

Fonte: Fonte: Trabalho desenvolvido pela Profª Adélia na Escola Municipal Flor de Maio

Em seguida, os/as alunos/as trabalharam a ampliação das atividades com informações sobre crianças de vários locais do mundo (África, Europa, um indígena e um asiático) a partir de um catálogo da UNICEF e dos livros didáticos utilizados em suas aulas.



Etnia indígena -A Sala 6 – M



Etnia africana – Sala 6 - M



Etnia africana - W. Sala 1



Etnia africana - N - Sala 1

FIGURAS 9: Pinturas em guache -Etnias africanas e indígena.

Fonte: Trabalho desenvolvido pela Profª Adélia na Escola Municipal Flor de Maio



Etnia Asiática - Sala 6



Etnia Asiática X Sala 6 - M



Etnia asiática - Sala 6



Etnia asiática- T. Sala 6- M.

FIGURAS 10: Pintura em guache -Etnias asiáticas.

Fonte: Trabalho desenvolvido pela Profª Adélia na Escola Municipal Flor de Maio



Etnia Africana - Q Sala 6 M.EMPHR



Etnia europeia - V. C. S. 6 M.



Etnia africana - Q. Sala 6 - M.



Etnia africana - S. Sala 6- M.

FIGURAS 11: Pinturas em guache -Etnias Européia e Africana.

Fonte: Fonte: Trabalho desenvolvido pela Profª Adélia na Escola Municipal Flor de Maio

Por fim, ocorreu o desenvolvimento de atividades ligadas a dança e músicas, especialmente as representações das culturas, além de brincadeiras e jogos a fim de estimular movimentos corporais. Esse momento foi apresentado para toda a escola na “Sexta

Cultural” um evento que reúne a cada semana trabalhos significativos realizados no interior das salas de aulas e socializados com todos os/as alunos/as de um turno da escola. Além disso, foi também apresentado na Mostra Plural, um grande encontro que tem por finalidade congrega a produção das escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Geralmente esse encontro ocorre no mês de Outubro no Parque Municipal, um ponto central e referencial da capital mineira, onde são montados “estandes” e palcos a fim de que o canto, a dança, a cultura escolar possa ser compartilhada.

De modo geral, os objetivos traçados pela professora Adélia consistiram em: (1) desenvolver a percepção dos/as alunos/as a partir do desenho de observação; (2) estimular a percepção de semelhanças/diferenças introduzindo o tema da diversidade; (3) enriquecer o repertório da expressão artística. (4) desenvolver a capacidade crítica na apreciação e releitura de produções que tenham a criança como tema central; (4) ampliar a capacidade de expressão com o corpo por intermédio de gestos, brincadeiras, jogos simbólicos; e finalmente, (5) criar coreografias de músicas representativas da cultura e das etnias trabalhadas. A seguir algumas ilustrações relativas ao trabalho desenvolvido pela professora.

Ao acompanhar o trabalho da professora registrei em uma nota de campo as seguintes observações e reflexões:

Hoje, nas três turmas que passei com Adélia pude perceber a complexidade do trabalho. As inúmeras interferências que acontecem no movimento frenético e carregado de energia das crianças (...). Tudo acontece em meio as atividades que estão sendo desenvolvidas. As crianças ao realizarem as tarefas, parecem se envolver de formas diferentes, com diferentes graus de interesse ou de maturidade para perceber o que se propõe. E pareceu-me que a professora não poderá exercer total controle sobre isso. A realidade é que, esse é o movimento, no qual cada rosto, cada pessoa se torna de fato ali naquela atividade, uma pessoa singular, única, irrepetível, que pode se ver e ver ao outro. As crianças são muitas, vindas de vários lugares do bairro. Observo-as e sinto que são crianças, filhas de trabalhadores, de pessoas humildes. Algumas vêm para a escola de chinelos, outras usam um tênis já surrado, mas isso não importa, o que importa mesmo é que todos querem estar bonitos. As meninas prendem os cabelos com grampinhos, tiaras, fitas e laços. Os meninos, alguns usam o corte de cabelo acompanhando a moda, e já vi em outras salas, alguns que usam pequenos brincos, ou tatuagens, imitando piercing, acho que vem na embalagem dos chicletes.

Tudo isso compõe o universo dessas crianças, as formas que se apresentam umas as outras, as influências que recebem da TV, a influência de seus pais e do tempo em que vivem. (nota de campo –

14/05/2005).

No empenho da professora foi possível perceber que os sentimentos de amor e de cuidado com as crianças também a mobilizavam. Ao se referir a esse projeto, ela me disse: *“Este trabalho, na realidade, representa o acúmulo de dez anos da minha experiência profissional”* (Adélia).

Sobre o amor Maturana⁵⁶ revela *“a emoção que constitui o domínio das ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor - eu digo- não são relações sociais”*.

Para Maturana (1998), o respeito ao outro é o respeito a si próprio, é entender que o outro torna-se legítimo na convivência e aceitação, através de uma atitude de respeito, que tem como base o amor. Mas para isso é preciso coerência entre a ação e a vida, a coerência entre o que vivemos e o fazemos, no cotidiano, como produto do saber. Então, vida, ação e saber são fontes do respeito e do amor com o qual a educação precisa se alimentar. É um exercício de auto-conhecimento. Sobre todos esses princípios, Maturana continua *“ como posso aceitar-me e respeitar-me se o que eu sei, quer dizer, se meu fazer não é adequado ao meu viver e, portanto, não é um saber no viver cotidiano, mas sim no viver ficcional de um mundo distante? Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor de que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realiza e faço”*?

Defendo esses princípios como sendo legitimadores de uma nova consciência em relação à educação, especialmente quando consideradas em nossas pesquisas. Porque na realidade, eu poderia estar à frente de uma professora que, por uma série de motivos, apresenta em todas as suas aulas várias folhas mimeografadas com desenhos já prontos para serem coloridos, no entanto, não é assim. Então, o que faz essa professora ser diferente? Porque ela acredita neste trabalho? O que a mobiliza?

