

---

RELAÇÕES ENTRE

CULTURA,  
ENSINO E  
APRENDIZAGEM

PEDRO LUCIO BARBOZA

---



2020

---

RELAÇÕES ENTRE

CULTURA,  
ENSINO E  
APRENDIZAGEM

PEDRO LUCIO BARBOZA

---



2020

2020 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar  
Editora Chefe: Patrícia Gonçalves de Freitas  
Editor: Roger Goulart Mello  
Diagramação: Roger Goulart Mello  
Edição de Arte: Patrícia Gonçalves de Freitas  
Revisão: O autor

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

### Conselho Editorial

Dr<sup>a</sup> Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Dr<sup>a</sup> Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Dr<sup>a</sup> Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes  
Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará  
M<sup>a</sup> Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
M<sup>a</sup> Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
M<sup>a</sup> Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
M<sup>a</sup> Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
M<sup>a</sup> Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina  
M<sup>a</sup> Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia  
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense  
Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
M<sup>a</sup> Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

B239r Barboza, Pedro Lucio, 1987-  
Relações entre cultura, ensino e aprendizagem [recurso eletrônico] / Pedro Lucio Barboza. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.  
  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-87207-18-6  
  
1. Educação. 2. Cognição e cultura. 3. Aprendizagem. I. Título.  
CDD 370.1523

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



2020

# Apresentação

Não temos aqui a pretensão de apresentar a solução para os problemas da escola ou da educação, muito menos, para as questões do ensino e da aprendizagem, que estamos nos propondo discutir nesta obra. Não vamos assumir o papel daqueles que se afirmam detentores da verdade. Vamos tentar apontar alguns caminhos que podem ser trilhados ou que podem gerar reflexões ou alternativas diferentes de algumas percorridas até aqui em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ademais, não trataremos, nas discussões aqui levantadas, de questões diretamente relacionadas às políticas públicas de educação, às quais têm evidenciado o desleixo do Estado, com o desrespeito a professores e professoras, pela efetiva falta de cumprimento de algumas políticas, ou até mesmo sua inexistência, mesmo considerando a relação direta das políticas educacionais com os processos de ensino e de aprendizagem pela ótica das práticas que levam em consideração os aspectos culturais.

Consideramos a possibilidade da cultura oferecer caminhos que apontem para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Não basta ao professor saber que cada aluno é um ser único, que aprende dentro do seu tempo, ou seja cada aluno tem um ritmo próprio para aprender. Os alunos vêm de culturas diferentes, aprenderam com suas culturas, adquiriram valores que influenciam em suas vidas, que interferem no modo como aprendem.

Não basta o reconhecimento de que no Brasil há um caldeirão de cultura, que é uma nação multicultural, mas, é preciso, ao professor, compreender a força que a cultura tem para influenciar na aprendizagem do aluno. Quando os professores fazem uso da linguagem dos estudantes para ensinar, eles estão levando em consideração a cultura do aluno e empregando uma estratégia de ensino culturalmente relevante.

# Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>3</b>
<b>CULTURA E MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS</b> .....	<b>5</b>
Alguns questionamentos.....	5
Uma conversa sobre cultura.....	6
Multiculturalismo.....	11
<b>PRÁTICAS ESCOLARES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÕES COM A CULTURA E O MULTICULTURALISMO</b> .....	<b>18</b>
Aprendizagem escolar e multiculturalismo.....	27
Em busca de um novo caminho.....	28
<b>ENSINO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS PARA REFLEXÃO</b> .....	<b>31</b>
“Os alunos não querem nada” .....	31
Aprender com a história e a cultura.....	34
Autoestima e aprendizagem .....	35
O que dizer ao aluno e ao professor .....	37
Reprovação do aluno: negação da aprendizagem .....	39
Diversos caminhos para o professor e para a aprendizagem .....	41
Onde estamos e onde podemos chegar .....	43
<b>SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR</b> .....	<b>45</b>
<b>Referências</b> .....	<b>50</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b> .....	<b>53</b>



## Introdução


Neste trabalho fazemos afirmações que são absolutamente provisórias e sujeitas a reparações e a abertura de perspectivas similares ou mesmo divergentes, mas, são afirmações que merecem reflexões, se a intenção é ter como foco a atuação cotidiana do professor em sala de aula e a aprendizagem do aluno. Aprendizagem dos conteúdos e aprendizagem para a vida.

Há uma fala continuada atravessando de um século para outro afirmando que a educação está em crise. Afinal, a educação, hoje, está em crise? Está em crise, em relação à qual período? A afirmação procede ou vem ocorrendo um blefe? A quem interessa fazer tal afirmação? Tal afirmação ajuda na mudança da realidade? Como entendemos o ensino, a aprendizagem e a educação? Como compreendemos a realidade, o mundo, a vida? Dependendo da resposta para cada uma destas indagações, teremos práticas distintas na sala de aula.

O filósofo Immanuel Kant, no final do século XVIII, afirmou que o homem só se torna homem através da educação. O que isto significa? Isto significa que as pessoas estão sujeitas a aprender. Mas, o que ensina o filósofo parece não ter sido bem compreendido por professores, escolas e meio acadêmico.

O ser humano constitui aliás, o único ser existente no universo que busca permanentemente conhecê-lo. A atividade de aprender é, portanto, tão necessária, natural e inevitável como respirar. Mas se todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido nas escolas. Entretanto, a escola pode proporcionar mais aprendizagem, desde que seja modificada e transformada a sua realidade atual.

É desejável que no caso do trabalho escolar e da atividade pedagógica ocorra algum sentido para quem aprende, que aprender corresponda a um exercício de curiosidade (que também possa ser provocada), realizado com prazer. A escola pode ser um lugar onde se adquire o prazer pelo trabalho de ensinar e de aprender.



Então, como tornar prazeroso o trabalho de ensinar e de aprender? Talvez esta seja uma pergunta que não se consiga responder, mas que possa ser buscada, em especial por educadores, que desejosos conseguirão encontrar cada um a sua resposta

De tal modo que, se aprender é algo intrínseco ao ser humano, a verdade é que o ensino não é uma condição necessária nem suficiente para que se verifique uma aprendizagem. Aprendemos coisas que não são ensinadas e ensinamos coisas que nem todos aprendem.

A escola carrega consigo um problema, é que ela está estruturada e organizada para ensinar grupos homogêneos de alunos, o que a deixa sem ação diante da heterogeneidade dos alunos que a ela têm acesso. O professor acredita que está diante de alunos, que tiveram as mesmas experiências e aprendizagens, que apresentam as mesmas motivações e interesses, que representam uma mesma cultura.

O que está em jogo é fazer da escola um lugar onde todos possam aprender. Para que tal possibilidade ocorra, evidencia-se a necessidade de uma transformação ampla da escola e do professor. Passa pela mudança de atitude da escola, pela compreensão do professor de que cada aluno é um exemplar único e inimitável, que cada um tem um modo próprio para aprender.

