a cidadania, professores precisariam adotar postura inclusiva, saber trabalhar questões relativas à diversidade, à inclusão e às diferenças cotidianamente. Nesse sentido, intervindo para extinguir preconceitos no ambiente escolar, lugar que, para muitos alunos, é o único possível para que obtenham condições de formação crítica, de reconhecimento do mundo objetivo, de formação da sua consciência, além, por vezes, de esperança de proteção contra a violência.

Diante de tudo isso, o professor do século XXI precisa ser um construtor e gestor de currículo, como bem declara Masseto (1998). Ter conhecimento sobre currículos e programas, conforme Tardif (2000), significa, por exemplo, conhecer autores sobre o assunto e dominar

diferentes procedimentos de ensino-aprendizagem sendo capaz de agir com a devida autonomia, necessária para que empreenda alterações que se fizerem necessárias nos currículos e programas a fim de atender às necessidades dos alunos.

Mais importante do que em qualquer outro momento da história da educação brasileira, é urgente investirmos no desenvolvimento de currículos personalizados para cada escola. A pandemia de COVID-19 que grassou o país a partir de março de 2020, expôs as disparidades entre as redes de ensino, muitas das quais não conseguiram reabrir as suas escolas até o final do ano seguinte. A padronização curricular para escolas com contextos muito diferentes jamais produzirá os mesmos resultados de aprendizagem para os alunos como sinalizam defensores da BNCC. É fundamental que os professores se vejam como construtores de currículos escolares, capazes de inovação e práticas pedagógicas contextualizadas. É nessa perspectiva que faz sentido o desenvolvimento de um currículo multicultural e antirracista e orientado por princípios da educação ambiental como norteadores das práticas docentes.

O respeito ao outro precisa materializar-se no currículo. Ao perceber como nas suas práticas pedagógicas conceitos como de gênero, raça e etnia, por exemplo, são construídos e discursivamente utilizados poderão contribuir para a promoção de uma diversidade cultural que não se oriente, somente, pela tolerância, mas sim para explicitar que todos têm os mesmos direitos e devem ter a mesma representatividade nas instituições sociais. De fato, é preciso reconhecer que as diferenças são várias e que é preciso ser um mediador da formação dos sujeitos tendo em vista o respeito às diferenças.

Muitos alunos não conseguem ter sucesso escolar como resultado direto do tratamento desigual que recebem na escola em decorrência de percepções e expectativas de seus professores sobre eles (CANEN, 2001). As visões estereotipadas dos professores podem orientar suas práticas de sala de aula e afetar o desempenho dos alunos que não demonstram filiação à cultura dominante. Por isso, professores com consciência e abertos às experiências oferecidas pela diversidade cultural funcionam como fator de proteção contra o fracasso escolar. Como apontado por Barbosa, Campos e Valentim (2011) o bom relacionamento entre professor e aluno leva o discente ao sucesso escolar, ao desenvolvimento de competências autorreguladoras bem como auto estima e auto confiança, além de prevenir problemas disciplinares.

De nada adiantarão leis e políticas públicas de combate a preconceito e discriminação se, na escola, faltarem iniciativas promotoras de discussões, debates, reflexões e encaminhamentos sobre o tema da diversidade e da escola inclusiva. Para tanto, é fundamental que seus profissionais dominem o assunto em seus múltiplos aspectos e disponham-se e comprometam-se com a transformação de práticas e representações marcadas por desrespeito. Se na escola inexistem iniciativas da sua equipe profissional contra o desrespeito à diversidade e às diferenças, a instituição será considerada de modo negativo pelos alunos, distanciando-se dela uma vez que ela lhe deixa de fazer sentido. Os principais agentes capazes de reverter esse quadro são os professores com boa formação, conscientes de si e dispostos a fazerem das suas práticas pedagógicas um exercício de transformação social.