Ao final do semestre, foi feita uma avaliação das turmas entre as professoras e, nesse momento, foi ressaltada a mudança de atitude do menino L.G. como um fator positivo a ser valorizado no seu desenvolvimento pessoal. Também a professora, em sua auto-avaliação, disse ter descoberto que, no momento em que explicou para as crianças sobre a história dos negros, ela poderia ter feito isso a partir de uma leitura mais positiva, utilizando inclusive os contos africanos, a literatura para ressaltar aspectos positivos da história, como reis e rainhas.

No ano de 2004, as escolas municipais e estaduais receberam significativo acervo literário incluindo literatura infantil, infanto-juvenil e vários livros destinados à formação docente. Na escola por mim investigada, este acervo contabilizou um total de 57 exemplares. Este fato demonstra a dimensão que as questões étnico-culturais vêm adquirindo e mais que isso investimentos obtidos para a divulgação da causa.

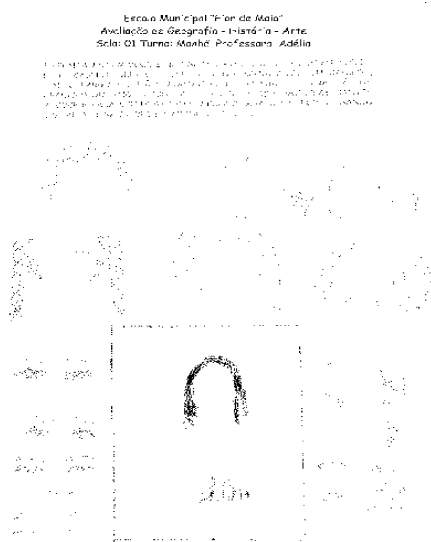


FIGURA 12: Modelo de avaliação elaborada pela professora (auto-retrato).
Fonte: Trabalho desenvolvido pela Prof^a Adélia na Escola Municipal Flor de Maio

Acredito que a concepção de um currículo entrelaçado às categorias de sujeito, de cultura e de conhecimento, conforme define Moreira (2004), deve levar em conta a experiência vivida pelos atores (professores/as e alunos/as). Assim sendo, essa crença me levou a refletir sobre o conteúdo das aulas, conforme procurei destacar no desenvolvimento deste capítulo. Ao rever o texto de Oliveira (1995), no qual a autora discute a sala de aula como objeto de análise nas pesquisas, especialmente na área de didática, encontrei o seguinte alerta: o pesquisador deve buscar “*encontrar o conhecimento de como o específico do empírico da sala de aula estudada se encontra na totalidade da realidade educacional e social e como o geral dessa realidade se expressa na particularidade da situação pesquisada*” (p.56). Neste contexto procurei enfatizar a questão da Identidade como uma questão colocada para os docentes como um eixo a ser trabalhado na escola. Desse modo,

⁵⁶ MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando

tomei o exemplo da professora Adélia que, preocupada com a questão da Identidade no currículo da escola e com a incorporação e a legitimidade da lei 10639/03, que institui o ensino de história de África nos currículos de ensino fundamental e médio, desenvolve uma experiência com os/as alunos/as, na qual puderam ser confrontadas as imagens e auto-imagens dos sujeitos, com ênfase para a possibilidade de criar nesse espaço uma experiência positiva.

A fim de analisar essa experiência utilizei o conceito de cultura experiencial de Pérez Gómez (2001). Além disso, procurei compreender que essas questões estão perpassadas pelas temporalidades, os contextos sociais e as mudanças propostas pela sociedade. A experiência da professora Adélia é a experiência de sua subjetividade, de sua forma de encarar o mundo e a realidade. Assim, um projeto de trabalho exprime o modo como o/a professor/a enxerga a organização, o desenvolvimento e a orientação do trabalho que acredita ser necessário aos/as alunos/as. Um trabalho desta natureza pode, creio eu, permitir o exercício da criatividade, da reflexão sobre a prática e a pesquisa. Portanto, a intenção de tocar aspectos relativos à sala de aula nesta etapa (quase) conclusiva da dissertação nos remete novamente a cultura da escola.

Barroso (*apud* MAFRA, 2003) identifica a cultura da escola perpassada por subculturas: a cultura das normas, a cultura estruturalista e a cultura interacionista. Na primeira manifestam-se e materializam-se as normas e regras de funcionamento das instituições. Na segunda identificam-se as práticas pedagógicas resultantes da construção das experiências profissionais dos atores escolares. Na terceira evidenciam-se o conhecimento e o corpo de saberes produzidos nas ciências educacionais. Quanto a esses aspectos busquei identificá-los na perspectiva *ecológica*, de acordo com Pérez Gómez (2001). Este autor utiliza o termo ecológico para definir a configuração holística da cultura da escola.

A minha intenção no decorrer deste trabalho tem sido me permitir à busca de uma compreensão das questões relacionadas à diversidade cultural no espaço escolar. Assim, o texto se constrói juntamente a um processo de reflexão pessoal que se dá permanentemente por intermédio das leituras que fazemos e das relações que estabelecemos com os outros. Conforme definição de Certeau (1994), trata-se do acúmulo de produção do conhecimento não para o consumo voltado para o mercado, mas para os usos (no sentido das possibilidades de interpretação) das pessoas comuns e anônimas no cotidiano como o menino, L.G, a menina A., a mãe que interpelou a professora, a professora e a pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA IGUALDADE DE DIREITOS AO DIREITO À DIFERENÇA – INTERFACES

Esta pesquisa é oriunda das minhas próprias inquietações mediante as mudanças educacionais, especialmente no contexto dos anos 90. Como professora de História acompanhei, em diversos momentos, alguns mais efervescentes que outros, uma onda de inovações que prometiam mudanças profundas no ensino e na cultura escolar. Pessoalmente, esses ideais me estimulavam, e me inspirava o fato de refletir e de poder defender uma ação mais democrática que permitisse respeitar o processo de escolarização dos educandos, de forma menos injusta do que eu entendia a educação, até então, em muitos casos, seletiva, hierárquica e meritocrática. Entretanto, na prática, o ideal sonhado e visto em algumas teorias, dentre elas, o programa político pedagógico da Escola Plural, publicado em 1994, nem sempre se revelou capaz de romper com as estruturas escolares vigentes, tendo, às vezes, sido contraditório, ambíguo e permeado de relações de poder. Provavelmente, internamente ao processo de “*resolução dos problemas*” relacionados à inclusão e à qualificação do sistema escolar corria de forma paralela e oculta outros modos de exclusão e de desqualificação, tanto dos docentes, quanto dos/as alunos/as, conforme assinala Popkewtiz (2000, p. 142).

