

## 5

### **A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar: proposições docentes e desafios a enfrentar**

O presente capítulo está organizado em torno da reconstituição dos processos que possibilitaram o alcance dos objetivos da pesquisa. Para tanto, estruturo o capítulo em três seções. Na primeira seção, será traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa, obtido através da aplicação de ficha de dados cujo modelo encontra-se anexado a este trabalho. Na segunda seção, analisarei os depoimentos, procurando identificar o que neles se refere às interfaces entre a educação intercultural e a disciplina escolar de Sociologia. Por fim, discutirei os desafios suscitados pelo diálogo entre os depoimentos e as premissas da concepção de educação intercultural delineada no terceiro capítulo.

#### **5.1**

##### **Quem são os sujeitos da pesquisa?**

Foram selecionados sujeitos licenciados em Ciências Sociais e atuantes como professor/a de Sociologia na rede estadual de ensino, no município de Niterói, há pelo menos dois anos. Estas condições tornaram-se evidentes após o preenchimento de ficha de dados por parte de todo o quantitativo docente em Sociologia no citado município e rede de ensino. Observados os requisitos, foram entrevistados/as 11 (onze) professores/as, atuantes nas Regiões Administrativas das Praias da Baía e Norte – nas outras três regiões de Niterói (Leste, Oceânica e Pendotiba), não havia sujeitos aptos à participação na pesquisa.

Foi possível identificar recorrências nas respostas dos onze professores entrevistados a cada um dos dez blocos de questões que compõe a ficha de dados: (1) sexo; (2) idade; (3) localidade de residência; (4) cor/raça; (5) estado civil; (6) escolaridade dos pais; (7) renda mensal; (8) trajetória universitária no curso de graduação em Ciências Sociais; (9) trajetória em curso/s de pós-graduação e (10)

experiência profissional docente na escola básica. A partir dessas recorrências, estabeleceu-se o perfil predominante dos sujeitos da pesquisa, exposto a seguir.

Majoritariamente, o rol dos sujeitos da pesquisa é composto por pessoas do sexo feminino (sete entrevistadas), de idade entre vinte e seis e trinta anos (cinco entrevistados), residentes da região niteroiense das Praias da Baía (três entrevistados) e que se denominaram como brancos (seis entrevistados) e como solteiros (seis entrevistados). No que toca à escolaridade dos pais seis sujeitos afirmam que o pai possui/ia diploma de nível superior. Quatro entrevistados disseram que suas mães possuem titulação de nível superior, ao passo que o mesmo quantitativo informou “ensino médio completo” como a escolaridade de suas mães. No que tange à renda mensal, três entrevistados/as preferiram não declarar seus vencimentos mensais e, dentre os outros oito sujeitos, três deles afirmaram obter entre um e três salários mínimos por mês, enquanto as declarações dos outros sujeitos entrevistados foram distribuídas entre as outras faixas de vencimentos, em salários mínimos, constantes na ficha de dados: 4 a 6; 7 a 9; 10 a 12; e mais de 13.

A maior parte dos/as entrevistados/as informou ter ingressado no curso de Graduação em Ciências Sociais entre 2001 e 2005, terminando-o entre os anos de 2006 e 2010. Nove sujeitos afirmaram ter trabalhado e participado de programas de monitoria e movimento estudantil durante o curso de Graduação. Porém, foi identificado que seis desses sujeitos foram bolsistas de iniciação científica no decorrer de sua formação inicial e cinco deles não exerceram tal atividade. Ainda sobre a trajetória acadêmica, somente dois professores não se declararam portadores de um ou mais diplomas de pós-graduação – Especialização, Mestrado e/ou Doutorado – sejam estes em Ciências Sociais, Educação ou em quaisquer áreas afins. Quanto à experiência profissional docente na educação básica, a maior parcela dos sujeitos da pesquisa (sete entrevistados) ministra aulas de Sociologia no ensino médio por um período variável entre dois e seis anos, atuando em uma escola estadual de onze a vinte horas por semana (quatro entrevistados), sem ter ocupado cargo de Direção ou coordenação pedagógica nesse estabelecimento (nove entrevistados).

## 5.2 Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção, será realizada uma análise dos depoimentos concedidos pelos sujeitos da pesquisa objetivando identificar as suas representações sobre as possíveis interfaces entre a construção do conhecimento sociológico escolar e proposta da educação intercultural defendida no capítulo terceiro. Organizo esta seção em duas partes: na primeira, apresentarei os relatos dos/as entrevistados/as acerca de suas experiências formativas e profissionais, abordadas no primeiro bloco das entrevistas; na segunda parte, serão assinaladas as compreensões mais recorrentes desses sujeitos sobre conhecimento escolar e educação intercultural.

### 5.2.1 **Iniciando as entrevistas: relatos dos/as professores/as sobre sua formação profissional docente e os contextos em que atuam**

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram obtidos através de entrevistas individuais semiestruturadas, cujos procedimentos metodológicos são relatados na seção 4.4.2 do capítulo quarto. As entrevistas foram conduzidas por um roteiro composto por quatro blocos temáticos, cada um deles contando com um número variável de tópicos de debate. No primeiro bloco, busquei abordar diferentes aspectos concernentes à *experiência profissional* docente dos/as sujeitos entrevistados, tais como suas impressões sobre sua formação superior inicial em Ciências Sociais, a carreira docente na escola básica e os contextos escolares onde trabalham. Optei por esse expediente em razão de sua capacidade de suscitar memórias e desencadear declarações e análises dos/as entrevistados/as acerca de assuntos debatidos na continuação das entrevistas como o cotidiano escolar, a construção do conhecimento escolar em Sociologia e possíveis correlações entre estes pontos e a diversidade cultural, pontos estes fundamentais à realização da pesquisa. E, configurando as entrevistas desse modo, foram identificadas algumas recorrências quanto a esses temas, como apontarei mais adiante.

Inicialmente, pedi que os sujeitos entrevistados relatassem como escolheram cursar a Graduação em Ciências Sociais e exercer o magistério em Sociologia na rede estadual de ensino. Sobre este tópico, oito entrevistados afirmaram que o curso possibilita desenvolver uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a promoção da cidadania democrática em diversas instituições sociais. Cinco desses sujeitos consideram que por meio da docência em Sociologia seria possível colaborar, de alguma forma, à democratização da sociedade. Em vista disso, estes profissionais declaram-se inclinados ao exercício da docência desde a época em que cursavam a Graduação em Ciências Sociais, como aponta a Professora Janaína<sup>1</sup>:

“(...) Eu pensava que Ciências Sociais ia me dar uma “base” (sic) pra compreender a sociedade e poder ter uma boa militância e, também, poder fazer alguma diferença como professora. Sempre quis ser professora (...) vejo a docência como um espaço de transformação social (...) mesmo que ele seja, hoje, um espaço autoritário e capitalista” – Janaína.

Em sentido semelhante ao enunciado por Janaína, para alguns entrevistados/as a formação superior em Ciências Sociais e o exercício do magistério em Sociologia na escola básica são elementos indissolúveis. Nesta perspectiva, considera-se que dentre as funcionalidades do curso de Ciências Sociais está a preparação para o exercício da docência em Sociologia na educação básica como processo favorável à justiça social.

O interesse pelo magistério em Sociologia na escola básica em virtude de terem realizado atividades docentes e/ou tutoriais previamente à ocupação do cargo de Professor de Sociologia na rede estadual de ensino foi considerado por cinco entrevistados uma justificativa ao ingresso no magistério da educação básica, a exemplo do Professor Davi:

“(...) tive uma experiência muito rápida na rede particular (...) Fiquei, mais ou menos, uns oito anos longe do magistério (...) E tinha uma vontade de dar aula. Eu sentia que eu poderia fazer isso com alguma qualidade (...) E estou há dez anos como professor” – Davi.

A despeito da inclinação à docência em Sociologia na escola básica manifestada pelo Professor Davi, cinco professores/as que disseram *não* ter planejado exercer o magistério escolar da citada disciplina durante suas formações

---

<sup>1</sup> Foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos entrevistados, em razão da garantia de anonimato feita no ato das entrevistas.

iniciais em nível superior, tomando tal decisão anos após a conclusão do curso de Graduação em Ciências Sociais visando obter sustento:

“Não tinha ideia de ser professora. Fiz as disciplinas pedagógicas de “qualquer jeito” (sic). Não dei atenção à minha formação pedagógica. Mas, aí, a gente acorda um dia, vem a necessidade (...) e justamente a docência é a única alternativa de trabalho quando a gente se forma” – Clara.