Uma mudança desejada na sala de aula, é a necessidade do professor ocupar o aluno. Absorver o aluno com coisas do mundo, porque isso é estimulante. Não é estimulante ficar fazendo cópia na sala de aula. Do mesmo modo, como ter tantas certezas não é interessante para o professor nem para o aluno. Quando o professor repete mais vezes, “pode ser”, “não sei”, “talvez”, deixa o aluno em dúvida, curioso, e estimula a sua imaginação, incentiva ele a procurar, a descobrir. Agindo assim, o professor está criando um ambiente favorável para a aprendizagem.

Hoje, uma parcela dos jovens mostram-se descrentes de aprender na escola. A escola deixou de ser atrativa. Uma das razões para isso é que a escola tem dificuldades em lidar com comportamentos que não se enquadram no que se chama de disciplina escolar, e esses jovens acabam sendo discriminados, e mesmo discretamente, expulsos da escola. Construir uma nova relação com os jovens, convencê-los de que a escola é um caminho para melhorar de vida, pode ser uma atitude de mudança dos educadores, mas apenas isto é insuficiente aos jovens.

## CULTURA E MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

### Alguns questionamentos

São destacados os enunciados informando que a escola não vai bem, que os alunos não estão aprendendo. A quem serve tais anúncios? Se tais anúncios têm a intenção de anunciar que a escola não vai bem for uma maneira de dizer que ela poderia estar ou ficar melhor, ou mesmo uma maneira de dizer que a educação está sempre associada a um ideal, talvez seja compreensível. Caso contrário, seria preferível evitá-los.

Diante de tais posicionamentos sobre a escola, uma diversidade de questões emerge. Considerar a democracia<sup>1</sup> como um modo de organização social e política construído pela humanidade até aqui, significa levar em consideração o papel da educação como um dos elementos marcantes para o progresso da humanidade? Reconhecer que vivemos em uma sociedade constituída por uma diversidade étnica e cultural significa também aceitar que o Brasil é um país multicultural e desse modo, o multiculturalismo é um elemento presente no cotidiano da sala de aula? Diante do estágio atual da educação brasileira, é legítimo propor que todos que frequentam a escola aprendam em um mesmo nível? Quais as implicações e a relevância para a aprendizagem quando consideramos os aspectos do multiculturalismo na escola? É possível um ensino culturalmente relevante<sup>2</sup> que use a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos escolares, e questionar qual o papel dele na construção de uma sociedade democrática e multicultural? Quando os professores fazem uso da linguagem dos estudantes para ensinar, eles estão empregando uma estratégia de ensino culturalmente relevante?

São indagações que merecem a atenção e a reflexão dos educadores, para o estabelecimento de diálogos no espaço da escola, para assegurar a aprendizagem do aluno e para viabilizar a construção de conhecimentos.

---

<sup>1</sup>Sem o desconhecimento de seus limites quanto à distribuição da equidade e da justiça social.

<sup>2</sup>A expressão ensino culturalmente relevante é empregada por Ladson-Billings e Henry (2002) em um texto publicado na obra *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*, organizado por Trindade e Santos, Editora DP&A.



## Uma conversa sobre cultura

O mundo passa por constantes transformações, a dinâmica da cultura e os cenários da vida contemporânea têm sido apontados como um espaço em mudança, onde os estudos sobre os processos da vida humana de um modo geral, e em particular, na sala de aula, tornam-se cada vez mais complexos e indefinidos.

O discurso em suas diversas formas de linguagem para ser compreendido reivindica um contexto que é composto por elementos culturais. A mútua influência entre as formas de comunicação, com suas respectivas linguagens, as representações e as linguagens culturais repercutem no processo de ensino e de aprendizagem.


Tem havido preocupações sistemáticas em estudar as culturas humanas desde o século XIX, em discutir sobre cultura. As preocupações com cultura se voltaram tanto para compreensão das sociedades modernas e industriais, quanto das que iam desaparecendo ou perdendo suas características originais, na medida em que se aceleravam contatos, nem sempre pacíficos, entre povos e nações. No entanto, essas preocupações não produziram uma definição clara e aceita por todos do que seja cultura.

Cultura é uma palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino colere, que quer dizer cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. Desde então, e até hoje, a palavra cultura tem sido usada como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa.

Por cultura se entende muita coisa. “Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura”<sup>3</sup>. Os entendimentos sobre cultura são tantos que a lista pode ser ampliada. Ao se falar na cultura houve uma época que se identificava com o cinema, com a televisão. Talvez nos dias atuais, se referir as redes sociais. Cultura também diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida ou ao seu idioma.

---

<sup>3</sup> SANTOS, J. L. O que é cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p. 22.



Porém, Santos<sup>4</sup> recomenda para que não façamos confusão com tanta variação de significado. Este autor fala de cultura de maneira mais genérica, preocupado com tudo que caracteriza uma população humana. Ele apresenta duas concepções básicas de cultura. A primeira concepção de cultura remete a preocupações com todos os aspectos de uma realidade social. Desse modo, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. A segunda concepção refere-se ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo, assim como às maneiras como eles existem na vida social.

Compreendendo cultura desta forma, não há como desassociá-la da realidade da escola, das suas influências no fazer pedagógico, das suas implicações com o processo de ensino e aprendizagem. Isto pode se concretizar na ação do professor, por meio da valorização e do reconhecimento de todas as formas de expressão cultural.

O sujeito é um ser eminentemente social, de forma que as manifestações culturais são elementos imprescindíveis para o seu processo de desenvolvimento, nesse sentido, a cultura integra o conjunto de ferramentas que mediam todas as nossas experiências.

A dinâmica das identidades, que se desintegram e se reintegram, se tornam híbridas<sup>5</sup> ou se mesclam umas nas outras, é construída por meio de convivência com as outras pessoas e do contexto em que essa convivência ocorre, de modo que o ser humano vai se conduzindo por entre as possibilidades e limitações oriundas dos contextos culturais em que vive.

Portanto, as diversas identidades são construções que se fazem com atributos culturais, se caracterizam pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo sujeito por meio de relações sociais que abarcam a herança cultural (sujeito histórico), a pessoa é o próprio ser humano enquanto invenção da cultura. Hall<sup>6</sup> afirma que algumas pessoas argumentam que o hibridismo e o sincretismo – que significa a mistura entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, que produz novas formas de cultura mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado.

---

<sup>4</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>5</sup> HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

<sup>6</sup> GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989, p. 4.

Geertz, cita Clyde Kluckhohn, que apresenta o conceito de cultura, do seguinte modo:

(1) O modo de vida global de um povo; (2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; (3) uma forma de sentir, pensar e acreditar; (4) uma abstração do comportamento; (5) uma teoria, elaborada pelo antropólogo sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta; (6) um celeiro de aprendizagem em comum; (7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; (8) comportamento aprendido; (9) um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; (10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens<sup>7</sup>.