Ainda assim, fui ao encontro de novas experiências que pudessem aguçar o meu olhar quanto aos aspectos que representavam, para mim, desconforto ou descrença. A presente investigação, desse modo, originou-se na esteira de uma problemática relacionada à formação do professor reflexivo e a relação teoria e prática no processo de reflexão dos docentes, a partir do cotidiano. No entanto, com o tempo foi possível perceber que outras inquietudes sempre estiveram presentes, pois o ofício do/a professor/a está intimamente relacionado a um projeto educacional, especialmente voltado para a relação com o outro, no caso, os estudantes.

Minha experiência profissional me permitiu lentamente desvelar aspectos conflituosos desse processo e assim a temática da diversidade cultural foi se descortinando

pouco a pouco. Importa, desse modo, dizer que, em uma investigação, podem ocorrer mudanças e surpresas na condução do itinerário e essas também podem nos deixar mais próximos daquilo que nos incomoda.

A primeira questão com a qual me deparei, e sem dúvida, julguei complexa, foi definir o(s) significado(s) e o(s) sentido(s) de diversidade cultural. Ao examinar alguns registros feitos por professores/as da rede municipal de Belo Horizonte, referentes à prática pedagógica e divulgados em encontros para a formação docente realizada pelo CAPE, Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da educação, em momentos intitulados, *Rede de Trocas*, ocorridos entre 2000 e 2001, pude constatar que, de diferentes modos, aqueles relatos apontavam para uma preocupação em construir uma prática de ensino que respeitasse e valorizasse a heterogeneidade e a diversificação do público escolar.

Assim, a presente dissertação originou-se do meu desejo em compreender a diversidade cultural como uma questão atual para a pesquisa em educação, e desse modo, as leituras, os estudos teóricos me apontaram para dois vieses. O primeiro, em relação ao conceito político de diversidade cultural, que, associei como sinônimo de multicultural. O segundo, representado pelo viés do multiculturalismo foi por mim identificado como um viés conceitual, teórico. Tanto o viés político, quanto o conceitual são bastante complexos, porque um pode representar políticas identitárias com pautas específicas ligadas aos movimentos feminista, negro, homossexual, cultural, ou no caso do segundo viés, pode representar uma postura paradigmática. O segundo capítulo, portanto, foi elaborado com o objetivo de compreender esses aspectos. Contudo, prevalecia outra dúvida, qual faceta da diversidade, propriamente dita a pesquisa deveria focar? As questões elaboradas referiam-se à diversidade de forma abrangente, e não especificamente, com a questão do negro, ou a questão do gênero. Nesse sentido, pude verificar que o conceito de diversidade pode ser tomado como sinônimo de diferença e, conseqüentemente, diferença está implicada com a questão das identidades. Se o programa político pedagógico da Escola Plural visa combater o fracasso e o insucesso dos estudantes, ampliar e democratizar o acesso escolar para todos os públicos deduz-se que essa igualdade está diretamente relacionada ao tratamento das diferenças, apontadas nos documentos, como sendo diferenças de raça, etnia, gênero, culturas, sexo, diferentes ritmos de aprendizagem. Portanto, onde se lê diversidade nas questões apresentadas, também pode se ler a palavra diferenças.

Foi Evelina Dagnino em um trabalho intitulado “*Os movimentos sociais e a*

emergência de uma nova noção de cidadania” publicado em 1994, cunhou o termo *“igualdade de direitos e direito à diferença”* para definir o impacto das lutas pelos direitos sociais que, no contexto dos anos 90, ampliam-se para as políticas identitárias. Aqui tomo de empréstimo o termo utilizado pela autora, porém busco associá-lo mais estreitamente às questões relacionadas à escola, à prática pedagógica, às práticas curriculares. A leitura de Sacristán (1999) levou-me a indagar sobre quais diferenças a Escola Plural e os docentes se referem: às diferenças individuais ou às diferenças culturais? Ou ainda o que representa estabelecer a relação entre as diferenças que se definem a partir dos critérios individuais e culturais concomitantemente?

Mais do que respostas definitivas, a pesquisa se revelou, para mim, um campo aberto de possibilidades. Mediante a impraticável tarefa de apresentar respostas acabadas e decisivas, acredito que o processo da pesquisa autorizou-me, em algumas circunstâncias, a apontar algumas conclusões, avaliar aspectos que se mostraram frágeis e noutros casos deflagrar fatores que merecem um foco mais direcionado e salientado. Ao questionar sobre o que pensam e sabem os docentes a respeito da diversidade cultural dos educandos, foi

possível verificar que as diferenças individuais são freqüentemente explicadas de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesses casos, uma forma diferenciada de se organizar o tempo e o espaço escolar pode se dar em função das aulas designadas de “intervenção”, nas quais são trabalhados os diferentes níveis cognitivos, possivelmente apropriados dos trabalhos de Emília Ferreiro e Jean Piaget, a partir da ótica da psicologia desenvolvimentista, e das práticas construtivistas difundidas na década de 80. Essa compreensão pareceu-me correntemente utilizada no cotidiano das professoras, estabelecendo uma prática e um senso comum entre as alfabetizadoras, as quais, especificamente sempre buscam organizar novas enturmações, a partir de avaliações designadas de “diagnóstico”. Creio que aspectos relacionados aos saberes, às representações sociais e à cultura docente poderiam vir a elucidar como as diferenças individuais e as diferenças sexuais, de gênero, de raça e de cultura dos/as alunos/as estão entrelaçadas, e provavelmente, isto poderá fornecer um panorama mais abrangente e profundo da alfabetização, da cultura e do cotidiano escolar. É preciso ainda ressaltar que (i) essa é uma prática relativa mais ao primeiro e ao segundo ciclos, ou seja, relacionada às crianças na

faixa etária dos seis aos onze anos, e (ii) provavelmente pode aí se destacar uma nova “especialidade” ou uma nova “especialista”, a professora que trabalha com as crianças avaliadas como tendo um processo lento de aquisição da leitura e da escrita, por inúmeros fatores, que outras pesquisas poderiam contribuir para a elucidação.