“Não pensava de jeito nenhum em dar aula àquela altura (durante a Graduação em Ciências Sociais) (...) É verdade que quase não tinha campo. (...) Não era obrigatória a disciplina (...) (A busca pela formação em Licenciatura e o exercício da docência) acho que foi uma questão de complementação de renda” – Ester.

A Professora Clara afirma não ter realizado uma formação pedagógica inicial adequada por conta de sua falta de interesse no trabalho docente na escola básica. No entanto, pontua que a docência é “a única alternativa de trabalho” aos egressos do curso de Graduação em Ciências Sociais. A Professora Ester, por sua vez, não cursou a habilitação Licenciatura desse curso paralelamente ao Bacharelado, obtendo anos mais tarde a licença para o exercício do magistério em Sociologia no ensino médio. Ela atribui essa escolha à escassez de processos seletivos para Professor de Sociologia na educação básica na época em que se formou em Bacharel em Ciências Sociais, meados da década de 1990. Em resumo, tanto Clara como Ester declararam ter buscado exercer o magistério no ensino médio com vistas a obter emprego.

Prosseguindo a abordagem do primeiro bloco do roteiro de entrevista, solicitei que os/as professores/as descrevessem os estabelecimentos escolares onde atuam/atuaram, abordando também seus atores e processos. Neste ponto, os entrevistados discorreram sobre suas condições de trabalho, o que envolveu o trato de assuntos materiais, políticos e administrativos do *lócus* escolar. Além disso, foram também abordadas as características sociais, econômicas e culturais dos estudantes.

Em primeiro lugar, todos os sujeitos entrevistados identificaram as rotinas e tempos escolares como um aspecto recorrente da vida escolar que por vezes compromete a qualidade do ensino e processos de socialização, como pontuam Luíza e Ana Maria:

“A escola é um espaço muito repressivo no sentido dos horários: eles (os alunos) mal tem tempo para conversar (...) bate o sinal e eles saem correndo desesperados no corredor pra um falar com o outro (...)” – Luíza.

“(...) Há uma coisa que atrapalha um pouco (...) São os cumprimentos do currículo (...) ele (sic) ser uma coisa que você não vai alcançar nunca, diante, até, de eventos que ocorram no estado, os feriados (...)”  
– Ana Maria.

Luíza aborda os efeitos negativos dos limitados horários do recreio na socialização dos estudantes, segundo ela uma importante função da instituição escolar. Já Ana Maria aponta que eventos e datas festivas comprometem o cumprimento do currículo ao final de cada ano letivo.

Em geral, os depoimentos permitem identificar contrastes entre as escolas estaduais de Niterói no que diz respeito às suas condições infraestruturais, segundo relatam as Professoras Ester e Clara, que atuam em duas escolas distintas, ambas localizadas na Região das Praias da Baía, dois estabelecimentos situados em um bairro nobre niteroiense e no centro da cidade, respectivamente:

“As tuas condições de trabalho são precárias, e olha que era pior antes dessa Diretora atual: infraestrutura é quase sempre ‘horrível’ (...) falta livro didático (...) A sala de vídeo é tão mal conservada aqui que eu não pude terminar o filme, tinha infiltração e mau cheiro na sala e muitos alunos quiseram sair (...)” – Ester.

“É uma escola central, que recebe muitos investimentos do Governo do Estado e tem muitos professores e alunos querendo ir pra lá. Tem várias quadras, uma boa biblioteca, laboratórios e salas de vídeo de ‘dar inveja’ em muita escola por aí (...) Os alunos costumam dizer que a escola é linda e gostam muito de estudar nela” – Clara.

Conforme Ester declara, os recursos materiais são da escola onde trabalha são precários, quando não são escassos, caso do livro didático. Diferentemente, Clara afirma trabalhar em uma escola provida de recursos econômicos, dotados pelo Governo Estadual, e de bens infraestruturais altamente favoráveis ao alcance de aprendizagens. E, na Região Norte, contrastes semelhantes são atestados pelo Professor Lucas, quando relata as suas condições de trabalho em dois contextos escolares colégios situados na região:

“(A escola no bairro A) é, no meu ponto de vista, uma escola mais sucateada, é mais difícil você lidar, não é um colégio que te dá muitos recursos, nem pedagógicos nem materiais, pra você trabalhar e as alunos lá são mais carentes, são classe popular ‘mesmo’ (sic). A outra que eu dou, que é o (colégio do bairro B) tem também um pessoal mais carente, mas, ao mesmo tempo, tem uma qualidade, no meu ponto de vista, um pouco melhor, estrutura pedagógica e material te possibilita trabalhar duma melhor forma” – Lucas.

Os/as entrevistados/as, portanto, não se referem somente a uma instituição escolar homogênea, mas a um conjunto bastante heterogêneo de estabelecimentos

que engloba colégios em estados de conservação distintos e com diferentes ofertas de recursos fundamentais ao desenvolvimento de processos educativos. Estes contrastes existem no interior de uma mesma região administrativa municipal, seja esta pouco ou muito provida de recursos econômicos e urbanísticos, como, respectivamente, as Regiões Norte e das Praias da Baía.

No registro dos depoimentos, não houve entrevistado que não tivesse se manifestado a respeito da gestão da/s escola/s onde trabalha. Neste particular, observo a manifestação de três posicionamentos sobre o assunto, os quais serão descritos a seguir.

Em primeiro lugar, na opinião de oito entrevistados, atuantes em escolas situadas nas Regiões Norte e das Praias da Baía, a burocracia escolar constitui-se em um obstáculo à autonomia profissional docente, como se pode inferir a partir das seguintes palavras das Professoras Janaína e Clara:

“A gestão (da escola onde atua) é supercentralizada e os professores tem que se unir pra enfrentar esse estado de coisas. (...) Acontece, então, que a gente tem que lutar na base da greve e da manifestação por uma administração mais democrática do colégio” – Janaína.

“A cobrança da Direção da escola (...) tem gerado muitos choques entre nós, professores, e a Direção. (...) Eu trabalho o livro do (Nelson Dácio) Tomazi, pois essa é uma exigência da Direção. (...) A gente tem que preencher uma ficha no final de cada bimestre no sistema virtual da SEEDUC, dizendo que ‘passou por esse assunto, passou por aquele’” – Clara.

Assim como assinalam Janaína e Clara, outros seis sujeitos assinalam declarações sobre a centralização dos processos administrativos escolares, marcado pelas determinações da SEEDUC/RJ e as cobranças das Direções escolares pela total observância dos tópicos prescritos no Currículo Mínimo de Sociologia da rede estadual de ensino durante os anos letivos<sup>2</sup>. Estes apelos geralmente suscitam conflitos entre os docentes e as Direções, inclusive provocando atos de insubordinação contra a gestão escolar, como greves, manifestações e o não cumprimento das determinações institucionais da SEEDUC/RJ.

<sup>2</sup> As demandas das direções escolares pela observância dos pontos do Currículo Mínimo é justificada pela criação da “Remuneração Variável” (Decreto Estadual nº 42.793/11, art. 6º), bonificação pecuniária concedida pela SEEDUC/RJ aos Diretores Gerais e Adjuntos, aos Coordenadores Pedagógicos e aos Professores de escolas que, dentre outras metas, “cumprirem 100% do Currículo Mínimo” (Decreto Estadual nº 42.793/11, art. 6º, I). Este cumprimento é aferido pelo dispositivo de lançamento de notas e fechamento de diários constante na plataforma virtual da SEEDUC/RJ *Conexão Professor*, ou seja, a “ficha” acima denominada pela Professora Clara.

Todavia, importa considerar também os depoimentos das Professoras Luíza e Mariana, respectivamente atuantes em estabelecimentos localizados nas Regiões Norte e das Praias da Baía:

“Eu me sinto muito à vontade pra trabalhar o que eu quiser, ninguém fica me cobrando não (...) o conteúdo” – Luíza, 4ª entrevistada.

“Felizmente trabalho em uma escola que tem uma Direção ‘boa de jogo’, que permite que a gente saia da rotina da aula expositiva e até saia do ambiente da escola” – Mariana, 6ª entrevistada.