No entanto, Geertz se posiciona conceituando cultura assim,

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmática na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa clausula, requer por si mesma uma explicação<sup>8</sup>.

A cultura é construída, tecida por relações sociais, ou seja, é uma produção coletiva formada pelas interações entre os indivíduos e destes com a dinâmica do nosso cotidiano em que, uma teia de significados que envolvem o homem vai se integrando, se mesclando e se hibridizando como um processo, um fluxo contínuo de associações e dissociações, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no campo e no espaço.

Nesse sentido, o conceito de cultura é uma rede composta de elementos simbólicos, que devem ser lidos e interpretados como algo que produz significação a partir de uma relação dialógica entre eles e a diversidade do meio social.


Um problema central da antropologia é a explicação das semelhanças e diferenças culturais, da manutenção e da mudança através do tempo. Assim como a mudança só pode ser vista em contraste com a estabilidade ou a manutenção cultural, a estabilidade só pode ser compreendida em contraste com a mudança. Se as culturas não diferissem umas das outras e se elas não mudassem, não surgiriam questões sobre os mecanismos de mudança ou estabilidade<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Ibidem, p. 91.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>9</sup> KAPLAN, D.; MANNERS, R. A. Teoria da cultura. Tradução de Zilda Kacelnik. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.



Pelo fato do ser humano desenvolver a sua vida num determinado contexto social não significa que ele e a cultura sejam algo estático. A vida humana é um acontecimento. A mudança faz parte da vida, a imagem do homem vai se configurando em cada época sob o impacto da dinâmica da cultura. A diversidade cultural parece encontrar uma explicação a partir da definição que Geertz dá ao homem. O antropólogo norte-americano vale-se do seu conceito de cultura para apresentar uma definição de ser humano: “Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vida, mas terminamos por viver apenas uma espécie”<sup>10</sup>.

Tendo em conta o contexto em que as palavras de Geertz foram ditas, depreende-se que o homem possui um “equipamento natural” que é controlado por um programa: a cultura. Ao conceito de cultura como “programa” ou “conjunto de mecanismos de controle” podem ser colocados reparos, mas não lhe retira importância em relação à educação. A cultura, entendida como partilha dos símbolos e dos significados da sociedade em que se vive, influencia a percepção da realidade e, portanto, também o modo de pensar.


Desse modo, o conceito de homem proposto por Geertz como um ser que poderia ter um outro “programa”, relativiza as culturas, abrindo espaço para a diversidade cultural e o diálogo entre as diversas culturas. O mundo é conhecido através da interpretação concreta que a “espécie de vida” ou programa oferece ao indivíduo. A valorização de todas as experiências humanas, no entanto, há de preservar a específica identidade de cada um.

Considerando que é um equívoco, tentar separar cultura do processo produtivo, não podemos ignorar os aspectos políticos ideológicos de uma cultura. Como não é tão fácil a definição do conteúdo de uma cultura nacional, porque essa discussão teria que levar em conta o entendimento e uma compreensão da sociedade brasileira. A definição do que seria cultura brasileira não poderia deixar de ser valorizada por quem a define, considerando os conflitos existentes e os interesses da classe social que a define.

Até hoje, a discussão sobre cultura nacional tem tomado os contornos de atender aos interesses e legitimar a classe que está exercendo o domínio da sociedade. No entanto, essas relações de dominação não devem servir de pretexto para se considerar

---

<sup>10</sup> GEERTZ, 1989, p. 57.




como uma coisa descartável. Pelo contrário, deve-se tentar encaminhá-la como uma contribuição para a democratização da sociedade, e para a eliminação da opressão econômica e social.

É necessário também compreender que nenhuma parcela da sociedade tem uma cultura que pudesse ser considerada, no seu todo, como uma cultura própria. Não é de hoje que os centros de decisões da sociedade brasileira se preocupam com a cultura, procuram conceituá-la, entendê-la e controlar seu desenvolvimento. Existem diversas instituições no país, que são encarregadas de promover a cultura que interessa a classe detentora do controle do poder. As preocupações com cultura surgiram tanto associadas ao progresso da sociedade, como interessadas em estabelecer novas formas de dominação.

A discussão sobre cultura brasileira pode contribuir para uma reflexão sobre a realidade do país, sobretudo, considerando as diferenças regionais. As nações são imaginadas e associadas as preocupações com suas características culturais. Portanto, é evidente a contribuição da cultura na elaboração de transformações sociais e de um projeto de sociedade para o Brasil. Podemos afirmar que, no Brasil, o confronto entre as classes sociais, contribui para transformar tanto o país como a cultura. As disputas no interior de uma sociedade a respeito das alternativas de um projeto para essa sociedade, também se verificam na dimensão cultural.

A cultura, às vezes, tem um relacionamento difícil com a sociedade de que faz parte, e mesmo ela sendo produto dessa sociedade, também ajuda a produzi-la, isto é, na dimensão cultural sempre é possível propor alterações nas condições de existência da sociedade.

Então, se cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade, não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções como, por exemplo, se poderia dizer da arte ou do conhecimento adquirido por cada um. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Não se pode dizer que existe em alguns contextos e não em outros, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social.



Por essa razão a cultura não se aparta da educação. Ela influencia o que acontece no contexto da educação, em especial no âmbito da sala de aula. Professor e aluno levam para a sala de aula suas relações, suas convicções, suas culturas.

Assim, cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também a sua relevância, à importância que passa a ter. aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade ou de cada grupo em particular. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor da superação da opressão e da desigualdade, em favor do progresso social e da liberdade e em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra.

### **Multiculturalismo**


O jogo das diferenças cujas regras são definidas nas lutas sociais pelos atores que, por uma razão ou outra, experimentam o desconforto da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem é denominado de multiculturalismo<sup>11</sup>. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual tornam visíveis as suas próprias experiências, constituindo-se enquanto atores.

Destacamos dois aspectos importantes do multiculturalismo: o papel político e a importância do seu contexto. Quanto ao aspecto político, não surgiu como um movimento no campo da educação. Em relação ao contexto, é de importância capital para compreender os sentidos e os significados do multiculturalismo que, pode ser visto como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, como da política da diferença<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<sup>12</sup> SILVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. Revista Brasileira de Cultura, Petrópolis, v. 94, n.5, p.83- 100, 2000.



O multiculturalismo é um fenômeno que tem sua origem nos países dominantes do Norte, e tal como a cultura contemporânea, é profundamente ambíguo<sup>13</sup>. Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. De outro lado, o multiculturalismo pode ser visto como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Há dificuldade em penetrar na problemática do multiculturalismo, levando em conta a polissemia do termo. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipatório, revolucionário, podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam tanto que outras formas de multiculturalismo ainda estão surgindo<sup>14</sup>.