Aqueles docentes, que se mostraram mais abertos à questão da cultura dos educandos sem que necessariamente esta se relacionasse à defasagem cultural, demonstram também que, em algum momento, as suas atitudes poderiam ter sido aprendidas, adquiridas em outras experiências que teriam se passado na trajetória profissional, mas também na vida estudantil, ou mesmo na vida familiar. Desse modo, creio eu, que esses são importantes ingredientes para que os docentes se sintam mais aptos para lidar em ambientes multiculturais.

Outra questão que se revelou parte da problemática de lidar com as diferenças no cotidiano está relacionada com a questão do negro. Com a recente lei nº 10.639/03, que regulamenta o ensino de história da África nos currículos do ensino fundamental, vimos que existe um terreno amplo para se percorrer até que seja efetivada essa lei. Ela é parte da pauta de reivindicações do movimento negro no Brasil que vem se fortalecendo bastante nas últimas décadas. Esse fato revela que a educação multicultural e conseqüentemente intercultural pode se realizar a partir do diálogo e do debate público, sendo que o espaço escolar poderá vir a ser o *lócus* que abrigará essas discussões. Na escola investigada, ocorreram em 2004 momentos nos quais pessoas relacionadas ao movimento negro, às políticas de ações afirmativas e pesquisadores/as universitários estiveram presentes para efetuar debates sobre a questão. Contudo, a forma como esses assuntos têm chegado às demais pessoas é ainda lenta e discreta. Isto porque, por um lado, essas questões fazem parte de uma agenda específica de grupos mobilizados também por sentimentos pessoais, quanto à vivência da discriminação e do preconceito, por exemplo. Por outro, não representam fácil dissolução, por estarem, na maioria das vezes, historicamente arraigadas. Estes fatos nos levam a refletir sobre o papel da educação mediante o combate aos preconceitos e a discriminação. Certamente, seria impossível para a escola definir uma agenda específica para questões específicas como a questão do negro, do homossexual, das mulheres. Mas a escola pode se constituir em um espaço de diálogo entre os interessados em levantar tais questões. Nesse sentido, a escola municipal Flor de Maio demonstrou que vem buscando se delinear como um espaço destinado à abertura desses debates.

Com relação ao fato de colocar o aluno como centro do processo educativo, visando

atender as suas necessidades, interesses, habilidades e outros, verificou-se que o/a professor/a tem sentido a necessidade de estabelecer o “perfil” do/a aluno/a. O reconhecimento desse “perfil” provavelmente representa, para os docentes, a possibilidade de adequar diferenciadas atividades e avaliações aos diferentes “perfis”. Talvez esse reconhecimento, adquirido por um conhecimento sistematizado, poderia acarretar em uma maior segurança e controle das tarefas ligadas ao ensino. Entretanto, vimos também que a própria idéia de infantil (enquanto um sujeito) é uma construção histórica e que, além disso, a relação adulto-criança é também histórica e culturalmente construída. O não reconhecimento dessa construção pode causar-nos a sensação de um vácuo entre um tempo antes (o tempo do adulto) e o tempo hoje (o tempo da criança que desejamos que cresça para o futuro), como se houvesse aí um choque entre gerações. Nesta dissertação defendi que a formação docente precisa incorporar a dimensão histórica dos sujeitos (criança, mulher, homem, professor, professora) a fim de que possamos compreender também a dimensão cultural que nos constitui enquanto sujeitos (aluno/a, professor/a, etc);

Quanto à identidade e a diversidade constatou-se que são valorizadas como temas, como eixos a serem trabalhados na escola investigada. A preocupação dos docentes revela-nos, em alguns momentos, a complexidade de articular a teoria à prática, o conceitual e o político oriundos das questões multiculturais. Uma dessas complexidades pode ser assinalada no fato de os/as professores/as aceitarem e aprenderem que contextos nos quais são visíveis os processos de exclusão e de desigualdade, também produzem cultura, ainda que resultante de uma distribuição desigual de saber e poder, conforme definição das teorias com base nos estudos de Foucault. Para tanto, defendemos que os docentes são “aprendizes sociais”, conforme Hargreaves (1998). Neste sentido, ressalta-se que as pesquisas em educação poderiam voltar-se para os desejos, as motivações, as emoções, as escolhas, os sentimentos dos docentes quase sempre esquecidos pelas investigações. Isto não quer dizer que devemos reforçar a figura do/a professor/a como um agente da salvação por intermédio do poder de escolarizar as crianças e os jovens, mas talvez, confrontar todas as facetas com as quais os/as professores/as convivem (a sua imagem criada pelo Estado, pela mídia, pela comunidade, as relações de poder que perpassam as interações cotidianas) com o contínuo sentido que eles/elas dão à educação demonstrado pelo fato de estarem nas escolas todos os dias realizando o ofício de ensinar;

Verificou-se também a necessidade e a importância de fomentar debates sobre a

construção histórico-social dos conhecimentos, especialmente os escolares, porque compreender que os conteúdos escolares são frutos da história, da cultura e de uma construção social estabelecida por determinadas pessoas e interesses em um determinado tempo e espaço poderia auxiliar os docentes a compreender melhor as disputas, os interesses e não neutralidade presente nas disciplinas e nos conteúdos, no momento em que buscam selecionar o currículo para a escola. Neste sentido, os significados e usos de termos como projetos de trabalho, eixos temáticos, temas geradores demonstram-nos o desejo de instituir um currículo na escola, que, na realidade, convive com vários outros currículos ocultos.