A partir dos depoimentos acima registrados, é possível compreender a existência de processos administrativos escolares menos centralizados e conflituosos, nos quais direções escolares oportunizam aos professores liberdade para selecionar conteúdos e elaborar práticas de ensino e aprendizagem alternativas. Entretanto, se considerado o conjunto total dos depoimentos cedidos tais cenários são casos excepcionais no que se trata da gestão escolar e da autonomia docente nas realidades escolares referidas nas entrevistas.

Por sua vez, há ainda o caso do Professor Davi, o qual articula sua particular relação com a vida político-administrativa da escola onde trabalha ao modo como exerce o magistério em Sociologia:

“Eu sempre tive que deixar claro que eu não queria, como nunca peguei (...) fui ofertado algumas vezes para ser um dos diretores dessa escola e não aceitei porque existe uma disputa de poder muito grande (nas escolas da Secretaria Estadual de Educação). (...) Então isso, eu acho, ‘desarmou’ um pouco as pessoas. E, aí, algumas coisas que eu quis fazer na escola, elas foram possíveis” – Davi.

A administração escolar foi compreendida por Davi como um campo de disputas por cargos e recompensas entre os professores. Porém, no caso do citado professor, não tomar parte dessas disputas possibilitou-o as condições à proposição de práticas pedagógicas autônomas.

Considerando que dez sujeitos atuam no período escolar matutino e somente cinco deles trabalham no período noturno, temos que os perfis sociais discentes são bastante diversificados, como relatam Davi, Luíza e Clara:

“De manhã, você tem um aluno que vai, mais ou menos, segundo os anos letivos, não tem muita reprovação; e, à noite, eu trabalho com o ‘cara do EJA’ (sic), desde o jovem de 17, 18 anos até a pessoa de mais de 60 anos (...) passando pelo ‘cara’ que trabalha” – Davi.

“Os alunos, no geral, são de comunidades do entorno (...) eles tem um perfil de jovens, populares (...) A gente tem todo tipo de aluno na escola pública. (...) Os mais novos, de tarde, eles tem muito mais energias, são ‘novinhos’ (...) São vários alunos e tão sempre agitadíssimos (...)” Agora, à noite é EJA: são trabalhadores – Luíza.

“Os meus alunos são adolescentes, vindos de várias partes da cidade (...) Em geral, eles são de classes populares, moradores de periferia, muitos de comunidades daqui de Niterói” – Clara.

Assim como os citados professores apontam, todos os/as outros/as professores/as entrevistados/as assinalaram que corpo discente com o qual lidam é composto por alunos oriundos de classes socioeconômicas populares, moradores de comunidades ou bairros periféricos. Nos depoimentos, foi recorrentemente registrado que os estudantes do período matutino são adolescentes que não exercem trabalho remunerado, enquanto que os estudantes do período noturno são, em sua grande maioria, adultos e trabalhadores, sujeitos que não puderam cursar o ensino médio na adolescência e o fazem agora.

Contudo, quando os/as entrevistados abordaram as características culturais dos alunos, foi marcante o fato de que nem todos os marcadores de identidade e diferença cultural existentes nas sociedades urbanas contemporâneas foram mencionados por todos/as os/as entrevistados/as. Além disso, houve marcadores culturais mais citados do que outros. Na Tabela nº 2, listo as ocorrências dos marcadores de diferença e identidade cultural nos depoimentos, partindo do mais recorrente ao menos recorrente.

Tabela nº 2: Marcadores de diferença e identidade cultural mencionados pelos/as entrevistados/as

<b>Marcador de diferença e identidade cultural</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Nível sócio-econômico	11
Étnico-racial <sup>3</sup>	7
Comunidade de Referência <sup>4</sup>	5
Gênero	5
Religião	3

<sup>3</sup> Considero como identidades culturais étnico-raciais aquelas pertencas que são construídas a partir do nascimento e a experiência em determinados grupos étnicos [caso das nações indígenas] ou a identificação de traços (cor da pele, feições etc.) especificamente compatíveis com os grupos raciais brancos e negros. Todavia, neste trabalho não houve qualquer menção a sujeitos, grupos e repertórios culturais indígenas. Então, temos que todos os sete entrevistados que mencionaram o marcador cultural étnico-racial trataram de identidades raciais.

<sup>4</sup> Defino as identidades culturais construídas a partir da vivência prolongada dos sujeitos em espaços locais, regionais e/ou nacionais como *comunidade de referência*. Nos depoimentos, foram recorrentes exemplos relativos a espaços metropolitanos suburbanos e/ou periféricos, assim como a Região Nordeste do Brasil, ou seja, espaços respectivamente locais e regionais onde vários estudantes construíram e constroem seus repertórios culturais.

Geração	2
Sexualidade	2

Todos os sujeitos entrevistados abordaram o marcador socioeconômico quando descreveram seus alunos, através de termos como alunos de classes populares, alunos carentes etc. Entre os outros marcadores culturais, destacou-se o étnico-racial com 7 (sete) menções, ao contrário de geração e sexualidade, que foram lembrados apenas 2 (duas) vezes.

Diante dessas diferentes percepções da diversidade cultural, o que os/as entrevistados/as teriam a dizer sobre as interações entre culturas na escola? Questões semelhantes a esta foram feitas a todos os/as entrevistados/as no final do primeiro bloco da entrevista. Inicialmente, a maioria dos/as professores/as mostrou-se um tanto indecisa em responder à questão, respondendo somente após as minhas insistências na abordagem do tema, fundamental à realização da pesquisa. A partir de seus depoimentos, é possível identificar a existência de interações conflituosas entre culturas no ambiente escolar.

Os conflitos culturais mencionados nos depoimentos estão organizados na Tabela nº 3, partindo do mais recorrente ao menos recorrente.

Tabela nº 3: Conflitos mencionados pelos/as entrevistados/as, referentes a marcadores de diferença e identidade cultural

<b>Marcador de diferença e identidade cultural</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Comunidade de Referência	5
Étnico-racial	5
Gênero	5
Religião	4
Nível sócio-econômico	2
Não declarado	2
Sexualidade	1

Conforme a Tabela nº 3, cinco sujeitos entrevistados mencionaram conflitos ancorados nas culturas das comunidades de referência dos estudantes, em geral favelas ou bairros periféricos, espaços urbanos dominados pelos

interesses do tráfico de drogas e marcados por atitudes e condutas agressivas e violentas, em caráter verbal e físico. Segundo esses profissionais, a interferência desses referenciais no cotidiano de escolas próximas a tais comunidades torna-se inevitável, manifestando-se em episódios semelhantes aos narrados a seguir pelo Professor Davi:

“é uma comunidade deflagrada, que tem o tráfico da tal área ataca o outro, tem dia que, não de manhã, mas no noturno, às vezes a aula para. A aula tem que parar. A pessoa vai embora. (...) Tem gente que não vem que é de uma (área) que ta ocupada” – Davi.

Com efeito, os muros da escola não separam esta instituição da agressividade e das atitudes e condutas violentas típicas das comunidades de referência de muitos estudantes da rede estadual de ensino. E não somente a realização das aulas em escolas contíguas a comunidades dominadas pela violência urbana é comprometida, como também a convivência entre os estudantes do período matutino no espaço escolar, segundo a Professora Juliana afirma:

“Eles são agressivos uns com os outros, eles não se respeitam, na verdade não é nem com a gente, com os professores nem tanto, mas mais entre eles mesmos. A forma que eles tem de resolver as coisas é na violência. (...) Violência não só física, mas também violência moral, verbal. (...) eles levam tudo ali pra dentro (sic). A falta de respeito que eles vivem na rua é o que eles levam pra escola” – Juliana

E em meio a essas atitudes e condutas violentas, diferentes marcadores de identidade e diferença cultural, são mobilizados como fonte de conflitos entre os estudantes do período matutino, como informam os seguintes relatos:

“‘Ei seu preto, seu macumbeiro’ (sic)” – Juliana [reproduzindo algumas das palavras ofensivas proferidas por seus alunos].

“Eu tava fazendo até uma contagem num outro dia que as últimas dez brigas que teve na escola no Estado de manhã foram entre meninas. (...) Questão étnico-racial eu não vejo muito. Tem a questão socioeconômica (...) eu vejo uma questão meio regional: tem uma área mais pobre, às vezes pra “implicar” (...) “ah, você é da comunidade tal (sic) (...) a “garotada” da manhã expressa essa violência no contato com o outro do lado dele, que é a briga por causa de um namorado, porque na gostou da cara da menina, porque ela era de outra comunidade (...) Essas últimas dez brigas entre meninas se dá (sic) muito por isso” – Davi.