São distinguidas por Candau<sup>15</sup> duas abordagens fundamentais de multiculturalismos: uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva anuncia o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais. A ênfase é dada na descrição e na compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico.

A abordagem propositiva entende o multiculturalismo não apenas como um dado da realidade, mas como uma forma de atuar, de intervir e de transformar a estrutura social. Pode ser entendida, do ponto de vista da escola, como uma proposta de construir estratégias pedagógicas que busca melhorias efetivas na aprendizagem. Do ponto de vista da sociedade, trata-se de um modo de trabalhar as relações culturais, de um projeto político-cultural, de conceber políticas públicas na perspectiva de realização da democracia.

Na abordagem propositiva, são apresentadas três concepções fundamentais<sup>16</sup>, que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo


---

<sup>13</sup> SILVA, Petronilha B. G. Citizenship and education in Brazil. In: BANKS, James. Diversity, Citizenship and Education. San Francisco: Jossey-Bass, p.185-218, 2004.

<sup>14</sup> CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, F. A.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.




assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado intercultural.

Na perspectiva assimilacionista, afirma-se que vivemos em uma sociedade multicultural, onde não existe igualdade de oportunidades para todos. Uma política assimilacionista favoreceria que todos se integrassem na sociedade e fossem incorporados a cultura hegemônica. Essa posição defende o projeto de afirmação de uma cultura comum a todos, isto é, a cultura hegemônica, e em nome desse projeto deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados. Em relação à educação, promove-se uma política de universalização da escola, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores e as estratégias utilizadas nas salas de aula.

A concepção do multiculturalismo diferencialista afirma que quando se enfatiza a assimilação ocorre a negação da diferença ou se estabelece o seu silêncio. Reivindica, então, colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Muitas vezes, para garantir a expressão das diferentes culturas e identidades presentes num determinado contexto, afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos para que elas possam se expressar com liberdade. Algumas dessas posições terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. Isto na prática, termina por favorecer a criação de grupos segregados e isolados culturalmente.

A abordagem intercultural, propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que destaca a interculturalidade por considera-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas. Defende a articulação de políticas de igualdades com políticas de identidade. Uma característica básica é a promoção deliberada de inter-relação entre diferentes grupos culturais de uma mesma sociedade. Esta posição concebe as culturas em permanente processo de elaboração, de construção e reconstrução. Outra característica é que esta posição não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes de modo conflitivo em cada sociedade. Por isto, se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, bem como, com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicação da riqueza das diferenças culturais.





Canen<sup>17</sup> afirma que a relação entre educação e diversidade cultural vem sendo estudada sobre diferentes enfoques, conflitantes e contraditórios entre si. Este autor identifica quatro perspectivas de multiculturalismos: assimilação, reprodução, aceitação e conscientização cultural.

A abordagem da assimilação baseia-se em paradigma estrutural funcional. No Brasil, essa perspectiva pode ser identificada à teoria da “carência cultural”. Em relação ao professor, afirma que, na sua função, procede de forma acrítica à transmissão de conteúdos, marcados por visões de mundo e valores culturais dominantes, sem questionar a representatividade de grupos étnico-culturais diversos presentes na escola.


A perspectiva da reprodução baseia-se na abordagem crítico-reprodutivista da educação, denuncia o processo assimilatório e o considera presente em toda a educação escolar. Segundo, a autora, no Brasil, esta abordagem pode ser relacionada ao fatalismo com que foram interpretadas as teorias reprodutivistas, em que a escola aparece tendo a função específica de reproduzir as desigualdades sociais, não restando espaço possível para transformação dentro do cotidiano das práticas pedagógicas.

As abordagens da aceitação e da conscientização se apresentam em um movimento de recuperação do espaço intercolar como locus de transformações, e não apenas de reprodução de desigualdades socioculturais. A concepção da aceitação cultural vincula-se às abordagens fenomenológica e simbólico-interacionista, onde as práticas pedagógicas no cotidiano escolar são norteadas através da dimensão dos significados atribuídos às experiências e a facilitação de relações interpessoais em sala de aula. Desse modo, a escola buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais.

Ainda, segundo a autora, na perspectiva da conscientização, essa posição incorporaria a visão contida na abordagem da aceitação, porém, contextualizando-a em termos das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais e a busca de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondam aos dominantes. Essa concepção insere-se em uma perspectiva da teoria crítica da educação.

---

<sup>17</sup> CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. IN: CANDAU, V. M. F.(Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.




Entre as diferentes concepções e abordagens multiculturais, McLaren<sup>18</sup> identifica quatro formas de multiculturalismo. 1) O multiculturalismo conservador. Forma encontrada nas visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros. Essa forma de multiculturalismo retrata a África como um continente selvagem e bárbaro. A elite cultural branca pressupõe a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais, busca construir uma cultura comum, que minimize ou mesmo anule os saberes, os dialetos, as crenças, os costumes e os comportamentos de grupos subordinados. 2) o multiculturalismo humanista liberal. Forma de multiculturalismo, que argumenta existir uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas asiáticas e outras populações raciais. Diferente das concepções conservadoras, esta forma multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa. Tal posição, considera que todos apresentam a mesma capacidade intelectual e, portanto, são capazes de competir e ascender na sociedade capitalista. 3) O multiculturalismo liberal de esquerda. Esta tendência aponta que as principais correntes dentro do multiculturalismo “escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade”<sup>19</sup>. Portanto, enfatizando a diferença cultural e sugerindo que a ênfase na igualdade das raças esconde as diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por “comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes”<sup>20</sup>. Ao supervalorizar a autenticidade de culturas marginalizadas, acabam invertendo o padrão tradicional de valoração. Isto é, passam a desconsiderar a cultura dominante e a privilegiar um conjunto não questionado de manifestações culturais de grupos dominados. 4) O multiculturalismo crítico e de resistência. Essa abordagem enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade. O multiculturalismo crítico rejeita tanto o foco liberal na igualdade entre as culturas como a ênfase na diferença por parte da corrente liberal de esquerda. Argumenta que a diversidade não constitui um fim em si mesma, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social.

---

<sup>18</sup> MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>20</sup> *Idem*, *ibidem*.



“A partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, as posições conservadora/liberal da igualdade e a ênfase liberal de esquerda na diferença formam uma falsa posição”<sup>21</sup>. O multiculturalismo crítico também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva. Para esta abordagem, a cultura não é harmoniosa e nem consensual. O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior. As configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Daí, poder-se afirmar que o multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades da Europa e dos Estados Unidos.

Considerando a diversidade de abordagens do multiculturalismo, esclarecemos desde já a nossa identificação com os valores e os objetivos da concepção do multiculturalismo crítico.