Também foi constatada a necessidade de combater a hegemonia dos materiais didáticos, quando se destinam apenas ao consumo e são tomados como “prontos”, “definitivos” e “repositórios da verdade”. Isto porque, os materiais didáticos, especialmente os livros didáticos, são possivelmente as fontes mais utilizadas pelos docentes, tanto como objeto de consulta para a preparação das aulas, quanto para o exame e a utilização direta dos/as alunos/as nas salas de aulas. Dessa forma, os livros didáticos contribuem, sobremaneira, na escolha e nas decisões quanto aos currículos das escolas. Se tomados irrefletidamente, poderemos estar, com isso, legitimando textos culturais que pouco tem a ver com os contextos reais das salas de aula.

Alem disso, percebeu-se a importância de respeitar as escolhas individuais, o “estilo de ação” de cada professor/a sem tolher, com isso, os espaços de formação no interior da própria escola. Os docentes ao manifestarem as suas crenças e suas concepções o fazem a partir de sua identidade pessoal e profissional. Nesse jogo estão entrelaçados sentidos e significados inerentes à disciplina que cada um ministra, como cada professor/a se sente responsável pela sala de aula e pelos/as alunos/as, se demonstram abertura para a colaboração ou optam pelo isolamento de suas salas de aulas. Nesse aspecto, é preciso considerar, que essas relações estão permeadas pelo poder e pela dominação que perpassam a rede social.

Como parte da agenda da educação multicultural, poderíamos sugerir que os programas de formação docente venham a incorporar as questões do multiculturalismo, e a estimular os debates relativos aos temas da sexualidade, do gênero, raça, culturas. Nesse aspecto, os Estudos Culturais teriam muito a contribuir, conforme destaca Giroux (1995). Além disso, a meu ver, o incentivo para que o/a professor/a exerça a sua criatividade, a imaginação e a pesquisa são fundamentais. Os exercícios da reflexão e da pesquisa poderiam encorajar os docentes a experimentarem a sua subjetividade, por meio das escolhas do

material didático, da aquisição de um acervo pessoal no que diz respeito a referenciais como filmes, documentários, músicas, literatura, material midiático que pudessem ser trabalhados nas escolas. Acredito também que questões relacionadas à escolha profissional e às histórias de vida poderiam ser acionadas nos cursos de formação. Isto porque mais do que um aprendizado técnico, nós precisamos, ainda mais, humanizar a educação.

“Ah, bruta flor do querer”, cantou o poeta Caetano. A pesquisa de campo revelou-me que um dos principais desafios e empreendimentos para um determinado grupo de docentes da escola investigada está na sua preocupação com a inclusão daqueles/as a quem supostamente foi negado o direito de ter acesso e de permanecer no espaço escolar. Entretanto, paradoxalmente neste desejo também residem as dúvidas, os conflitos e o desafio para realizá-lo, porque talvez um principal ingrediente para a educação esteja na relação, na interação, nos encontros com os outros. Nessa interação, espera-se que o outro demonstre uma capacidade de transformação e de experimentação de si mesmo, tanto o sujeito aluno/a, quanto o/a professor/a. Por sua vez, a Escola Plural parte de determinadas premissas como a de que os docentes deverão acionar a sua capacidade para serem flexíveis e autônomos em seus ambientes de trabalho. Contudo, essas premissas devem ser vistas com certa reserva, pois apresentam limites, como do poder público vir a desresponsabilizar-se de fatores relacionados à exclusão social e ao fracasso escolar, por exemplo, sob a égide da descentralização e autonomia das escolas. Considerando-se esses limites vimos, contudo, que os docentes da escola investigada buscam manter o compromisso com o seu público destacando o cuidado com o outro como importante ingrediente da profissão docente.

Ao realizar essa reflexão, a minha sensação é de que numa pesquisa, à medida que se vive, ainda existem muitas outras questões, mais do que propriamente respostas. Como dissera Guimarães Rosa em “*Grandes Sertões Veredas*”, viver é como aprender a questionar e enxergar “*serras que vão destapando outras serras. Têm todas as coisas. Vivendo se aprende, mas, o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas*”. Assim, sinto que permanecem intrigantes questões que devem ser melhor elaboradas e respondidas por novas e outras pesquisas, como por exemplo: Estariam a identidade profissional docente e as histórias de vida entrelaçadas de tal forma que levariam determinadas pessoas a se sentirem mais aptas para lidar com a diversidade e com as diferenças? Em caso positivo, ou negativo, por quê? No currículo oculto das escolas, quais representações dos/as alunos/as são produzidas e reproduzidas face à diversidade e à diferença? Essas representações estariam relacionadas à questão de raça, gênero e classe? Essas representações estariam contribuindo

para a (re) produção do sucesso e/ou do insucesso escolar? Como ficam as questões da diversidade e da diferença mediante o poder que também é vivido e exercido tanto nas interações do cotidiano escolar entre docentes e estudantes, como nas relações instituídas pelo poder público nas escolas? Bem se vê que uma investigação deixa-nos, na maioria das vezes, questões maiores do que aquelas que enfrentamos quando nos encaminhamos para o campo de pesquisa. Isto porque, creio eu, o fazer diário de uma escola é muito mais rico, intenso, palco de mutações, mas também de tradições as quais somente um aprendizado e uma vivência profunda de sabedoria aliada ao desejo de tornar-se mais perspicaz para compreender as relações a nossa volta, poderiam nos auxiliar nesse momento. Vale, contudo, acrescentar que essa é uma experiência de *dor* e *delícia*, na qual, como cantou Gonzaguinha, prevalece a “*beleza de ser uma eterna aprendiz!*”

REFERÊNCIAS

ADEUS Lênin. Direção Wolfgang Becker. Produção: Stephan Arnot. Peter R. Adam. Direção de fotografia Martin Kukula. Fita casete e DVD, legendado. 117 min. Color.

ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In: MONTEIRO, F. & FILHO, A. & CASTELLANO, S. (orgs.). **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

AMARAL, A N. Os Projetos de Trabalho na ótica da Escola Plural. In: (org) DALBEN, A. I. F. **Singular ou Plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

ARNAUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretan: Reflexiones em torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Alertes, S.A. de Ediciones, 1995.

ÁRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC S.A, 1981.

ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola, In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**, Campinas, SP: Papirus, 1999.

ASSIS, M. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994. 3v.

AZEVEDO, Ana Lúcia Faria e. **Rede de Trocas: um estudo sobre os significados de**

narrativas de experiências na formação docente. 2003 200fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARREIRA, I. A. F. Frutos do tempo: movimentos sociais ontem e hoje. In: REIS, E, ALMEIDA, M. H. e FRY, P. (orgs) **Pluralismo, espaço social e pesquisa.** São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I. & BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.25-57.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Trad. de Floriano de Souza Fernandes. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAEIRO, A. Poemas completos. In: PESSOA, F. Ficções do interlúdio. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

CANDAU, V M. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. In: **Educação e Sociedade.** 21. n.73, Campinas, dez/2000.

_____.Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: **Educação e Sociedade.** v.23. n.79, Campinas, ago. 2002.

CARNEIRO, G. C. **O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas da mudança e o discurso da Escola Plural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, M. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORAZZA, S. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, S. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, Rio: Vozes, 2001. p. 56-76.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Editora do Sagrado Coração, 1999. 258p.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: ____ (org.). **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-115.

DALBEN, Â. I. L. de F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, Â. I. L. de F. (org.) **Singular ou plural?: Eis a escola em questão!**, Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DAYREL, J.(Org.) **Múltiplos olhares em educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUBET, F. Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience. In: DUBET, F. WIEVIORKA, M. **Penser le sujet autour d'Alain Touraine**. Paris: Fayard, 1995. p.103-121.

____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

____. A escola e a exclusão. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, nov. 2003.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, C. T. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa, In: CANDAU, V.M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.17-46.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____.Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas da sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-103.

GOMES, N. L. & GONÇALVES e SILVA, P. B. (Orgs.). O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES , L. A.& GONÇALVES E SILVA, P. B. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, & LOPES, E. M. Dísparos e pares - eis a questão. In: **Dois Pontos.** Belo Horizonte, p.6-10, v.4; n.31; mar/abr, 1997.

GUATARI, F. & RONILK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GULLAR, F. **Uma luz do chão.** Rio de Janeiro: Avenir Editora Ltda, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças:** o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna.Lisboa: Mac Graw-Hill,1998.

HELLER, A. **O cotidiano e a História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.p.53-66.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 17.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e da Educação**. In: SILVA, T. T. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, J. F. L. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. In: **Interações**, v.VII. n.14. p.59-84. jul-dez,2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para a reflexão. In: **Caderno de Pesquisa**. N.114. São Paulo, nov/2001.

NACARATO, A. M. & VARANI, A. & CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho inisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. & FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. A. **Cartogrias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.73-104.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A F. & SILVA, T. T. (Orgs.).**Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais e políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores, In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____.**Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo**. Trabalho apresentado no XII Seminário Nacional de Educação, O desafio da democratização da aprendizagem, promovido pela Secretaria Municipal de Porto Alegre, de 22-25 maio/2004.

_____. A Psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll. In: **Caderno de**

Pesquisa.n.100, p.93-107, mar./1997.

_____. & SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. & MACEDO. **Currículo, identidade e diferença**. Porto: Porto Editora, 2002.

MORIN, E. Le concept du sujet. In: DUBET, F & WIERVIORKA, M (org.). **Penser le sujet: Autour d' Alain Touraine**. Librairie Arthème Fayard, 1995.

OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: **Estudos afro-asiáticos**. v.25.n.3. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, M. R. S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In: OLIVEIRA, M. R. S. (Org.). **Didática; ruptura compromisso e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1995.

PAULA, Simone Grace de. **Vozes de Formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo**.FAE, 2003. 197fl. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIGNATELLI, F. **Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1994.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN,E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002,p.81-110.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artemed, 2001.

_____. Trad. Beatriz Afonso Neves. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____.Trad. Luiz Ramires. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998. p. 147-172.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, 324p.

SACRISTAN, G. Currículo e diversidade cultural, In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. (s.d), Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas da sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-177.

_____. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso etnográfico em educação. IN: CARVALHO, M. P., ZAGO, N. e VILELA, R.A. T. (Orgs.). **Itinerários da Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

SILVA, T. T. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos Culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.73-102.

_____. Identidade e diferença: impertinências. In: Educação & Sociedade. v. 23, n. 79, ago. 2002.

SKLIAR, C & DUSCHATZKY, S. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.25, n. 2, jul./dez./2000.

SOARES, C. C. **Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental**. 2000 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, M. G. de. **Educação e Diversidade Cultural**: uma análise da proposta da Escola Plural do município de Belo Horizonte, MG. 2000. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25 , n.2, jul/dez, 1999.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, dez. 2000.

TEIXEIRA, I. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYREL, J. (Org.) **Múltiplos olhares em educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: CARVALHO, M. P., ZAGO, N. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários da Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

TOURAINE, A. **Crítica da Modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 6. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e Identidades. Professores e interculturalidade**. Porto: Ed.

Afrontamento, 1999.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.16-26.

WAUTIER, A. M. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias**. n. 9, p.174-214, jun/ jul/2003,
WODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos Culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.7-72.

ZALUAR, A. Exclusão e Políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. In: **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.12, ano 35, fev/1997.