“Eles tem as diferenças deles, pelo fato de um ser branco o outro negro, um é da religião ‘assim’ (sic), outro é da religião ‘assado’ (sic) (...)” – Moacir.

Como se pode identificar nos discursos acima, as características étnico-raciais, de gênero e religiosidade dos estudantes são alguns dos elementos catalisadores de conflitos entre eles no cenário escolar. Não surpreende, pois, o fato de que cinco entrevistados/as afirmaram ter presenciado conflitos baseados em identidades étnico-raciais ou de gênero, e quatro sujeitos terem apontado a existência de conflitos religiosos no cotidiano das escolas onde atuam.

Os professores também podem ser vítimas de atitudes e condutas violentas de estudantes do período matutino, de acordo com as seguintes palavras de Ana Maria e Clara:

“São jovens que não gostam (de) que você chame muito a atenção deles porque eles vão reagir. Até aquele “quietinho”, que tá ali no grupo só rindo, se você for chamar a atenção dele ele vai se transformar potencialmente em uma pessoa agressiva com você” – Ana Maria.

“Como eles vem de comunidades, muitas vezes, violentas, esses choques com eles levam a atos de violência contra o professor. Você vive uma situação de incerteza: não sabe como vai ser a próxima aula. (...) Não aguentava mais. Passei por um período de depressão que você não imagina” – Clara.

Os conflitos desencadeados pela violência urbana e as diferenças culturais podem suscitar atitudes agressivas contra os professores, o que, com efeito, afeta suas carreiras e condições psicológicas e emocionais, como ocorreu com Clara.

Quanto aos estudantes do período noturno observa-se um cenário no qual os estudantes são, em grande parte, trabalhadores adultos, muitos em idade madura. Os professores que atuam em EJA consideram que em vista disso as relações são geralmente respeitadas entre os alunos, excetuando-se conflitos relacionados a um marcador cultural específico, conforme os relatos das Professoras Ester e Mariana:

“Olha, talvez a maior divergência seja de gênero (...) Normalmente essa disputa começa a partir do machismo dos alunos” – Ester.

“As relações entre os alunos são boas na maior parte do tempo. Nunca vi cenas de violência explícita, de brigas (...) A turma tem pessoas mais maduras e trabalhadoras, já com alguma vivência que permite entender, pelo menos ali na sala, a importância do respeito. Existem algumas coisas, tipo: piadinhas contra alunos que não são cariocas, especialmente os nordestinos (...) os alunos daqui costumam ‘tirar um sarro’ (sic) do sotaque deles” – Mariana.

Nos relatos de Ester e Mariana, destacam-se, respectivamente, conflitos referentes a marcadores culturais de gênero e de comunidade de referência (em escala

regional) entre os estudantes do EJA no período noturno. Trata-se, portanto, de um cenário culturalmente distinto do afirmado sobre o turno escolar matutino.

Assim sendo, foi exposto que nem todos os marcadores de identidade e diferença cultural foram enunciados pelos sujeitos da pesquisa, assim como os conflitos diretamente relacionados a estes marcadores. É importante ter presente estes dados na identificação dos pontos de vista dos/as entrevistados/as sobre a construção intercultural do saber sociológico escolar e de possíveis formas de viabilizá-la.

### 5.2.2

#### **Ensino de Sociologia e Educação Intercultural: o que pensam os/as professores/as?**

Após estabelecer um mapa da experiência profissional docente dos sujeitos entrevistados, estes sujeitos foram questionados a respeito de suas compreensões sobre a construção do conhecimento sociológico escolar nos contextos escolares e socioculturais em que atuam. Assim, nos três blocos seguintes das entrevistas foi abordado o processo de construção do conhecimento sociológico escolar, passando pela discussão de temas relativos ao pensamento sociológico, aos processos de seleção de conteúdos e execução de práticas de ensino e aprendizagem. Procurarei identificar a seguir, quais foram as proposições mais recorrentes compatíveis com a educação intercultural proferidas pelos sujeitos, analisando-as com apoio dos referenciais teórico-conceituais da pesquisa e dos documentos curriculares abordados no quarto capítulo.

Na seleção de conteúdos do saber escolar, tópico abordado no bloco “Pensamento Sociológico”, quatro sujeitos dizem não permitir que nenhum sistema teórico elaborado na história das Ciências Sociais desde o final do século XIX seja excluída do ensino de Sociologia (Davi, Janaína, Giovanni e Moacir), três sujeitos defendem que as teorias marxistas devem estar presentes nessa formulação (Lucas, Juliana e Mariana). Duas entrevistadas (Mariana e Clara), por sua vez, consideram imprescindível o trato de teorias antropológicas modernas. Há ainda os casos das professoras Ana Maria e Ester, que afirmam não se considerar que devam haver conteúdos (teóricos, conceituais ou temáticos)

necessariamente abordados em suas aulas. Nestes depoimentos, então, são fortemente sublinhadas as contribuições da pesquisa social ocidental moderna ao saber sociológico escolar, questão cuja discussão pretendo retomar na Seção 5.3.

Cinco entrevistados afirmam seguir as linhas temáticas do Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ na seleção de conteúdos, seja por prescrição da Direção da escola, seja por compreender o documento como um apoio ao trabalho do professor (Mariana). Nota-se, então, que apesar da pretensão da SEEDUC/RJ de tornar o Currículo Mínimo o principal guia do ensino médio nas escolas estaduais, representada fortemente pelo incentivo pecuniário concedido a diretores, coordenadores e professores de escolas que, dentre outros resultados, tiverem cumprido todos os pontos das diretrizes curriculares estaduais, na prática esse material *não* é utilizado por seis sujeitos entrevistados. Cinco deles veem o currículo estadual como um instrumento estatal de controle de seu trabalho. E o mesmo quantitativo também compreende que certos conteúdos do documento são inadequados ao ensino médio ou a determinadas modalidades como a EJA. É verdadeiro, por outro lado, que nenhum desses/as seis professores/as que criticam o Currículo Mínimo mencionou que este é uma obra sempre aberta a reformas, em que “os professores podem participar”, e “quem não participou é porque, de repente, não sabia” (Davi).

Seguindo a análise dos depoimentos, foi unanimemente compreendida como o principal fator da construção curricular na escola básica a *consideração do cotidiano discente* na promoção de práticas pedagógicas, em sentido semelhante ao indicado por Giovanni:

“Você não vai chegar à escola e “empurrar” Marx ou Durkheim de ‘goela abaixo’ (sic) no aluno (...) ele te leva a sério se você buscar fazer o Marx ou o Durkheim dialogarem com as realidades deles, os interesses deles, as vidas deles” – Giovanni.

Nessa ótica, o conhecimento escolar é concebido pelos entrevistados como um construto *contextualizado*, desenvolvido em vista da necessidade de ensinar o saber científico sociológico para estudantes com experiências sociais e culturais, visões de mundo e condições de sobrevivência específicas. Segundo esses professores, no saber escolar há que se operar um diálogo entre um conhecimento elaborado em uma realidade sociocultural distante (geralmente europeia) com as experiências discentes, com vistas a produzir o interesse dos estudantes pela matéria e a aprendizagem.

Na ótica de dez entrevistados, considerar o cotidiano discente significou também compreender e respeitar cada educando em suas diferenças culturais, construídas em meio às suas vivências, saberes, interesses presentes em sala de aula, produzindo um ambiente educativo propício a aprendizagens, onde conflitos existem, mas são negociados em vista das aprendizagens. Vejamos o que disse a Professora Clara quanto a este ponto:

“Quanto mais eu compreendo o outro no que ele é diferente de mim, mais ele vai se “abrir”, mais ele vai ser simpático à sua proposta, ele vai querer aprender. Mais ele vai tentar te compreender também. Pouco a pouco, a minha relação com os alunos foi mudando. Agora, os alunos chegam, olham pra mim com alegria, afeto e me perguntam como eu estou. Eles falam que estão com ‘saudades’ (...) Acho que respeito gera respeito (...)” – Clara.

Compreender e respeitar os estudantes em suas diferentes condições de sobrevivência, como Mariana aponta sobre os alunos do período noturno:

“Ao definir o que devo ensinar, nos últimos tempos tenho buscado (...) considerar as condições difíceis de suas vidas, de suas jornadas de trabalho [...] pouco tempo para estudo, cansaço nas aulas noturnas após longas jornadas de trabalho [...]” – Mariana.