Nossa aproximação com o multiculturalismo crítico de McLaren ocorre na medida em que ele propõe a elaboração de uma agenda política de transformação, por entender que as configurações multiculturais dependem do contexto histórico, político e sociocultural. Mas, se distancia no aspecto que não reconhece a possibilidade de entender a diferença como resultado de negociação entre grupos culturalmente diversos, não admite a expectativa de construção de um campo cultural no qual as diferenças coexistam.

Desse modo, pensamos que,

É possível uma ética da coexistência no processo argumentativo social – incluindo aqueles que ocorrem no contexto da educação em ciência – que exige um diálogo e confrontação de argumentos na procura de possíveis soluções (mas não disponíveis), e um esforço de conviver com diferenças se a solução negociada não é encontrada<sup>22</sup>.

Estamos concordando com o fato de que a diferença cultural pode ser tratada em três diferentes contextos: no terreno do conflito, na busca do consenso ou no âmbito da coexistência<sup>23</sup>.

A diversidade cultural na escola é algo que não se encontra ainda devidamente reconhecida pelo professor. As discussões que apresentamos até aqui

---

<sup>21</sup> Idem, p. 123.

<sup>22</sup> EL-HANI, C. N. e MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cultural Studies of Science Education* 2(3): 657-687, 2007, p. 658.

<sup>23</sup> PERELMAN, citado por ELHANI e MORTIMER, 2007.



sugerem que é preciso respeito, que é preciso reconhecer as diferenças, estabelecer diálogos em cima dessas diferenças.

## PRÁTICAS ESCOLARES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÕES COM A CULTURA E O MULTICULTURALISMO

Análises feitas sobre a escola apontam a possibilidade de suas práticas servirem à democratização do conhecimento, mas não se pode deixar de denunciar seus vínculos com os processos de seleção e exclusão social. O discurso de que a escolarização produz igualdade de oportunidades se desfaz pelas vivências cotidianas, impactando as práticas escolares que relacionam democratização à igualdade nos procedimentos e evidenciando que tal proposição desconsidera as desigualdades sociais e as diferenças nos processos que constituem a realidade. A busca de que todos se enquadrem num mesmo padrão alimenta o discurso da inclusão social e oculta o quanto são excludentes as práticas que negam as diferenças.

Diante da fixação de um modelo ideal, ordenado e perfeitamente regulado, o cotidiano das escolas nos oferece descrições frequentemente pontuadas por expressões com valores negativos, como: caos, turbulência, desordem, desconhecimento, ignorância, impossibilidade. Além de ignorar em sua plenitude as diferenças existentes.


Na escola que recebe os estudantes das classes populares, frequentemente caótica, interagem estudantes e educadores, com suas histórias, culturas, trajetórias, desvios, possibilidades, incapacidades, sonhos, desejos, frustrações. Sujeitos com suas experiências singulares constituídas em multiplicidade de tempos e espaços.

Mesmo considerando a existência de variadas perspectivas multiculturais, é possível considerar pontos comuns, a exemplo do pluralismo cultural<sup>24</sup> com a aceitação do diferente e do diverso como base das relações sociais democráticas da escola e da sociedade.

No entanto, essa aceitação não pode significar um favor, ou um contexto de consenso, que, ao propor superar os conflitos sem confrontação, produza seu mascaramento e, portanto acabe superando de forma coercitiva as diferenças e a diversidade. A aceitação pode ser compreendida e vivenciada em um contexto de conflitos, que efetive diálogo e embates entre diferentes grupos sociais e culturais para a resolução do conflito.

---

<sup>24</sup> A expressão pluralismo cultural é utilizada por Alice Lopes no trabalho Pluralismo Cultural em Políticas do Currículo Nacional, publicado em: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas (SP): Papyrus, 1999.



Entre as dificuldades atuais enfrentadas pela escola estão as referentes à multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado e ética. Essas questões exigem uma definição do sentido e dos propósitos da escola, ao mesmo tempo, do que significa ensinar e aprender em um mundo tão contraditório, ou seja, de um lado mais globalizado e, de outro, com mais diversidade. A escola passa por um dilema entre o “velho” e o “novo”. Conserva o “velho” arcaico e não abraça o “velho” que é tradição das culturas, e não se sente confortável com o “novo”.


O educador Paulo Freire, refletindo em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, nos ajuda nesse debate sobre multiculturalismo e aprendizagem. “Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a essência do ser humano e nega radicalmente a democracia”<sup>25</sup>. Também faz parte do “pensar certo”, dispor-se ao risco, a abertura para o novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, do mesmo modo, o critério para aceitar ou recusar o velho independe do aspecto cronológico. O antigo que preserva sua validade ou que mantém uma tradição ou marca ou marca uma presença no tempo continua novo e atual.

A formação de professores pode ser transformada em um espaço de aprendizagem e proporcionar a ligação entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo para a escola. Em relação ao multiculturalismo crítico, a proposição é que, se a escola não acolher conhecimentos e valores trazidos pelos alunos e não confrontá-los com os saberes dominantes, será mais difícil construir um ambiente estimulador da criação de conhecimentos significativos e relevantes para sua luta em busca da transformação social.

O modo de conceber a prática pedagógica tem especial relevância. Através da história, muitos têm sido os olhares, os pontos de vista, as perspectivas adotadas para situar-nos diante de nossas práticas educativas cotidianas. A escola é uma instituição que está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, termina por estar espelhada na cultura ocidental e europeia, por ser considerada como sendo detentora da universalidade.

---

<sup>25</sup> FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 26ªed.



Porém, as questões multiculturais questionam esse universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de um modo geral. Uma complexa diversidade cultural marca a realidade atual, particularmente, a realidade escolar. Pode haver significativos efeitos evidenciados a partir de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, identidade, poder, significado, ética, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou outras diferenças. Sabemos que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Fica mais confortável com a homogeneização e a padronização social e cultural<sup>26</sup>.

O currículo<sup>27</sup> incorpora um conjunto de valores, assumindo um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm assumido “a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural de uma nação. Educar, é nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural”<sup>28</sup>.

Por isso, construir espaços para a diversidade e a diferença, constitui um grande desafio a ser enfrentado pela escola. Tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Um fato paradoxal que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural<sup>29</sup>. Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis manifestações e expressões de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

O multiculturalismo surgiu nos grupos sociais discriminados e excluídos. Foi produzido, essencialmente nos movimentos sociais<sup>30</sup>. Por isso, até hoje sua presença é insipiente na universidade. Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de professores e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático.

---


<sup>26</sup> GIMENO SACRISTAN, J. Currículo e diversidade cultural. IN: SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

<sup>27</sup> Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos... transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização” (FORQUIM, 2000, p. 48).

<sup>28</sup> SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. IN: SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 195.

<sup>29</sup> SILVA, T. T. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

<sup>30</sup> CANDAU, 2008.