3 A ATENÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As diferentes necessidades dos sujeitos devem ser consideradas um dado comum da diversidade humana e, assim, todos, desde aqueles que têm dificuldades, passando pelas deficiências, transtornos ou altas habilidades necessitam ou necessitarão de algum tipo de atenção diferenciada durante a vida escolar. Pensar assim leva-nos a agir de modo inclusivo, a planejar e executar práticas pedagógicas diversificadas para todos, uma vez que todos são considerados diferentes. Diante de salas de aula heterogêneas, o professor precisa cuidar do seu reservatório de saberes para dar conta das demandas do seu trabalho e manter-se vivo na profissão. Em outros termos, as estratégias de ensino precisam ser reiteradamente diferenciadas, possibilitando diversos tipos de interação, comunicação e meios de aprendizagem. Isso não quer dizer que a tarefa de diferenciação curricular seja função única e exclusivamente dos professores. Sem uma gestão escolar aberta para uma nova organização da escola, os resultados das ações docentes tenderão a ser limitados.

É preciso atenção às práticas pedagógicas em decorrência da aprendizagem escolar, mas, também, da repercussão que podem provocar no processo identitário dos alunos. Martins e Geraldo (2013) bem destacam o impacto da ausência de intervenção docente na vida de alunos negros que relatam experiências escolares marcadas por xingamentos, constantes apelidos, insultos e hostilidades, tudo diante da omissão dos profissionais da educação, que, assim, terminam contribuindo para a naturalização da violência.

Por isso, tendo em vista transformações na escola em favor do respeito à diversidade, além da preparação profissional inicial e contínua, é fundamental que o educador esteja aberto à compreensão do outro e de suas necessidades e disposto a colocar seu trabalho, de fato, à disposição do desenvolvimento desse outro, o educando. Como declara Charlot (2009), a escola deve mais do que ensinar os alunos a seguir as regras e obter boas notas, por vezes, mediante realização de tarefas pontuais. Em vez disso, deve expô-los a novas ideias e formas de se relacionar com o mundo, incentivá-los a pensar criticamente, a experimentarem atividade intelectual.

Segundo Charlot (2020), há barbárie em toda a situação ou relação entre seres humanos na qual um nega a humanidade do outro. Para evitar esse processo de desumanização, portanto, a “barbárie”, os educadores devem fazer mais do que simplesmente sinalizar para o respeito à diversidade; devem promover ativamente a luta contra o preconceito e a discriminação na escola. O que significa, por exemplo, o racismo se não a negação da humanidade do outro! É fundamental que os profissionais da educação apoiem as novas gerações na busca do sentido da vida, fazendo com que o respeito às diferenças e a aceitação do outro sejam princípios norteadores nas interações interpessoais e no convívio social.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), a partir do subtítulo de uma das suas obras, é necessário dominarmos “saberes necessários à prática educativa”, muitos deles decorrentes da

disposição docente para abrir-se ao outro, da compreensão de que a sua prática profissional deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos discentes. Isto inclui, entre outras coisas, o respeito pelos saberes dos alunos, articulação das palavras com as ações, generosidade e disponibilidade para o diálogo, reconhecimento e aceitação das identidades culturais, competência e compromisso profissional e rejeição a qualquer tipo de discriminação.

Promover uma escola inclusiva significa romper com a escola formalista e conteudista e promover a vivência da diversidade em seu sentido largo, englobando, assim, questões de gênero e sexualidade, pluralidade cultural e preconceito racial, meio ambiente, dificuldades e transtornos de aprendizagem, deficiência e superdotação, por exemplo. Isso é algo simples? De certo que não, sobretudo, em um País como o Brasil, marcado por preconceitos e discriminações de toda a ordem. Pensar a educação inclusiva na perspectiva da escola/educação para a diversidade não é fácil. Ao contrário, é um processo lento que exige revisões de ideias e práticas que o sistema escolar conservador implantou e que ainda persistem no cotidiano das práticas de parte dos professores brasileiros e na cabeça de parcela considerável da população instruída do país (senso comum).