Embora dez entrevistados tenham se posicionado a favor da compreensão e do respeito aos estudantes como pilar da construção curricular, Davi observa a existência também de outro perfil profissional docente em atuação na rede estadual de ensino:

“(...) a gente tem na rede, como em qualquer área de trabalho, pessoas que não respeitam (...) eu acho que isso é um profissional que não ‘respeita’ (...) aquele que considera que ‘João Manuel de Almeida’ e ‘Patrícia Pereira’ são a mesma coisa. O aluno da turma de terceiro ano e o aluno do primeiro é mesmo (...) não interessa o perfil, não interessam os atores, ele tá fazendo exatamente a mesma coisa” – Davi.

Um professor que não compreende e respeita as características culturais de seus educandos não obtém o respeito e a adesão pacífica dos seus alunos à sua proposta educativa. Neste caso, os estudantes não raramente praticam atos de indisciplina e violência. Diante desses episódios, comumente esse professor busca ser respeitado por seus alunos mediante atitudes autoritárias, como elevar sua voz e usar a avaliação das aprendizagens como instrumento punitivo. Desta maneira, vários conflitos existentes no chão da escola acabam intensificados. Ao contrário, Clara afirma o seguinte: “se você tenta entender o outro, você não briga com ele. E você não precisa se apoiar no autoritarismo pra (sic) dar aula” (Clara). Ou seja,

a compreensão e o respeito são movimentos que quando desenvolvidos desencadeiam reações recíprocas.

Em vista desses depoimentos, considero importante ter presente que quando professores visam conhecer os referenciais que concernem as experiências sociais dos educandos, *diferenças culturais tornam-se visibilizadas* a eles. Trata-se do primeiro passo à construção intercultural do saber escolar, pois é a partir desse movimento que o docente pode planejar o currículo e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes esse mesmo exercício. Diante disso, pedi aos entrevistados que relatassem, se possível detalhadamente, como eles/as tem desenvolvido práticas pedagógicas nessa mesma direção. Solicitei, ainda, que expusessem e analisassem os resultados obtidos mediante essas práticas, sete professores afirmam desenvolver tais práticas, mas *apenas* quatro deles se aprofundaram na discussão proposta, dando exemplos e registrando os resultados obtidos: Juliana, Davi, Ana Maria e Ester.

A Professora Juliana, que atua em escola situada na Região Norte de Niterói, narrou recente atividade pedagógica relativa a marcadores de diferença cultural (em específico, comunidade de referência, religião e identidade étnico-racial), tópico constante do Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ utilizando-se para isso de letras de músicas:

“Gosto muito de trabalhar com música: ela aproxima as pessoas. (...) a gente falava de relações sociais através da música. (...) Trabalhei como eles *O Morro não tem vez*, que é uma música de Vinicius com Tom Jobim, e eles se encontraram. Então, a gente tem que criar mecanismos para relacionar a vida que eles tem fora da escola com o que eles tem a aprender, o que eles podem fazer, o que eles podem construir. (...) E assim a gente foi chegando mais perto deles. E eles viam que aquelas músicas que eles ouviam alguma coisa dizia para eles. (...) Sempre tem um ‘debochinho’ (sic): ‘isso é música de preto’. Mas a gente tem que ta (sic) ali pra dizer: ‘não, não é assim, vocês tem que pensar, olha a cor de vocês, cada um é diferente, vocês são coloridos (...) ‘Você é igual a ele?’ (...) Cada um é de um jeito. Cada um tem uma religião, uma cor de pele (...)” – Juliana.

Também atuante em estabelecimento escolar da Região Norte, o Professor Davi buscou aproximar estudantes de perfis culturais distintos, e que por vezes estão em conflitos, em debates grupais sobre os temas preconceito e discriminação, também constantes das diretrizes curriculares da SEEDUC/RJ:

“Trabalho em atividades na sala que eles possam interagir (...) Muitas vezes, eu determino os grupos aleatoriamente que vão trabalhar: para tirar um pouco aquela coisa da ‘afinidade’” – Davi.

No que diz respeito ao debate sobre identidades religiosas, a Professora Ana Maria, que exerce o magistério na Região Norte, fez seu registro:

“Eu fui o ano passado com um vestido que eu tenho, que é tudo colorido (sic), e uma aluna falou: “parece que é de macumba, a Sr<sup>a</sup> é macumbeira?” Eu respondi logo: “e se eu fosse?” Aí começa o grande debate. (...) eu aproveitei o “gancho” e já comecei a falar: “por que essa roupa simboliza para algumas pessoas ‘macumba’?” ‘E o que é ‘macumba’?’ Então, dali eu já vou “puxando” os temas de respeito pelo outro, pela religião alheia, você não prejudicar ninguém (...) o meu objetivo não é que eles conheçam Ogum, Inhansã, Santa Bárbara no Catolicismo ou Martin Luther King como Pastor (...) Não, é que eles entendam que essas variedades existem, fazem parte do cotidiano deles, podem não fazer parte da intimidade deles, mas cercam a vida deles, irão cercar e eles tem que aprender a respeitar, conhecer pra entender – Ana Maria.

Atuante na Região das Praias da Baía, a Professora Ester relatou seu debate com alunos e alunas acerca do conceito de cidadania e as relações de gênero na sociedade brasileira:

“Eu estava um dia (...) passando pelo conceito de cidadania. Aí, eu costumo falar que mesmo diferentes, homens e mulheres tem direitos igualmente garantidos. Não importam diferenças de gênero, de classe, de etnia, enfim ... todos tem direitos iguais no espaço público. Eu toco nesse ponto quando abordo “Movimento feminista”, entendendo ele como uma frente por equiparação de direitos entre homens e mulheres. O problema é que os homens não aceitam esse tipo de “conversa”. Alguns se exaltam e falam: ‘lugar de mulher é na cozinha’, ‘elas arrumam a casa e a gente paga a conta’ ... Quer dizer, um ‘monte’ de estereótipos de senso comum (...) As mulheres se defendem dizendo que trabalham o mesmo que eles e, por isso, tem que ter os mesmos direitos. É interessante como nessa visão sempre o trabalho, o capital, a riqueza, esses pontos são os que definem os direitos na cabeça (sic) deles ... ‘Você trabalha mais, você tem mais direitos’ ... Quando, na prática, na sociedade em que eles mesmos estão, é o contrário: quem mais trabalha é quem menos tem direito. (...)” – Ester.

E sobre identidades étnico-raciais, Ester ainda acrescentou o seguinte:

“Quando nós vemos questões como luta de classes e discriminação racial, eles conseguem, de alguma maneira, se ver (sic) como trabalhadores explorados e, como lá tem muitos negros, como pessoas discriminadas, pessoas que sofrem preconceito. Nessas horas, tem alguns alunos que até me pedem pra fazer relatos de discriminações que sofreram (...)” – Ester.

Juliana, Davi, Ana Maria e Ester declararam que o interesse, a dedicação aos estudos e a participação discente nas aulas tem sido elementos presentes em seu cotidiano profissional, através do emprego das acima referidas providências pedagógicas. Juliana, Davi e Ana Maria acrescentaram que obtiveram certos

resultados positivos no que toca à desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas sobre culturas, como exponho abaixo:

“(...) eles viam que aquelas músicas que eles ouviam alguma coisa dizia para eles. (...) Eles cantam junto. Eles brigam: as meninas brigam por causa de namorado, brigam porque somem as coisas, mas na hora de cantar, eles cantam, eles gostam (...)” – Juliana.

“Já consegui, p.ex., de pessoas que não se davam muito bem elas se acabarem se relacionando (...) E, fazendo isso, muitas vezes quando eu to trabalhando um conceito relacionado ao preconceito social (...) esquecem que ela é lésbica ou que ele gay (...)” – Davi.

“Eu consigo muita coisa. Primeiro, a compreensão (de) que África não é um país. (...) O segundo mito que eu derrubo é: os ‘macumbeiros’ (sic), porque eles chamam assim, são maus, são pessoas más. (...) Eu lidero, nas duas escolas em que eu trabalho, projetos referentes a “África” (...) eu trabalho com pessoas evangélicas e não veio reclamação (...) Caiu muito o nível de briga na sala de aula entre alunos porque eu buscava esse diálogo” – Ana Maria.