No Brasil, os pesquisadores sobre currículo têm voltado os olhares para questões como o multiculturalismo e a formação docente. Moreira<sup>31</sup> defende que a formação do professor seja acompanhada por um enfoque multicultural, e alerta para dificuldades teóricas e práticas que encontra em recentes análises e propostas formuladas nessa direção. O argumento central desenvolvido é que a formação de um professor comprometido política e tecnicamente, apesar dos riscos apontados, pode beneficiar-se da preocupação com a diversidade cultural. O currículo é um meio relevante para a consolidação da função política da educação, seja ela manifesta ou não. É um instrumento que responde o que fazer para atingir determinado objetivo. Nesse sentido, o currículo se associa ao conteúdo da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso ou de um ano de estudo.

Na atualidade, não há como negar a inquietude das crianças e dos adolescentes na escola. Diante disso, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos professores, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentes e dos desejos do principal personagem da escola, o aluno.

Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica com sucesso na aprendizagem, desvinculada das questões culturais da sociedade. Há uma relação intrínseca entre aprendizagem e cultura. Candau<sup>32</sup> afirma que os universos educação e cultura(s) estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação, e que o momento atual enfrenta um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações.

Por mais que declarem que suas atribuições são as de transmitir o conhecimento escolar, os professores têm se mantido muito ocupados com a ordem moral. O currículo oculto<sup>33</sup> está presente de forma significativa nas salas de aula, acompanhado do seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não


---

<sup>31</sup> MOREIRA, 1999.

<sup>32</sup> CANDAU, 2008.

<sup>33</sup> Ou “currículo latente” (FORQUIN, 2000) da escola, compreendido pelas normas ou valores que a escola transmite para os alunos sem que estejam explicitados nos programas, mas que estão “inscritos em profundidade” nas regras e procedimentos que regulam o cotidiano das práticas pedagógicas e a organização da vida escolar. Silva (2004) faz uma reflexão importante sobre esse conceito e indaga: “Quem escondeu o currículo oculto?”. Para ele, o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2004, p.78). No entanto, considera a necessidade de especificar melhor quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens.





conseguem implantar. É impossível manter-se passivo frente às situações de pobreza, violência real ou simbólica, tristeza e alegria presentes na vida dos alunos com os quais os professores convivem todos os dias<sup>34</sup>. Os processos de ensino e de aprendizagem envolvem a instrução, a transmissão da cultura escolar, mas vão muito além disso. Considerar a perspectiva de aproveitar este encontro de culturas em favor da obtenção de melhor desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

A escola é um espaço de confronto e de entrelaçamento de culturas pessoais de crianças e adultos e de culturas sociais legítimas e não-legítimas<sup>35</sup>. Dessa forma, romper com o silêncio sobre diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento significa possibilitar a participação que oferece condições de ampliar conhecimentos e aprendizagens na sala de aula. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural na escola.

Compreender as relações entre as famílias populares e a escola supõe levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou ainda, maneiras de regular os comportamentos das crianças e adolescentes.

Na relação desigual entre família e escola há um polo dominante de socialização que é o da escola, e respectivamente dos professores, pois são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa fundamentalmente moralizadora<sup>36</sup>.

Mudanças pedagógicas foram implementadas nos últimos anos, e assim mesmo, as escolas ainda conservam esta lógica específica de socialização e defendem, muitas vezes, apenas um modo de ser, de pensar, de responder, ou seja, reconhecem e legitimam apenas uma forma de cultura. Há um caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, presente no que se tem denominado de cultura escolar ou cultura da escola.

Importantes aspectos da relação entre as famílias de classes populares e o sucesso escolar das crianças são apresentados por Lahire<sup>37</sup>. Ele ajuda na desconstrução


---

<sup>34</sup> CELA, J.; PALOU, J. Con voz de maestro: un epistolario sobre la experiencia docente. Barcelona: Celeste, 1994. MERIEU, P. Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<sup>35</sup> LAHIRE, B. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<sup>36</sup> THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias das classes populares e escola. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, nº 32, p. 211-225, maio/agosto, 2006.

<sup>37</sup> LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.



de vários mitos acerca desta relação. Mostra inicialmente que “os pobres”, assim como “as crianças”, não podem ser vistos como uma categoria geral, mas precisam ser compreendidos também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem diferenças culturais entre as famílias de uma mesma classe social. O autor também afirma que a homogeneidade do grupo familiar traz consigo, no mínimo, duas tradições e as crianças logo aprendem a compreender estas diferenças.

Observa-se no cotidiano de professores, discursos e práticas pedagógicas, que de alguma forma, condenam os que são diferentes. Essa postura, na prática, é uma negação daquilo que a escola diz ser necessário: oferecer um tratamento de igualdade a todos. Os profissionais do magistério não têm acesso a uma linguagem que lhes permita criticar e transformar o suficiente as práticas culturais e sociais existentes. McLaren<sup>38</sup> afirma que a língua e o pensamento ocidental são construídos como um sistema de diferenças, organizado em oposição do tipo branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado. Onde o primeiro termo é privilegiado e designado como o termo definidor ou a norma do significado cultural, criando uma hierarquia dependente. O segundo termo, não existe fora do primeiro, mas existe dentro dele. O multiculturalismo crítico chama atenção para essa situação afirmando que os que atuam na escola precisam examinar criticamente o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que condenam os outros que são diferentes.

Os discursos revelam possuírem o poder de nomear os outros como normais ou anormais. Por isso, ao considerar irredutível a materialidade social do discurso e o fato de que a própria semântica do discurso é sempre organizada e parcial, a pedagogia crítica posiciona-se afirmando que as identidades são diferencialmente construídas por meio de relações sociais de ensino que promovem e sustentam relações assimétricas de poder e privilégio.


Voltemos a teoria da argumentação de Perelman<sup>39</sup>, para este autor, a diferença cultural pode ser tratada em três contextos diferentes: conflito, consenso e coexistência. Já El-Hani e Mortimer defendem uma “ética de coexistência no processo argumentativo social”<sup>40</sup>, que aprofunde o diálogo e a confrontação dos argumentos em busca de possíveis soluções, que a priori não estão disponíveis, bem como, um esforço para

---

<sup>38</sup> MCLAREN, 1997.

<sup>39</sup> Citado por EL-HANI e MORTIMER, 2007.

<sup>40</sup> EL-HANI e MORTIMER, 2007, p. 660.



conviver com as diferenças se a solução negociada não for encontrada. Elaboram como condições para coexistência de diversos argumentos e discursos à necessidade de se entender cada discurso.

“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”<sup>41</sup>. O diálogo verificando-se desse modo significa, no entendimento do autor, um ato de coragem, nunca de medo, pois o amor é compromisso dos homens. Onde quer que estejam os “oprimidos”, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa, que é a sua libertação, e ressalva que este compromisso amoroso é dialógico, não havendo diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Para Freire<sup>42</sup>, o diálogo começa na busca do conteúdo programático. É na realidade “mediatizadora”, na consciência que dela temos que iremos buscar o “conteúdo programático da educação”. Sendo que esse momento do buscar é o que inaugura o diálogo da educação como “prática de liberdade”.