**ANEXO 1- LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIOCULTURAL DOS
DOCENTES DA ESCOLA INVESTIGADA**

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação
Aluna: Carmen Lúcia de Almeida

Prezado/a Professor/a,

O presente questionário tem por finalidade obter informações relacionadas à formação, a atuação profissional e o perfil sociocultural dos/as professores/as para a realização da pesquisa cujo tema é “Diversidade Cultural e Formação Docente no cotidiano escolar”. Solicito a sua colaboração para assinalar as questões que se apresentam. As respostas são de caráter confidencial. O seu interesse e sua participação são fundamentais para a definição do perfil dos/as professores/as da escola. Agradeço a sua atenção.

Parte I- Dados Pessoais

- 1.1 Sexo ☐ masculino ☐ feminino
- 1.2 Estado civil: _____
- 1.3 Mês e ano de nascimento: _____
- 1.4 Pertencimento étnico: qual a sua cor? _____
- 1.5) Você se considera membro de uma religião?
☐ não ☐ sim Qual? _____

Parte II- Vida Familiar

- 2.1- Qual a renda familiar total?

- (1) De 3 a 5 salários mínimos
- (2) De 5 a 10 salários mínimos
- (3) De 10 a 15 salários mínimos
- (4) De 15 a 20 salários mínimos
- (5) Acima de 20 salários mínimos

2.2- Qual sua contribuição no total da renda familiar?

- (1) Não contribui
- (2) Até 20%
- (3) De 21 a 40%
- (4) De 41 a 60%
- (5) 61 a 80%
- (6) 81 a 100%

2.3- Preencha o quadro marcando um X na escolaridade:

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge/ companheiro (a)
Analfabeto			
Primário incompleto			
Primário completo			
5ª a 8ª, ou equivalente, incompleto			
5ª a 8ª, ou equivalente, completo			
2º grau, ou equivalente, completo			
Superior			
Pós- Graduação			

2.4- Qual é (ou foi) a ocupação principal de:

Pai: _____

Mãe: _____

Companheiro/a: _____

Parte III – Dados sobre sua formação

3.1 – Onde você fez o ensino médio

- (1) Em escola pública federal
- (2) Em escola pública estadual
- (3) Em escola pública municipal
- (4) Em escola particular
- (5) Em escola confessional

3.2) – Com quantos anos você ingressou no ensino médio

- (1) De 13 a 15 anos
- (2) 16 a 18 anos
- (3) 19 a 21 anos
- (4) 22 a 24 anos
- (5) 25 ou mais

3.3) – Em que turno você fez, integralmente ou em sua maior parte, o ensino médio?

- (1) diurno
- (2) noturno

3.4) Que curso de ensino médio você concluiu?

- (1) ensino médio sem profissionalização
- (2) ensino médio com profissionalização no magistério
- (3) ensino médio com profissionalização exceto no magistério
- (4) supletivo
- (5) outro equivalente. Qual? _____

3.5) – Quanto tempo após o término do ensino médio você ingressou no ensino superior?

- (1) Imediatamente após o término do ensino médio
- (2) Um ano após
- (3) Dois anos após
- (4) Três anos após
- (5) Quatro anos ou mais

3.6) Em qual instituição você cursou o ensino superior?

- (1) Universidade pública federal
- (2) Universidade pública estadual
- (3) Universidade particular
- (4) Instituto de Ensino Superior Isolada (Faculdade)

3.7) Que curso de graduação você concluiu ou está em fase de conclusão

a) Assinale:

(1) Licenciatura (2) Bacharelado (3) Licenciatura e bacharelado

b) Em qual cidade _____ U.F. _____

c) Em qual ano você concluiu o ensino superior _____

d) Se está em fase de conclusão, qual é a previsão para o término? _____

3.8) Pós-graduação

(1) Especialização

(2) Mestrado

(3) Doutorado

- Atividades relacionadas à docência	especificar o tempo (em anos) e ciclo
Educação infantil	
Ensino Fundamental- 1º, 2º 3º ciclo	
Ensino Médio	
Educação de Jovens e Adultos	
Ensino Superior	

3.9) Tempo de atuação na rede municipal de Belo Horizonte

(1) 1 a 5 anos

(2) 5 a 10 anos

(3) 10 a 15 anos

(4) Mais de 15 anos

3.10) Atuação em outra rede de ensino

(1) Particular

(2) Estadual

(3) Outra rede municipal

3.11) Em quantos turnos você atua?

(1) 1 turno

(2) 2 turnos

(3) 3 turnos

3.12) Em quais turnos?

(1) Manhã

(2) Tarde

(3) Noite

3.13) Você atua em mais de um turno na mesma escola?

- (1) Sim
- (2) Não

3.14) Atua em mais de um turno em diferentes escolas?

- (1) Sim
- (2) Não

3.15) Tempo de atuação na Escola

- (1) 1 ano
- (2) 2 anos
- (3) 3 anos
- (4) 4 anos

3.16) Última escola que você atuou antes da E. M. Flor de Maio Especificar: _____

Atividades correlatas ao Magistério	Especificar tempo (anos, meses)
Na coordenação escolar	
Na vice-direção escolar	
Na direção escolar	
Nos órgãos de administração do sistema educacional: secretarias de educação, CAPE, CAPP, regionais	

Observação: Para responder as questões que se seguem favor utilizar o quadro de codificação abaixo

Atividades	Frequência
Leitura de jornais	
Leitura de livros	
Leitura de revistas	
Assiste à TV	

Assiste à ballet	
Assiste à ópera	
Frequência à cinema	
Frequência a teatro	
Frequência a museus	
Frequência à galeria de arte	

Codificação
Diariamente(d)
Semanalmente (s)
Quinzenalmente (q)
Mensalmente (m)
Bimestralmente (b)
Trimestralmente (t)
Semestralmente (sm)
Anual (a)

5.1) – Especifique:

5.1.1 – Dentre os livros que você leu, há algum que foi especificamente importante para a sua formação como professora? (1) sim (2) não

5.1.2 – Em caso afirmativo, qual (is)

5.1.3) – Qual (is) jornais (is) você lê com mais frequência?

5.1.5) – Quais programas de TV você assiste?

5.1.6) – Cite os três últimos filmes que você assistiu:

5.1.7 – Cite a última peça teatral que você assistiu:

5.1.8) – Cite a apresentação de ballet que você assistiu:

5.1.9) – Qual a última exposição de arte que você freqüentou?