Ester, por sua vez, considera que o desenvolvimento do pensamento sociológico foi um efeito benéfico decorrente de suas dinâmicas de discussão sobre gênero e raça:

“Eu já ouvi alunos meus e estagiários que trabalham comigo dizerem que os alunos, em casa, começam a questionar reportagens que vêm na TV e levam pra discussão com familiares, ou mesmo fora de casa, as aulas que tiveram comigo. (...) Levar o aluno a começar a desenvolver o pensamento mais questionador, que não fique só com o que transmitido pela mídia, o que se conhece pelo senso comum, enfim (...)” – Ester, 10ª entrevistada.

Os relatos de Juliana, Davi, Ana Maria e Ester informam dinâmicas onde houve a busca da visibilização de diferenças quanto a identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero. Considero que estes expedientes verdadeiramente desestabilizam os padrões ordinariamente conhecidos e disseminados quanto a variadas formas de identidade cultural, principalmente os preconceitos e as práticas discriminatórias que decorrem desses padrões. Neste sentido, uma ou mais imagens do diferente e das representações e papéis comumente atribuídos a ele são evocadas, por exemplo quanto às visões negativas citadas sobre determinadas crenças (“macumba”), preferências artísticas (“isso é música de preto”) e tarefas produtivas (“lugar de mulher é na cozinha”). Tornando manifesta a existência de diferentes culturas, as certezas e padrões que as mesmas proferem podem ser relativizadas e desnaturalizadas, gerando assim *concepções positivas sobre o diferente*. Estes movimentos estão plenamente coerentes com o exposto

nos documentos curriculares federais concernentes à Sociologia escolar: as DCNEM, os PCNEM e as OCNEM.

O olhar desnaturalizado sobre as culturas permite que se conviva com a diversidade cultural “de forma plena e positiva”, como apontam os PCNEM voltados a Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 1999b, p. 39). Ou seja, pode-se assim valorizar as diferenças culturais. Nesse momento, torna-se possível a professores e estudantes conhecer a historicidade, princípios e aspectos característicos de diversas culturas, abrindo caminhos para a construção de juízos e questionamentos sobre a diversidade cultural. De fato, a compreensão dos diversos referenciais culturais que compõem o universo social é um dos princípios do ensino de Ciências Humanas no ensino médio, conforme determina o inciso III do Art. 10 das DCNEM. E a análise das “concepções do outro, do diferente” e a “compreensão de seus modos de ser” são propostas dos autores das OCNEM voltadas à Sociologia (Brasil, 2006: p. 105).

Valorizar as culturas significa avançar na contramão dos padrões fortemente ancorados na modernidade ocidental que comumente estão vigentes no senso comum e em nossas relações sociais. Isto é, compreender que de nenhuma maneira diferenças culturais podem ser objeto de hierarquizações, já que nenhuma é autossuficiente e pode declarar suas ideias como superiores às ideias originadas em outras culturas. Todas as culturas elaboram perspectivas específicas da realidade, e em todas essas perspectivas podem contribuir à justiça em qualquer âmbito social. Porém, como essas contribuições podem ser conhecidas se são consideradas somente as proposições respaldadas nas culturas ocidentais modernas? Valorizar a diversidade cultural, pois, implica *promover processos dialógicos entre culturas*, que permitam sua inteligibilidade mútua e a articulação de suas experiências e proposições em propostas favoráveis à justiça social, que significa a expansão dos direitos à igualdade de oportunidades e à diferença cultural.

Seriam os casos narrados por Juliana, Davi, Ana Maria e Ester casos resultantes de um ou mais fatores como região municipal, turno escolar, um arranjo político-administrativo escolar favorável à autonomia docente ou de um perfil específico de Licenciado em Ciências Sociais? Creio que não. Nem todos os casos se situam em uma mesma região municipal: três deles se localizam na Região Norte, enquanto que um se situa na Região das Praias da Baía. Os casos

ocorrem tanto nos turnos matutino quanto noturno. E não há conexões com um desenho institucional escolar específico, visto que Juliana, Ester e Ana Maria estão dentre os/as professores/as que alegam trabalhar sob o forte centralismo administrativo da Direção escolar, ao contrário do cenário onde Davi atua. Em outras palavras, ao menos no conjunto de dados desta pesquisa não se pode vincular diretamente a autonomia docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais, no conjunto dos depoimentos analisados. Não há também correlações entre essas práticas relatadas a um conjunto específico de experiências de formação superior em Ciências Sociais: Juliana e Davi estavam inclinados a exercer a docência desde os tempos da Graduação, enquanto que Ana Maria e Ester o fizeram para conseguir sustento.

Outro aspecto significativo dos depoimentos a se pontuar também é que não há garantias da desconstrução de concepções negativas e enraizadas sobre uma ou mais culturas, e estas ideias podem continuar a marcar os discursos e condutas dos educandos fora da escola, condição lembrada por Davi e Ester:

“Ilusão é você considerar que você vai sair dali, principalmente com os adultos, e de repente todos os preconceitos, todas as dificuldades que eles tem vão sumir ali. (...) o “cara” pode carregar ainda um ‘ranço’ (sic), que pode depois reforçar esses preconceitos, mas naquele período ele acaba lidando com ela [com a diferença]” – Davi.

“Talvez, eles reconheçam os direitos das mulheres só ali, na frente das colegas, de mim, na escola, e em casa, tudo continue ‘na mesma’ (sic)” – Ester.

Não basta que o comprometimento com a valorização das diferenças culturais e o diálogo intercultural seja viabilizado na sala de aula ou em outros ambientes educativos. A interculturalidade não se limita ao ensino, ela deve ser construída na sociedade, em todas as suas instituições sociais, tendo em vista a equalização de oportunidades e o respeito à manifestação das diversas culturas. Contudo, esses objetivos podem não ser viabilizados repentinamente, como apontaram os professores Davi e Ester, uma vez que a interculturalidade é um processo lento e progressivo de abandono de concepções negativas sobre as culturas em favor da defesa de seu valor, livre expressão e inteligibilidade mútua.

Nesta seção, foram identificadas nos depoimentos algumas pistas de que diálogos interculturais no ensino básico de Sociologia são possíveis. Dez entrevistados afirmaram que a compreensão dos referenciais culturais que envolvem as visões de mundo dos estudantes é fundamental ao desenvolvimento

de práticas educativas. E todos os sujeitos da pesquisa disseram considerar tais referenciais na construção curricular. Porém, somente quatro professores – Juliana, Davi, Ana Maria e Ester – narram em detalhes experiências pedagógicas interculturais que empreenderam e os resultados que obtiveram por meio delas. Não se pode dizer, diante desses dados, que a educação intercultural é um fenômeno recorrente na disciplina escolar de Sociologia na rede estadual de ensino médio niteroiense, considerada esta em *todos* os seus arranjos institucionais e contextuais. Enfim, trata-se de um projeto a se viabilizar nesse âmbito, que, para tanto, é repleto de desafios a serem enfrentados. Discutirei estes desafios na próxima seção.

### 5.3

#### **A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar: seus fundamentos e desafios característicos**

Nas páginas seguintes, importa analisar as diferentes ênfases pontuadas nos depoimentos sobre os fundamentos da concepção de educação intercultural que norteia a pesquisa, identificando os seus desafios característicos e possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados nos contextos escolares da rede pública de ensino.

Como delineado no capítulo terceiro, a educação intercultural requer esforços de professores/as quanto à (1) visibilização das diferenças culturais; à (2) valorização das diferenças culturais; à (3) promoção de dinâmicas interativas entre as culturas em processos educativos; e ao (4) fortalecimento de movimentos sociais favoráveis à garantia dos direitos de igualdade e diferença cultural no país. No entanto, foi possível identificar ênfases diferenciadas a esses quatro aspectos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, as quais serão discutidas a seguir.