O multiculturalismo compreende a natureza da resposta que pode ser dada em ambientes educativos, particularmente, na escola. Na atualidade existe a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas. Porém, as contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem para a organização da escola, do currículo e da formação de professores.

As críticas as políticas curriculares no Brasil ocorrem de modo frequente. Lopes<sup>43</sup> critica as políticas curriculares nas últimas décadas e entende que pode haver mudança de rumos e que tais mudanças não dependem, obrigatoriamente, de mais verbas para a educação. Identifica centralidade no currículo, interpretando como decorrente de determinantes do mundo globalizado, onde haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de financiamento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos.


Em minhas pesquisas, tenho procurado me afastar dessas concepções, questionando a interpretação das políticas curriculares em diferentes países do mundo globalizado, incluindo-se aí o Brasil, como exclusivamente produtoras de homogeneidade, bem como questionando as dicotomias entre poder central (governo) e prática, produção da política e implantação da

---

<sup>41</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 94.

<sup>42</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>43</sup> LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 26, 2004.



política. Diferentemente, defendo que há espaços de reinterpretação capazes de permitir a um governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas<sup>44</sup>.

Cada política curricular é uma política cultural, porque o currículo é também resultado de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso da produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. Cada política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, ou seja, um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações fora da escola) e pela escola, em suas práticas cotidianas. Visando a prática na escola e em sala de aula, de um enfoque de questões de identidade e diferença, exige definir metas e estratégias para facilitar o entendimento e para favorecer o desenvolvimento das ações.

Hoje, compreende-se a necessidade da presença do multiculturalismo na formação de professores, no currículo e na educação, isto é, a ideia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação.

Discutir sobre multiculturalismo e identidades sociais e a relação entre ambos, o currículo e a formação de professores nos coloca desafios importantes, entre os quais, identificar e utilizar o potencial criativo que o multiculturalismo pode oferecer ao currículo, a formação de professores e a aprendizagem dos estudantes.


Que o diferente não seja considerado indesejável ou odiado, mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva da aprendizagem e de uma sociedade multicultural.

Que a educação seja um espaço crescente de mulheres e homens a construir uma nova ação pedagógica, que o currículo e a formação de professores multiculturalistas sejam uma tarefa assumida de construção e viabilização de suas práticas.

Desse modo, restaria reconhecer que a criança de qualquer origem cultural é produtora de conhecimentos e quando entra para a escola já traz conhecimentos sobre o mundo em que vive. Tais conhecimentos foram produzidos em sua luta pela sobrevivência e transmitidos através da linguagem oral, que é a forma dominante entre as classes populares. Conhecimentos da vida que os alunos adquirem e que um

---

<sup>44</sup> Idem, *ibidem*, p. 111.



professor sem uma formação multicultural é incapaz de compreender os seus significados.

Incorporando os conhecimentos que o aluno já domina, o professor dará sentido aos conteúdos curriculares, possibilitando a criança compreender melhor o mundo em que vive, e a discriminação e exclusão de que é vítima. Além disso, o professor potencializará a aprendizagem.

A integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de aprendizagem efetiva constitui uma manifestação e interesse da educação multicultural. Assim, a busca de um currículo multicultural para o ensino depende da capacidade da educação, particularmente, dos que atuam como profissionais do magistério para reconhecer e potencializar a diversidade, por meio da construção do currículo de ensino e de um programa de formação de professores, nessa direção, passos significativos podem ser dados na busca de uma cultura escolar que reflita o multiculturalismo.


Parece não ser possível uma solução aceitável para a marginalização das minorias culturais sem modificar os padrões gerais de funcionamento da educação, em especial, os conteúdos do currículo de ensino e a estrutura e o programa de formação de professores. Também um programa de formação de professores e um currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais ou raciais. Tanto no programa de formação de professores, quanto no currículo multicultural requer um ambiente democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, onde os interesses de todos possam ser representados.

Quando um grupo social não vê refletida sua cultura nos conteúdos e na escola ou a vê refletida menos que a dos outros, é natural que perca o interesse e a motivação pela aprendizagem. Como a escola tem a tendência de homogeneização, significa que ela admite pouca mudança, nesse sentido, parece ficar compreensível que para ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas e para evidenciar a diversidade, um “caminho” é por meio do currículo e da formação de professores.

Entretanto, Gimeno Sacristán<sup>45</sup> faz uma advertência quanto ao currículo. Cita como exemplo o currículo de língua que é composto de objetivos e conteúdos para desenvolver a capacidade de expressão e comunicação do aluno, no entanto é duvidoso

---

<sup>45</sup> GIMENO SACRISTÁN, 1995.



que na prática efetiva e real eles sejam sempre alcançados e até mesmo que buscados. De fato, o currículo praticado é outro.

Não basta, projetando o exemplo, introduzir nos conteúdos dos documentos curriculares ou mesmo nos livros didáticos uma perspectiva multicultural. A ideia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brincar fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação<sup>46</sup>.

De tal modo, que concordando com a afirmação acima, a tarefa é árdua, não bastam a formação de professores e um currículo multicultural. Há que se modificar as práticas pedagógicas, a vida da escola, os corações e as mentes dos profissionais do magistério. Uma diversidade de fatores pessoais, ambientais e culturais interfere no processo de aprender.

## **Aprendizagem escolar e multiculturalismo**

Pode-se dizer que diferentes olhares sobre a aprendizagem, o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam à valorização de saberes da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a solução, tanto dos simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos.


Se considerarmos o significado da educação no mundo atual, devemos concluir que não faz mais sentido o professor reproduzir os modelos educacionais que ele próprio vivenciou enquanto aluno. Ou seja, o que o professor atual apresenta da cultura vivida e aprendida como aluno necessita de uma nova reflexão.

Mudaram o mundo, os objetivos e a concepção de ensino. Portanto, precisa mudar também o professor. As considerações psicológicas sugerem que o professor tem o papel de levar o aluno a reconstruir modelos que ele compreenda em outras situações, representá-los de maneira a poder utilizá-los em uma variedade de situações que lhe deem significado.

As considerações sociológicas discutem a representação social do professor e lhe abrem perspectivas para uma outra definição a ser conquistada por novas maneiras de interagir com seus alunos. As considerações antropológicas devem tornar o professor

---

<sup>46</sup> Idem, *ibidem*, p. 87.



consciente de quem são seus alunos e pode ajudá-los a orientar na construção de um futuro para os mesmos.

Todas essas considerações e, ainda, as questões epistemológicas e históricas, devem engajar o professor num processo de reavaliação do que importa incluir no currículo, tendo em vista garantir mais aprendizagem. Entretanto, entre todos os elementos, há que ser levado em conta a questão da diversidade cultural.