5.2) – Com que pessoas, grupos, associações você convive/ participa?

Para responder as questões abaixo favor preencher os espaços de acordo com a codificação de freqüência que se segue:

Codificação de freqüência

- | | |
|--------------------|-------------------|
| (1) Nunca | (5) Semanalmente |
| (2) Raramente | (6) Algumas vezes |
| (3) Mensalmente | (7) Diariamente |
| (4) Quinzenalmente | |

Tipo de grupo

Freqüência

- | | |
|---|--------|
| 1 – Família/ Parentes | () |
| 2 – Vizinhos | () |
| 3 – Amigos | () |
| 4 – Grupos Religiosos | () |
| 5 – Grupos Culturais (corais, bandas, teatro/dança) | () |
| 6 – Grupos Artísticos (dança, música, fotografia, desenho) | () |
| 7 – Grupos esportivos | () |
| 8 – Grupos de Lazer (viagens, baralho) | () |
| 9 – Grupo de casais (organizados por instituições religiosas) | () |

- 10 – Grupos de Jovens ()
- 11 – Partidos Políticos ()
- 12 – Sindicatos ()
- 13 – Cooperativas ()
- 14 – Grupo de defesa dos direitos civis- sociais
(associações de bairro, defesa do meio ambiente, outros) ()
- 15 – Grupos Assistenciais (voluntários de hospitais, creches,
Sociedade São Vicente de Paula, etc) ()

Outros especificar:

5.6.1) – Você coordena algum desses grupos? Especificar:

5.7) – Observações e críticas a respeito do questionário

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-graduação em Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Docentes

Aluna: Carmen Lúcia de Almeida

Orientadora: Profª Drª: Graça Aparecida Cicillini

Relatório de entrevista

I- Dados Pessoais

1. Apresentação da trajetória profissional
2. Experiências profissionais que considera significativas
3. Outras experiências significativas de formação em serviço
 - a) Como formador(a)
 - b) Como participante

II Cotidiano Escolar

- 4) Na sua prática cotidiana quais são os principais desafios vivenciados? A que se deve? Como equacioná-los?
- 5) Na sua opinião como vêm se dando na escola a reflexão sobre a própria prática docente?
 - a) Avanços
 - b) Motivações
 - c) Limites

Projeto Político Pedagógico da Escola
- 6) O que representa para você tomar como base à realidade e experiência dos/as alunos/as no processo de escolarização?
- 7) Na sua opinião é possível que a escola seja um espaço comunitário? Quais são os limites e as possibilidades de concretização desse projeto?
- 8) Qual(ais) são os principais desafios para entrada de “todos” na escola?
- 9) Como você define igualdade?
- 10) Como você define diferenças?
- 11) Como você define cultura(s)?
- 12) Na sua opinião quais têm sido as ações para que a escola se torne o espaço de respeito às diferenças e a socialização de culturas?

- 13) Você acredita que fatores relacionados à desigualdade social e cultural interferem no processo de formação dos/as alunos/as?
- 14) Você já vivenciou alguma situação na qual ocorreu algum tipo de discriminação preconceito, por exemplo, em relação às mulheres, aos negros, aos homossexuais, aos alunos/as com necessidades especiais?

III- Diversidade Cultural e Formação Docente

- 15) Quando me refiro ao conceito de diversidade cultural ou multiculturalismo, o que essas palavras lhe sugerem?
- 16) Na sua formação inicial (graduação) você se lembra de ter tido a oportunidade de falar sobre o conceito de diversidade cultural, realizar estudos, ou mesmo ouvir a opinião de algum especialista?
- 17) Na sua opinião a proposta político pedagógica da Escola Plural refere-se ao conceito de diversidade cultural?
- 18) No seu processo de formação continuada você já participou de algum curso, palestra ou seminário sobre o tema? Onde? Alguma experiência de formação na rede municipal?
- 19) Em caso positivo essa formação tem lhe auxiliado a reflexão de sua prática? Como?
- 20) Qual é a contribuição do tema “diversidade cultural” para o currículo e o conhecimento escolar?
- 21) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

ANEXO 3
DOCUMENTOS ANALISADOS

Relação dos documentos analisados

Cadernos Escola Plural

Escola Plural: proposta político pedagógica da rede Municipal de Educação, Outubro de 1994 (Caderno 0.

Cadernos Escola Plural 1 – Construindo uma referência curricular para a Escola Plural, 1995.

Cadernos Escola Plural 2 – Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras, 1995.

Cadernos Escola Plural 3 – Uma proposta curricular para o 1º e o 2º ciclos de formação, 1995.

Cadernos Escola Plural 4 – Avaliação dos processos formadores dos educandos, Abril de 1996.

Cadernos Escola Plural 5 – 3º ciclo Um olhar sobre a adolescência como tempo de formação, Dezembro de 1996.

Cadernos Escola Plural 6 – Avaliação na Escola Plural: um debate em processo, Dezembro de 1996.

O currículo na escola básica: discussões atuais (transcrição da palestra proferida pelo prof. Dr. Antonio Flávio B. Moreira em 22/09/2003 e publicada pela SMED em Maio/2004).

- Outros materiais publicados pela escola

Coleção Cartilha Projeto Político Pedagógico

Primeiro Encontro: Escola: que lugar é esse? Gestão 2001/2002.

Segundo Encontro: Aprender: o que isso significa? Gestão 2001/2002.

Terceiro Encontro: Aprender: o que isso significa? Gestão 2001/2002.

Quarto Encontro: Avaliação. Gestão 2001/2002.

Projeto Político Pedagógico. Gestão 2001/2002.

- Outras publicações

1º Relato de 2001 da Rede de Trocas.

Apostila 5 – Centro Cultural: uma rede pela vida (s/d).

Projeto de Ação/Intervenção Pedagógica (PAP), 2003/2004.

I Seminário de Currículo/ Abril/2004.

II Seminário de Currículo/ Dezembro/2004.