

DIVERSIDADE CULTURAL, DESIGUALDADE SOCIAL E EXCLUSÃO: UM ENCONTRO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Ruth Pavan

Resumo:

Este artigo é fruto da pesquisa financiada pelo CNPq que analisa a compreensão dos professores sobre os processos de exclusão na sociedade e na educação básica. Este artigo refere-se apenas a professores das séries finais do ensino fundamental. No processo de análise utilizamos teóricos que enfatizam a exclusão e a desigualdade numa perspectiva crítica, ou seja, defendem que elas são frutos das relações sociais assimétricas e desiguais e não provocadas pelo próprio indivíduo. Além disso, esses teóricos criticam a estratégia de utilizar a diversidade cultural para atribuir aos indivíduos os infortúnios e responsabilizá-los pelas mazelas socialmente produzidas pela lógica da sociedade capitalista. Concebemos a diferença como expressão legítima da condição humana e não como déficit em relação à cultura hegemônica. Para identificar a compreensão dos professores foram realizadas entrevistas com oito docentes das séries finais do ensino fundamental, das diferentes áreas de conhecimento. A análise mostrou que a exclusão/desigualdade quando percebida, não se refere apenas à questão econômica, mas à questão racial, crença, geração, gênero e outros. Entretanto, poucos professores afirmam existir processos de exclusão na escola, mas todos admitem existir processos de exclusão na sociedade. Essa forma de ver os processos de exclusão está relacionada aos processos de formação docente. A formação docente incluiu a discussão da desigualdade apenas na década de 1980 e bem recentemente a questão da diversidade cultural e exclusão. Neste sentido, esta pesquisa contribui para que possamos entender criticamente as respostas dos entrevistados e, principalmente, nos oferece pistas para qualificar o processo de formação docente.

Palavras-chave: Exclusão, diversidade cultural, educação básica.

A perspectiva de análise

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

Embora essa perspectiva liberal/conservadora recorra geralmente à retórica do mérito para sustentar que todos têm as mesmas condições e que a exclusão e a pobreza devem-se ao fato de alguns não aproveitarem as “oportunidades” ou não terem “competência”, não é isso que a realidade revela. A exclusão decorre da articulação de

processos econômicos com processos de inferiorização dos grupos culturais que não fazem parte da cultura considerada hegemônica.

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

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

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

Essas duas formas de entender essas realidades também estão presentes no campo da educação. Não se pode deixar de registrar que em conformidade com o ideário liberal/conservador no contexto atual vivemos toda a sorte de avaliações preocupadas em aferir resultados de aprendizagem dos alunos tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Os resultados dessas avaliações, mais do que serem um indicativo para futuros investimentos, são usados para classificar, selecionar, estabelecer rankings, reforçando cada vez mais a ideia que o mérito é o critério a ser seguido. Mas felizmente, continuamos também com outras perspectivas educacionais (críticas) acentuadamente preocupadas com o processo educativo e suas diferentes formas de se construir, reconstruir, transgredir, subverter os processos de exclusão e a desigualdade

social, enfim produzir de forma diversa o que, se preso a avaliações padronizadas, serve aos interesses do grupo hegemônico (classe alta, ocidental, masculina, heterossexual), reproduzindo a desigualdade e a exclusão.

Pautados na compreensão crítica da diversidade cultural, desigualdade social e exclusão, podemos afirmar que a educação básica não precisa ser necessariamente um espaço de reprodução das relações sociais hegemônicas: “[...] deve-se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora reproduzam basicamente a sociedade dominante, também contém a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos críticos e ativos (e não simplesmente trabalhadores)” (GIROUX, 1997, p. 38). Portanto, apostamos que a educação básica pode ser “[...] um meio de transporte para outros mundos, colocando-nos em contato com outros saberes e outras experiências.” (DUSSEL E CARUSO, p.27).

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

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

moderno celebratório, que a rigor não é crítico, porque não propõe alternativas de mudanças e vê o momento atual como insuperável: “A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que criticável no que existe.” (SANTOS, 1999, p.197).

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

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

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

Essas práticas excludentes podem se dar de diferentes formas, como as motivadas por questões de gênero, raça, classe: “Um currículo excludente ignora as minorias culturais e promove recursos pedagógicos que servem para silenciá-las.

Consequentemente, discursos racistas, classistas e/ou sexistas dominantes tendem a ser reproduzidos” (SANTOMÉ, 2011, p.86). Elas muitas vezes ocorrem pela desvalorização dos conhecimentos desses grupos sociais e culturais, como se a experiência de alguns grupos culturais e sociais não fosse produtora de conhecimentos. A educação básica, muitas vezes pauta-se em visões segregadoras e elitistas. Urge aceitar que as experiências humanas são plurais e diversas, que não há “[...] uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos”. (ARROYO, 2011, p.117).