Falar de escola inclusiva tomando por base as discussões sobre diversidade é comprometer-se com transformações sociais e persistir na expectativa de que uma sociedade mais justa e democrática triunfe a partir da existência de uma educação inclusiva em todos os níveis e segmentos de ensino. Como iniciarmos esse processo? Como transformarmos isso em uma realidade? Mudando concepções e práticas pedagógicas; viabilizando processos de aprendizagem contextualizados; utilizando variados métodos, técnicas, recursos e linguagens de ensino; e, trabalhando sem perder de vista que a educação inclusiva é um fator potencial de transformação da sociedade.

A experiência de conviver com a diversidade na escola pode ser muito formativa em termos de desenvolvimento pessoal, social, cultural, econômico, político e ético, pois permite que todos os alunos percebam sua capacidade de crescimento em várias dimensões, uma vez que poderiam experimentar muitas e variadas atividades escolares sem que tenham que ser alvos de preconceito, depreciação de suas capacidades, isolamento ou exclusão e, por vezes, ainda tendo que receberem injusta e equivocadamente a culpa pelos seus fracassos na escola.

Ao mesmo tempo em que a escola é uma instituição universal, ela também é palco do múltiplo. O universal não anula o seu compromisso com o diverso. Obviamente, nas sociedades democráticas, a escola deve ser universalista por considerar como princípio elementar a educabilidade de todos e pelo fato de ser a sua especificidade a divulgação de saberes universais e sistematizados. Contudo, na sociedade atual, também é necessário promover a consciência e o respeito pelas diferenças culturais. Como coloca Charlot (2013), o universal não está separado ou acima da diversidade; ao contrário, permeia e encontra expressão dentro dela.

Em termos de políticas curriculares, hoje, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que impera. A Base não desconsidera o uso de expressões como: transversal, interdisciplinar, integração. Contudo a perspectiva que se tem de currículo remonta à

racionalidade de caráter conservador. Em que pese a diminuição de discussões sobre diversidade que ela representa (CASTRO; AZEVEDO, 2022), vale lembrar que para além ou independente de legislação, como afirmam Santana, Santos e Ferreira (2016), como docentes, precisamos de autonomia e coragem para romper com estruturas etnocêntricas historicamente erguidas, o que implica em um processo de descolonização de mentes, corpos e do nosso próprio conhecimento.

Assim é que se tornam necessários conhecimento e sensibilidade docentes para que, à luz de conceitos genéricos como “convívio social republicano” (como aparece na BNCC), percepções e práticas pedagógicas não venham a mascarar a necessidade de problematização das diferenças que tanto têm contribuído para situações de preconceitos, discriminação e exclusão dos alunos brasileiros cotidianamente em todos os estados do país. Consciência sobre a história do Brasil e da educação brasileira somada a conhecimentos sobre sua comunidade escolar é fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

É importante compreendermos como a diversidade, no Brasil, transformou-se em desigualdade, com repercussões danosas para a população afrodescendente em particular. Ainda permanece como grande necessidade da escola/educação no século XXI, o rompimento com discursos e atitudes pautados na suposição de superioridade entre grupos étnico-raciais. Para isso, práticas e representações que sustentam as relações de poder dentro da escola devem ser problematizadas e transformadas. Assim, discutir pluralidade cultural, relações étnico-raciais e educação antirracista não é desafio, mas responsabilidade social. Após 20 anos da publicação da Lei 10639/2003 e suas Diretrizes (BRASIL, 2004), é inadmissível não pensar que toda educação de qualidade no Brasil precisa ser uma educação antirracista.

Ao pensarmos sobre a educação antirracista na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, é premente questionarmos as formas como os brinquedos são utilizados e as brincadeiras conduzidas e como promovem ideias de superioridade de uns sobre os outros, principalmente, brancos sobre negros, como salientam Marques e Dornelles (2019). Do mesmo modo, Oliveira e Abramowicz (2010) evidenciam que há preconceito e discriminação, inclusive, nas creches, onde profissionais da educação, por exemplo, prestam menos atenção e cuidados aos bebês negros. O racismo tem um impacto direto no corpo da criança, no modo como ele é construído, percebido, aceito ou não, afetando negativamente o desenvolvimento integral da criança. Interações negativas entre docentes e o público infantil podem causar danos irreparáveis ao desenvolvimento da identidade bem como à trajetória educacional das crianças.