Os sujeitos entrevistados compreendem que os estudantes da rede estadual de ensino não são todos iguais. Proposições semelhantes a “a gente tem todo tipo de aluno na escola pública” (Luíza) e “os tipos de alunos são totalmente diferentes” (Lucas) marcaram todos os depoimentos. Não obstante, quando se solicitou aos/as professores/as que caracterizassem tal diversidade, o único aspecto a perpassar a totalidade dos relatos foi o nível socioeconômico, quando os

sujeitos consideraram os estudantes como indivíduos carentes ou de classes populares. Dos onze entrevistados, dois deles, os Professores Lucas e Janaína, não se referiram a qualquer marcador de diferença e identidade cultural. Por outro lado, nos outros depoimentos foram identificadas omissões ora quanto a um marcador cultural, ora quanto a outro. Houve professores/as que mencionaram as identidades étnico-raciais e religiosas, mas não se referiram a comunidade de referência, gênero e sexualidade, por exemplo. E alguns marcadores culturais foram mais citados do que outros. Como exposto na subseção 5.3.1, foram registradas sete menções à identidade étnico-racial, ao passo que apenas dois sujeitos, os Professores Davi e Luíza, trataram sobre as identidades sexuais.

Porém, em razão dos dados acima pontuados, é possível levantar alguns questionamentos. Será que os sujeitos são classificados somente em termos de sua posição na divisão do trabalho social? Ao lado disso, será que dentre os estudantes não figuram meninos e meninas, ou ainda, homens e mulheres? Todos esses educandos compartilham uma mesma identidade étnico-racial? Ou compartilham uma mesma crença? Nasceram, cresceram e moram em uma mesma comunidade local ou regional? São todos eles heterossexuais? Penso que a resposta a todas estas questões seja negativa, uma vez que o mundo contemporâneo é *plural*. A diversidade cultural é um dado inexorável da vida das sociedades contemporâneas, constituindo-se em item de pauta de variadas políticas de organismos internacionais como a ONU e o BID, bem como das atenções dos veículos de comunicação de massa. E é objeto também de diversos referenciais teóricos sociológicos atuais e de documentos curriculares que sustentam o ensino de Sociologia na escola básica, como assinalarei na sequência.

O Art. 3º das DCNEM prescreve como um dos valores éticos do ensino médio “o conviver com a diversidade”. Os PCNEM atribuem ao ensino de Ciências Sociais na educação básica o papel de transposição do etnocentrismo, mediante a comparação de diversos sistemas socioculturais de normas e a desnaturalização das normas da própria sociedade. As OCNEM consideram que a Sociologia escolar possibilita ao educando a análise das “concepções do outro, do diferente” e a “compreensão de seus modos de ser” (Brasil, 2006, p. 105). E no Currículo Mínimo de Sociologia da SEEDUC/RJ, documento elaborado a partir de contribuições de professores da rede estadual de ensino, são identificáveis objetivos semelhantes, dentre os quais se destacam estes:

“Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais – Unidade 2; (...) Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade (...) Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira (Rio de Janeiro, 2012, p. 6).”

Diante das referências expostas, por que então os múltiplos referenciais culturais contemporâneos ou não são mencionados nos depoimentos registrados, ou são abordados parcialmente pelos sujeitos da pesquisa?

Penso que um aspecto da “Sociologia das Ausências” (Santos, 2002 e 2007) oferece importantes contribuições à discussão da questão acima enunciada. Como assinalado no capítulo terceiro, Santos argumenta que as monoculturas da racionalidade ocidental moderna exercem significativa influência sobre os rumos da vida social, produzindo incontáveis desperdícios de experiências, ideias, lógicas e padrões ancorados em sociedades e culturas não ocidentais. Dentre as monoculturas ocidentais, uma trata sobre a *hierarquização de diferenças culturais*. O autor explica que nas relações capitalistas de produção, a subalternização é construída pela distribuição desigual de posições e benefícios do trabalho social. Ao contrário, nas relações de diferença cultural, a superioridade de uns e a inferioridade de outros é naturalizada. A distribuição de seus papéis sociais, então, é o efeito de sua superioridade ou inferioridade inerente. Nestas hierarquizações, são declarados como *naturalmente* superiores o homem, o branco, o cristão, o heterossexual, o adulto maduro e suas comunidades de referência características.

Penso que os padrões hierárquicos da razão ocidental moderna ainda pautam várias representações sociais sobre a diversidade cultural. A subalternização de determinadas identidades culturais ainda continua a ser naturalizada nos discursos sociais, através de dois modos: (1) a explicitação de preconceitos ou representações negativas sobre elas; ou (2) a invisibilização, isto é, o silêncio. Com efeito, o primeiro modo foi amplamente registrado em alguns relatos dos sujeitos da pesquisa sobre conflitos culturais existentes no *locus* escolar, representados por proposições discentes como “isso é música de preto” (Juliana) ou “elas arrumam a casa e a gente paga a conta” (Ester). E o segundo modo de subalternização de identidades culturais, a invisibilização, marca os depoimentos dos Professores Lucas e Janaína e os outros nove depoimentos, nos quais os marcadores culturais e os conflitos a eles relacionados foram ora citados apenas parcialmente. Especificamente, nesses depoimentos o silenciamento sobre

determinadas culturas ocorreu de forma parcial e relativa, com alguns sujeitos identificando questões de gênero e raça, ao mesmo tempo em que não abordaram sobre questões de religião e sexualidade, por exemplo.

Certamente, não pode haver a valorização de diferenças culturais no âmbito do conhecimento escolar se identidades e conflitos culturais são subtraídos da construção curricular. É preciso então que se preencha o campo do conhecimento escolar com todas as culturas, expondo suas experiências, ideias, padrões e lógicas características. E considero que este quadro começa a se tornar possível através do emprego de qualquer objeto, documento ou ideia que traga às mentes dos estudantes a existência de culturas normalmente invisibilizadas nos currículos.

Analisando os depoimentos coletados, julgo que apenas quatro professores discutiram maneiras de adotar o uso de expedientes de visibilização de culturas, como assinalado no item 5.2.2: os Professores Davi, Juliana, Ana Maria e Ester. Cada qual propôs um caminho pelo qual a diversidade cultural foi problematizada no ensino escolar de Sociologia. Davi tentou alterar o desenho das relações interpessoais vigentes em suas salas de aula, baseado fortemente na afinidade e na semelhança cultural. Em substituição, buscou aproximar, em atividades de debate sobre preconceito e discriminação sociocultural, estudantes que muitas vezes entravam em conflitos fomentados por suas concepções sobre as culturas alheias. Através da música, Juliana abordou as desigualdades socioeconômicas entre comunidades urbanas e a pluralidade de identidades religiosas e étnico-raciais existentes nos centros urbanos atuais. A partir de uma peça de vestuário, Ana Maria problematizou o preconceito religioso existente entre seus alunos. Ester, por sua vez, promoveu a discussão de estereótipos muitas vezes sequer pautados nos discursos sociais, como os papéis étnico-raciais e de gênero. Todos estes foram movimentos de visibilização de diferenças e conflitos culturais.

É importante considerar que abrir o espaço do conhecimento escolar às diferenças e conflitos culturais é um processo que pode desencadear a valorização das culturas e, inclusive, sua inteligibilidade mútua. Vide o caso pontuado por Davi, por exemplo, segundo o qual afirma que estudantes que não se relacionavam em vista de questões de gênero e sexualidade, por exemplo, conseguiram começar a desenvolver posturas mais respeitadas das características culturais dos colegas depois da realização das atividades em grupo relatadas. Juliana, Ana Maria e Ester também mencionaram semelhantes resultados, nos

quais o reconhecimento positivo de identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero foi obtido durante as aulas.

Grande parte dos/as professores/as entrevistados afirma que a diversidade cultural e as interações entre culturas são elementos fundamentais à configuração do currículo, mas só quatro deles dão exemplos palpáveis de como isso está sendo possível em suas rotinas profissionais. Ou seja, este reduzido quantitativo indica como a interculturalidade ainda não se estabeleceu como uma realidade no ensino escolar de Sociologia, continuando a ser uma aposta para o futuro. Em face disso, considero como o primeiro desafio do projeto educacional intercultural *a visibilização de todas as identidades e diferenças culturais no discurso docente e sua respectiva prática pedagógica, tendo em vista sua valorização e inteligibilidade mútua.*

Nos depoimentos, foi identificado, todavia, que nem todos os sujeitos da pesquisa afirmaram desenvolver esforços compatíveis com a educação intercultural em todos os aspectos da constituição do conhecimento escolar, como a seleção de conteúdos, o planejamento das aulas, e a execução de práticas pedagógicas e avaliação.