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

Ainda na dimensão crítica, cabe destacar com Slee (2011, p. 2005) que a “[...] inclusão não é um ponto de chegada desqualificado”. É importante, ainda segundo o autor, que na escola ela adquira a característica de “uma aprendizagem da democracia” (p.205). Então, problematizar criticamente a exclusão na educação básica não significa simplesmente defender a inclusão no sentido restrito de estar dentro ou estar junto. Um processo educativo não excludente é aquele que tem como objetivo contribuir para os estudantes, “[...] construírem suas visões de mundo, apresentando-lhes informações fundamentais sobre acontecimentos presentes e passados que explicam as potencialidades e limitações dos desdobramentos sociais, culturais, políticos e científicos” (SANTOMÉ, 2011, p.95).

Por fim salientamos que a nossa aproximação com os estudos educacionais críticos e com a teoria crítica proclamada por Santos (1999) ocorre também por suas implicações epistemológicas. A teoria crítica, “[...] envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou ‘oficial’ e a quem detém tal conhecimento [...]” (APPLE, AU, GANDIN, 2011, p.14). Reiteramos, recorrendo a esses autores que esta pedagogia crítica e educação crítica “baseia-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas

sociedades” (p.14). Essas múltiplas dinâmicas, entre outras coisas, envolvem questões de diversidade cultural, desigualdade social e exclusão.

Com base nessa perspectiva de conhecimento e de compreensão da diversidade cultural, desigualdade social e exclusão, foram entrevistados professores da educação básica sobre questões relacionadas a essas temáticas, como veremos a seguir.

Exclusão, diversidade cultural e desigualdade social: o que pensam os educadores da educação básica.

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

Nossa ida a campo envolveu a entrevista com oito professores de uma escola pública localizada em uma capital de um estado da região Centro Oeste do Brasil. Todos os professores atuam no Ensino Fundamental. Os nomes fictícios dos professores são: Aline, professora de Português e Inglês; Nelsi, professora de Inglês; Sônia, professora de Artes; Pedro, professor de Matemática; Alice, professora de Geografia; Ana, Professora de Educação Física; Sandra, professora de Biologia; Vitor, Professor de História.

Para cinco professores entrevistados não há exclusão na educação escolar. (Professores Aline, Nelsi, Sônia, Pedro, Alice). Três professores disseram haver exclusão na educação básica. Um desses observou que ela está diminuindo: “[...] Então estuda-se a África, estuda-se o Brasil colônia, se fala muito em Zumbi, então eu acho que realmente a escola está evoluindo” (Professor Vitor). Outra afirmou que percebe os processos de exclusão da seguinte forma: “A questão da exclusão existe. Por que se você pegar não só, tem negros, os portadores de necessidades, até mesmo eles, de certa forma têm um contexto excludente [...]” (Professora Sandra). Já a professora Ana

entende a exclusão da educação básica vinculada à avaliação, pois segundo ela, a avaliação inclui somente algumas disciplinas e exclui outras: “[...] As próprias avaliações mesmo. As próprias avaliações já excluem um tanto do currículo escolar, porque que tem avaliação, quais são as principais avaliações: português e matemática e só”.

Como vimos, somente 3 professores afirmam que há exclusão na educação escolar. Entretanto todos afirmarem que há processos de exclusão na sociedade. O professor Pedro, quando questionado sobre a existência de processos de exclusão na sociedade afirmou: “Tem um monte, né. O aluno de periferia, [...]. O aluno que tem certa condição financeira daquele que não tem. O jeito de se vestir, o tênis que um tem que o outro não tem [...]”. Interessante observar que esse professor quando foi questionado sobre processos de exclusão na educação escolar, disse não haver exclusão, mas quando fala sobre a exclusão na sociedade ele se refere ao “aluno”. Da mesma forma, a professora Sônia que também afirmou não perceber exclusão na educação básica, quando fala de processos de exclusão na sociedade, refere-se a alunos: “Eu percebo sim. Rótulos em alunos, desrespeito, a falta de sensibilidade, o bullying”. Três professores dos cinco que afirmaram não existir exclusão na educação escolar quando falaram de exclusão na sociedade de fato se ativeram a ela. A professora Aline disse haver diferentes processos de exclusão na sociedade: “saúde, educação, família, [pessoas] especiais, religião [...]”. A professora Alice embora lembra que em muitos aspectos a sociedade tem melhorado, afirma que existe exclusão em relação ao “[...] idoso, a questão da educação especial [...]. O povo brasileiro está longe de se tornar um povo que não exclua, ou que não tenha preconceito, porque existem muitos, muitos e sérios”. Já a Professora Nelsi, destaca o racismo quando questionada sobre exclusão: “Hoje em dia a não ser alguns racismos, a não ser certos tipos de racismo, não [há exclusão]”.

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

velada”. Por fim, a professora Sandra de Biologia diz haver processos de exclusão em relação a “pobres, negros, [...] homossexuais, violência contra a mulher”.