Embora tratemos há muito tempo sobre educação para todos, respeito à diversidade, igualdade de oportunidades, direitos humanos, educação ambiental, educação multicultural ou antirracista, e outras perspectivas de trabalho voltadas a uma educação baseada em valores fundamentais, o que continuamos a ver em escolas de todo o país são práticas e representações de intolerância, preconceito e discriminação, inclusive, racista (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; FELICIANO; AZEVEDO, 2021; GOMES, 2005; SANTOS, SILVA e GONÇALVES, 2020; CAVALLEIRO, 2001). Por isso a necessidade de reflexões sobre o ser professor neste século XXI e a respeito de práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma escola inclusiva e de uma educação para a diversidade.



E em que consiste uma educação antirracista? Tomando por base a produção de Cavaleiro (2001), podemos dizer que se trata de uma postura ética frente à profissão docente e que adota princípios e ações como: 1) reconhecimento de que há racismo na sociedade e, conseqüentemente, na escola; 2) reflexão permanente sobre práticas racistas na escola e suas conseqüências; 3) rejeição de toda e qualquer ação caracterizada por preconceito e discriminação a qualquer tempo e em qualquer lugar; 4) cuidado com o respeito que deve ser inerente às relações sociais na escola, reconhecendo a sua diversidade e usando-a para a promoção da igualdade por meio do incentivo de todos à participação; 5) ensinar, em uma perspectiva crítica, sobre os distintos grupos étnico-raciais que constituem a história do país; 6) cuidado na seleção de materiais didáticos tendo em vista ir contra o eurocentrismo presente nos currículos escolares; 7) educar para a promoção do reconhecimento positivo da diversidade racial; e, 8) desenvolvimento de práticas que viabilizem o desenvolvimento do autoconceito dos alunos que pertencem a grupos alvo de discriminação.

Diante de tudo isso, vale considerarmos, também, o trabalho em parceria com as famílias tendo em vista a ampliação da rede formativa de combate ao racismo. Isso é relevante também pelo fato de que os pais ou responsáveis nem sempre percebem o impacto do racismo na vida de suas crianças e adolescentes. Conforme afirmam Santana, Santos e Ferreira (2016), muitos pais não acreditam que seus filhos possam vivenciar ou se envolver em comportamentos discriminatórios na escola, seja por desconhecerem sua própria identidade racial ou por não acreditarem que o racismo existe devido aos efeitos produzidos pelo mito da democracia racial.

Práticas pedagógicas ingênuas, sem continuidade e contextualização promovem a formação de sujeitos alienados de si e da relação que têm ou poderiam ter com os outros. Levam os alunos a não verem sentido na escola, em conseqüência disso, não aprendem. Sem mudanças nesse contexto, os alunos continuarão indo à escola, como afirma Charlot (2009), só para passar de ano e, depois, com o seu certificado de conclusão dos estudos, buscar um emprego. Em vez de formação, a escola passa a ser vista como um espaço e tempo de transição com vistas a uma potencial integração profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um professor inclusivo, comprometido com uma educação para a diversidade, é aquele que se dedica a práticas que se modificam continuamente em favor do projeto de formação e aprendizagem de todos. Por um lado, esse requer ênfase e adequada orientação para atividades em grupos, utilização de metodologias ativas e de diferentes linguagens bem como a condução de avaliações diferenciadas. Por outro lado, deve viabilizar a criação de um ambiente livre de preconceito e discriminação diante das diferenças. A simples interação entre alunos não é suficiente para que esse cenário estruture-se. É necessária uma intervenção profissional (política e pedagógica).

O professor atual não pode ministrar aulas somente para alunos dispostos e interessados. Nesse caso, estaria ministrando aulas para quem, em grande medida, não precisa delas. Seu trabalho seria mesmo desnecessário. É preciso que as práticas pedagógicas atendam a todos, interessados ou não, com ou sem dificuldades, com ou sem transtornos de aprendizagem ou de desenvolvimento, assim se efetivaria um ensino capaz de contemplar as diferenças.