No que toca ao bloco da entrevista intitulado “Pensamento Sociológico”, quatro sujeitos afirmam que nenhuma teoria desenvolvida na história das Ciências Sociais pode encontrar-se excluída do ensino de Sociologia, três sujeitos defendem que as teorias marxistas devem estar presentes no cotidiano da disciplina e dois entrevistados, por sua vez, consideram fundamental a abordagem de teorias antropológicas modernas. Ou seja, todos esses entrevistados mencionaram sistemas teórico-conceituais exclusivamente elaborados com base nas realidades históricas, sociais e culturais da modernidade ocidental, especificamente de nações como França, Alemanha, Grã-Bretanha e Estados Unidos. Cinco professores/as entrevistados/as entenderam que o conhecimento é um fenômeno histórica e socialmente construído, mas nenhum deles abordou claramente o viés ocidentalizado (sobretudo eurocêntrico) de suas escolhas epistemológicas. Importa discutir as consequências pedagógicas deste cenário a seguir.

Por certo, a maioria das teorias sociais que sustentam a construção do saber sociológico escolar diz respeito a questões e problemas relativos a sociedades modernas e ocidentais, bastante diversas dos contextos sociais e

culturais nos quais nossos estudantes constroem suas experiências, identidades e visões de mundo. Diante deste quadro, pergunta-se: como incentivar o estudante a desenvolver um senso sociológico sobre sua realidade social se muitas de suas experiências sociais e culturais não são levadas em conta na construção do saber a ensinar? Além disso, se não colocamos em questão o que vivemos em sociedade, como podemos questionar as concepções naturalizadas que aprendemos desde o início de nossa socialização? Posicionar-se a favor do desenvolvimento do pensar sociológico sem a consideração das origens ocidentais dos conhecimentos sociológicos e da tendência da escola em tomá-los como referenciais privilegiados na construção de seu conhecimento resulta em uma *contradição*: busca-se empreender um pensamento sobre a realidade social que se vive, a qual, contudo, não é significativamente tornada objeto de conhecimento sociológico na escola. Neste caso, não é plenamente atingido o objetivo da educação básica em Sociologia. No entanto, nenhuma menção a tal contradição foi feita em qualquer um dos depoimentos cedidos.

Por outro lado, não basta que só a seleção dos conteúdos curriculares seja um campo intercultural: as práticas de ensino e aprendizagem e a avaliação não podem continuar a ser dirigidas pelas lógicas monoculturais tradicionalmente vigentes na escola básica. As OCNEM voltadas à Sociologia fornecem diversas contribuições aos/às professores/às de Sociologia nesse sentido, especificamente quando propõe o uso de um vasto conjunto de linguagens e recursos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 125 – 132). Apesar da maioria dos/as entrevistados/as ter declarado que a compreensão dos diversos referenciais culturais presentes é um elemento fundamental ao ensino de Sociologia na educação básica, apenas quatro deles detalharam as práticas pedagógicas interculturais que tem empreendido, especificamente no que se refere ao trabalho pedagógico com músicas, jogos, dinâmicas dialógicas em que diferentes identidades culturais foram contrapostas e foram realizados debates entre professor em torno de determinados conflitos culturais. E nenhum professor explicitamente disse avaliar os educandos tendo presente suas diferenças culturais<sup>5</sup>. É verdade que algumas experiências pedagógicas interculturais significativas foram relatadas nas entrevistas, mas elas ainda não se constituem em recorrências nos contextos do ensino de Sociologia na

---

<sup>5</sup> De fato, cinco professores sequer abordaram o assunto da avaliação das aprendizagens.

rede estadual de ensino niteroiense. Assim sendo, argumento que o segundo desafio ao desenvolvimento da proposta intercultural na educação básica, em específico na disciplina de Sociologia, é *problematizar formas de construção intercultural do conhecimento escolar, que abranjam todas as instâncias e momentos da construção curricular.*

A educação intercultural é projeto que requer o comprometimento de escolas e professores com a sua viabilização. Não há lugar nessa proposta para um perfil profissional docente identificado por Ana Maria no decorrer de sua experiência docente:

“Tem colegas que não entendem (e dizem) ‘você trabalha demais, eu não vou trabalhar assim’ – um exemplo é esse projeto de ‘África’ em uma escola, tem professor que já está com medo de trabalhar (sic) (...) Tem professores que estão ali, mas não estão ‘vestindo a camisa’ (sic)” – Ana Maria.

Porém, não é o bastante que professores/as se comprometam com a educação intercultural e o trabalho que esta demanda, é preciso que relações político-administrativas escolares sejam desenvolvidas no sentido do favorecimento à interculturalidade na escolha de conteúdos e nas práticas de ensino e aprendizagem.

Evidentemente, existem diferentes arranjos político-administrativos escolares em que são negociadas as condições propícias à educação intercultural, como demonstram os seguintes excertos de depoimentos: “a Direção da escola é autoritária, centralizadora” (Janaína) e “eu me sinto muito à vontade pra (sic) trabalhar o que eu quiser, ninguém fica me cobrando o conteúdo” (Luíza). No caso relatado por Janaína e outros sete entrevistados, por vezes é necessário contestar as decisões das Direções escolares por meio de greves e manifestações organizadas. No caso informado por Luíza e outros dois entrevistados, ao contrário, a burocracia escolar não é obstáculo ao trabalho docente, mas um elemento facilitador. Nestas realidades escolares, a gestão favorece um ensino baseado na perspectiva intercultural, enquanto que na maior parte dos estabelecimentos onde os sujeitos da pesquisa atuam, condições político-administrativas favoráveis a esse objetivo ainda estão por ser construídas, por meio da negociação entre os atores escolares docentes e gestores.

A educação intercultural pressupõe também condições materiais favoráveis no que diz respeito às suas instalações e recursos pedagógicos como livros

didáticos e aparelhagem audiovisual, materiais que proporcionam a veiculação de ideias e referenciais produzidos em diversas culturas. Esta condição não deve ser somente válida a algumas escolas de referência, como apontado por alguns sujeitos entrevistados, mas deve ser estendida a *todas* as escolas da rede estadual de ensino.

Em vista dos termos expostos, o terceiro desafio diante do qual estão os educadores é a *viabilização de condições institucionais escolares favoráveis à educação intercultural*.

Os processos educativos são importantíssimos vetores de viabilização da interculturalidade em outras instituições sociais, fomentando subjetividades e atitudes favoráveis à expansão dos direitos das culturas à sua diferença e à igualdade de oportunidades sociais. E a educação intercultural não será efetiva se não estiver articulada à promoção desses valores. Ela não pode ficar limitada aos contextos escolares, condição explicitada pelos Professores Davi e Ester. Deve ser expandida a outras esferas sociais, por meio de atividades de interação da escola, de seus professores e seus estudantes com a comunidade de seu entorno, de sua cidade e os vários grupos identitários. Atividades marcadas pelo debate e a busca de alternativas pelos referidos direitos.

Trata-se, no entanto, de uma tarefa bastante árdua, visto que interações interculturais entre escola e sociedade podem muitas vezes esbarrar no fato de que o diálogo intercultural não é processo de adesão compulsória, mas voluntária. Podem os diversos atores escolares e/ou das comunidades externas às escolas se descomprometer com tal projeto, por não compreendê-lo ou não valorizá-lo, conservando suas representações sobre a diversidade cultural. Pode também a iniciativa ser impedida pelo estado de violência que vige em comunidades suburbanas e carentes. Em razão dessas dificuldades, *favorecer processos interativos interculturais entre escola e sociedade com vistas à expansão de direitos de igualdade e diferença cultural* coloca-se como o último desafio posto aos educadores que enumero neste capítulo.

Em suma, estamos diante de uma proposta a desenvolver e quatro desafios a enfrentar. A construção intercultural do conhecimento sociológico escolar pressupõe o alcance dos quatro seguintes objetivos:

(1) Visibilizar todas as identidades e diferenças culturais no discurso docente e sua respectiva prática pedagógica, tendo em vista sua valorização e inteligibilidade mútua.

(2) Problematizar formas de construção intercultural do conhecimento escolar que abranjam todas as instâncias e momentos da construção curricular.

(3) Viabilizar condições institucionais educacionais e escolares favoráveis à educação intercultural.

(4) Favorecer processos interativos interculturais entre escola e sociedade com vistas à expansão de direitos de igualdade e diferença cultural.

A construção intercultural do saber sociológico escolar é ainda um projeto por se desenvolver e que certamente impõe uma série de *desafios* aos educadores. Identificados os desafios suscitados por esse projeto, no próximo capítulo tecerei minhas considerações finais sobre as proposições delineadas neste trabalho.