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

Como analisar isso criticamente? Como afirmamos, a perspectiva crítica não centra sua análise no indivíduo, portanto a explicação não está no professor como indivíduo do qual supostamente brotam as ideias. O professor é um produto da história, da sociedade e da cultura, e é nelas que podemos buscar a explicação. Apesar de reconhecermos múltiplos espaços de formação, nos deteremos no espaço de formação formal dos professores para explicar parte das razões que levam os professores responderem da forma como nos mostra a pesquisa efetuada.

Os processos formativos têm colaborado para diferentes ênfases teórico-metodológicas. Essas diferentes formas se manifestam na forma que os professores entendem a realidade. Portanto, pontuar algumas ênfases que fizeram parte do processo de formação docente em nosso país nos ajuda a compreender porque algumas questões têm ocupado um lugar marginal na educação básica, tais como diferença cultural, processos de exclusão, desigualdade social e outros. Sobre as mudanças na história da formação docente, Santos (2002, p. 90), baseada em pensadores dessa área afirma que “[...] até a década de 1960, os trabalhos sobre formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos da aprendizagem”. Esses estudos estavam preocupados com a melhor forma de ensinar e recorriam a pacotes padronizados, vendo nesses pacotes a solução para a suposta incompetência dos professores. Também na década de 1970 a formação privilegiava a dimensão técnica, influenciada pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional. Pereira (2000, p. 17) ressalta que somente a partir da segunda metade da década de 1970 é que se observa “[...] um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnicos e funcionalistas que predominaram na formação dos professores até esse momento”. Esse

movimento de oposição, pautado em estudos críticos centrados na questão de classe e na ideologia que as reproduzia, realçava a dimensão política da ação docente. Estes estudos contribuíram para demonstrar o controle sobre o trabalho docente, bem como os processos de proletarianização e desqualificação do trabalho docente. Assim, as percepções em relação à formação docente e também em relação a prática pedagógica trabalhada nas escolas vão sofrendo modificações:

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

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

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

Somente na década de 1990 é que vão despontar com maior ênfase questões ligadas a cultura e a exclusão como aspectos ligados a educação básica. Para Candau (1997), o campo da educação não pode mais ignorar a realidade da globalização, exclusão social, multiculturalismo, raça, diferentes manifestações culturais e outros. Mesmo que, como lembra Candau (2008b), em 1997, pela primeira vez na nossa história, o Ministério da Educação publicou uma proposta educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais) que incorporou a pluralidade cultural como tema transversal, na formação de educadores segundo a mesma autora, pouco mudou. Em entrevista, publicada na *Revista Teias*, concedida a Carvalho e Pletsch, (2011, p. 283), Candau afirmou: “Programas de formação de educadores, pelo menos os que conheço, e os textos que tenho lido ainda trabalham muito pouco em torno das questões ligadas ao tema da diversidade e da inclusão dos diferentes sujeitos”. Na mesma entrevista, a autora afirma também que a inclusão desta discussão nos cursos de formação quando ocorre é fruto da sensibilidade de alguns professores e não de uma construção coletiva e nem está articulada com os projetos pedagógicos dos cursos de formação.

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

Observações finais

Ainda que na nossa análise chamamos a atenção para o processo de formação dos professores que apenas recentemente incluiu a discussão da diversidade cultural e ela ainda é incipiente, não podemos deixar de destacar que os professores da educação básica entrevistados, quando mencionaram processos de exclusão e desigualdade na sociedade, não se restringiram às questões econômicas. Eles fizeram referências às questões de raça, crença, geração, gênero e outros. Isso parece indicar que de alguma forma a formação está mudando.

Entretanto insistimos, a formação de educadores precisa dar mais ênfase a essas questões, e conforme sinaliza nossa pesquisa, precisa sobretudo dar mais ênfase aos processos de exclusão e discriminação que ocorrem no próprio espaço/tempo da

educação básica. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Nóvoa (1997, p. 30), quando afirma: “[...] não podemos falar em ‘professor reflexivo’ se não houver um mínimo de **condições de formação**, de remuneração, de profissionalidade” (NÓVOA, 1997, p. 30, destaque nosso). Parafraçando o autor, afirmamos: não podemos querer que os professores percebam os processos de exclusão/desigualdade na escola, se esses são pouco ou não são discutidos na formação docente.

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

Referências:

- ANDRÉ, Marli E.D.A. Em busca de uma didática fundamental. In. CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p.147-156.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. O mapeamento da educação crítica. In. APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.p.14-32.
- ARROYO. Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.
- CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In. CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008a. p.11-16.
- CANDAU, Vera Maria. Educação e inclusão social: desafios para as práticas pedagógicas. In. CANDAU, Vera (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p.15-28.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008b. p.13-37.

- CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In. ANDRÉ, Marli Eliza D.A. ; OLIVEIRA, Maria Rita N.S.. (Orgs). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 71-95.
- CARVALHO, Carlos Roberto de; PLETSCHE, Márcia Denise. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011
- DUSSEL, Inês, CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- KINCHELOE, J.. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docente. In. NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p.89-102.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 54, p. 197-215, junho 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de tróia dos conteúdos curriculares. In. APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.82-98.
- SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In. APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-216.
- VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1994.