Os cursos de formação de professores devem prepará-los para ensinar alunos com uma ampla gama de habilidades, características, experiências, valores e perspectivas. Mas para além dos cursos, reiteramos a necessidade de disposição e disponibilidade docente na formação de uma prática profissional alicerçada no conhecimento científico e sensível às inquietações do seu público discente.

5 REFERÊNCIAS

Almeida, S. A. de; Naiff, L. A. M. (2011). Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 6(1), 29-38.

Azevedo, C. B. (2023). Diferenças não devem ser *toleradas*: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, 27(54), 1-24.

Azevedo, C. B.; Charlot, B. (2022). Educação e diversidade nas percepções de professores e gestores escolares. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 40-69.

Barbosa, A. J. G.; Campos, R. A.; Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 453-461.

Barbosa, E. T.; Souza, V. L. T. de. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362.

Brasil (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Brasil (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Brasil (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 julho de 2015, Lei da Inclusão da Pessoa com deficiência. Brasília: Congresso Nacional.

Castro, D. Q. B. da C.; Azevedo, C. B. de. (2022). A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. *Ensino Em Re-Vista*, 29(38), 1-24.



- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*. XXII(77), 207-227.
- Cantarelli, J. M.; Genro, M. E. H. (2016). Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. *Revista Reflexão e Ação*, 24(2), 280-297.
- Cavalleiro, E. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Charlot, B. (1979). *A mistificação pedagógica*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos – conferência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (1), 89-96.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie*. São Paulo: Cortez.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel.
- Colares, A. A.; Souza, R. R. (2015). Educação e Diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. *Revista HISTEDBR On-line*, 15, 247-266.
- Feliciano, L. S.; Azevedo, C. B. (2021). Etnicidade e ensino de História: como estão sendo formadas as crianças no século XXI?. *Educação e Cultura Contemporânea*, 18, 190-210.
- Ferreira, E. L. N.; Timóteo, E. I.; Bezerra, M. M. M. (2016). Inclusão: percepção de professores. *Id on line – Revista Multidisciplinar de Psicologia*, 10(31), 154-162.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gomes, N. L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secadi, 143-154.
- Gomes, C.; Rey, F. L. G. (2007). Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 27(3), 406-417.
- Kassar, M. C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação e Sociedade*, 37(137), 1223-1240.
- Kitahara, A. M. V.; Custódio, E. M. (2017). A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão de literatura. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 79-93.
- Leite, M. A. (2014). *Diversidade cultural no contexto escolar*. Monografia (especialização em fundamentos da educação). Universidade Estadual da Paraíba.



Lustosa, A. F. M.; Rosa, L. C. dos S. (2013). Reflexões sobre educação para a diversidade: problematizando a construção da cidadania na academia. *Revista eletrônica Informe Econômico*. 1(1), 27-34.

Marques, C. M.; Dornelles, L. V. (2019). O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 91-107.

Masseto, M. T (1998). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-559.

Oliveira, F.; Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*. 26(2), 209-226.

Rodrigues, D. (2006). Dez *ideias* (mal) *feitas* sobre a Educação Inclusiva. in: David Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Santana, J. V. J. de; Santos, V. M.; Ferreira, M. de F. de A. (2016). Concepções de professoras sobre o ensino para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. *Educação, Gestão e Sociedade*, 6(24), 1-30.

Santos, A. L. P. dos; Silva, G. R. M. da; Gonçalves, A. M. (2020). Mapa mental das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1311-1331.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.

HOW TO CITE THIS ARTICLE:

Azevedo, C. B. (2023). REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA PARA UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15198>

ABOUT THE AUTHOR:

C. B. AZEVEDO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN com Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal de Sergipe; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (Brasil); Líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Diversidade/CNPq. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>

Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento



Pareceristas *Ad Hoc*: Valentín Martínez-Otero Pérez; Marlúcia Menezes de Paiva



Submitted March 25, 2023

Accepted January 09, 2023

Published April 1, 2023