Não há como o professor enfatizar a importância da confiança que o estudante desenvolve em seu potencial de realizar coisas que possam ser valorizadas por ele para a aprendizagem, se o professor não valorizar e reconhecer os valores culturais do estudante.

Não é possível ser aceito, ao se falar de saberes escolares, ser levado a pensar, apenas, nos tradicionais conteúdos de ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais.


Ora, como ensinar e aprender envolve esforços e sacrifícios, até certo ponto elevados, “é preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado”<sup>47</sup>. O professor deveria levar em conta alguma explicação ou justificativa para ensinar esse ou aquele conteúdo.

## **Em busca de um novo caminho**

O reconhecimento da vinculação entre multiculturalismo e aprendizagem escolar significa acreditar no objetivo de cuidar da aprendizagem do aluno, levando em consideração a maneira sistemática e, sobretudo, profissional de avaliar e reconhecer de maneira metódica o processo que envolve ensinar a alunos oriundos de diferentes culturas. O conhecimento e a avaliação desse processo é ambíguo, também contraditório, extremamente complexo e incompleto, que precisa ser mantido sob cautela permanente, para não descambarem atitudes agressivas e humilhantes, tipicamente seletivas e excludentes.

---

<sup>47</sup> FORQUIN, 2000, p. 50.



Nesse sentido, o que ensinar se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor, reconhecido pelo professor e também pelo aluno. Consideramos que a decisão não é fácil. Forquin<sup>48</sup> afirma que decidir o que vale a pena ser ensinado ultrapassa a questão do valor de verdade dos conhecimentos incorporados no programa. Na definição dos conteúdos de ensino também recai o valor dos elementos culturais.

O aluno não vai para a escola escutar aula. Vai para reconstruir conhecimento e arquitetar sua cidadania integral, interessa-se e estará motivado se encontrar alguma identificação com a sua cultura, em pelo menos, parte de suas atividades pedagógicas de aprender.

O fracasso escolar<sup>49</sup> está relacionado a causas ou elementos internos e externos à escola, à estrutura familiar e individual do aluno. Os elementos internos, ligados a uma ação educativa inadequada, favoreceriam a existência de problemas na aprendizagem, e elementos externos relacionados à história pessoal do aluno, favoreceriam os problemas de aprendizagem como sintomas de inibição que restringem as potencialidades cognitivas, caracterizando um aprisionamento da inteligência e a perda do desejo de aprender.

Como levar o professor a passar da metodologia de transferência de conhecimento para uma metodologia dialogada, que possibilite ao aluno fazer descobertas sobre o conhecimento, é um desafio. Sobretudo, se toma em consideração a questão geral do multiculturalismo e, aí incluída a linguagem. Os professores são educados em universidades, onde aprendem uma linguagem culta, muito diferente da linguagem cotidiana dos alunos de diversas culturas que chegam a uma mesma sala de aula.

O discurso didático do professor utilizando formas gramaticais corretas com os alunos, que falam uma “língua inculta”, provenientes de diversas culturas, muitas vezes gera dificuldades na comunicação e, em consequência, acarreta em problemas para a aprendizagem. Por isso, vem a necessidade do professor criar um discurso para se fazer compreender pelos alunos, discurso que terá que levar em consideração a dita

---

<sup>48</sup> Idem, ibidem.

<sup>49</sup> A expressão fracasso escolar é empregada por diversos autores, entre os quais: Fernandez (1990), Dotti (1992), Carvalho (1997), Aquino (1997), Manzano e Gordo (1997). Alguns utilizam a expressão para explicar as elevadas taxas de reprovação e de evasão escolar. Se forem reduzidas de maneira acentuada as taxas de reprovação e de evasão escolar, estará resolvido o problema do fracasso escolar?





linguagem culta e a linguagem das diversas culturas presentes no ambiente da sala de aula.

Considerar a complexidade cultural na sala de aula significa comprometer-se ainda mais com a aprendizagem dos alunos, no entanto, a elaboração de propostas de trabalho pedagógico sobre este tema parece encontrar dificuldades.

## **ENSINO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS PARA REFLEXÃO**


### **“Os alunos não querem nada”**

O professor precisa ter o desejo de que seu aluno aprenda. Acreditar sempre que o aluno é capaz de aprender é fundamental. Entretanto, há um esforço em vão de alguns professores: acreditarem que em uma sala de aula todos os alunos podem aprender do mesmo modo e na mesma proporção. O professor de matemática age como se fosse capaz de transformar todos os seus alunos em matemáticos. Do mesmo modo procede o professor de biologia, acredita que todos os seus alunos poderão ser biólogos. Algum aluno vai ser matemático, físico, historiador, biólogo ..., ao mesmo tempo? É algo improvável, mas professores parecem carregar essa crença. É possível rever essa posição. O que propomos não é deixar de ensinar matemática, história, biologia, geografia, mas sim refletir sobre a padronização que se tenta imprimir aos alunos. Até porque a padronização é algo impraticável, ou melhor ela é irrealizável.

Queremos dizer que não é inteligente o professor exigir que todos os alunos de uma turma aprendam matemática ou geografia em um mesmo nível. Cada aluno teve uma experiência de vida, cada aluno tem um interesse e uma motivação particular. Cada aluno aprende de uma forma diferenciada do outro. Por que querer padroniza-los?

Querer torná-los uniformes parece uma missão impossível. Alguns professores ficam desgastados e frustrados quando conseguem perceber que tal desejo não apresenta possibilidade de virar realidade, quando de fato, deveriam ficar felizes com a diversidade, em especial, com o amplo universo cultural, que encontram na sala de aula, o que possibilita diversos níveis de aprendizagem.

Parece custar caro ao professor perceber que não há perda pedagógica, de qualidade, de aprendizagem, se o mesmo abandonar o desejo da padronização dos alunos. Já imaginou como a vida seria sem graça se só existissem livros escritos sobre romances ou em forma de poesia. Ou só houvesse um candidato e não pudéssemos escolher em quem votar? O Fluminense sem o Flamengo? Se todos quisessem ser



advogados? Há indicações de que não insistir na padronização dos alunos é saudável e ajuda a aumentar a aprendizagem.

Na atualidade, há uma frase presente nas conversas entre professores: “os alunos não querem nada”. Esta frase carrega um poder extraordinário: o de desqualificar o aluno e rebaixar a aprendizagem. Os alunos querem muitas coisas, mas não querem tudo.


Acontece que há um descompasso entre a inteligência dos alunos e a falta de sensibilidade de uma parcela dos educadores. Por que insistir em querer do aluno aquilo que ele não pode dar ou que não está disposto a oferecer? Não está disposto a oferecer por falta de motivação ou de vocação, ou mesmo por outra razão que nós professores não temos o direito de julgar e dar uma sentença condenatória. Temos o direito, até de questionar, para levar o aluno a reflexão, mas não emitir um juízo de valor que implique no desrespeito. Os valores culturais do aluno precisam ser respeitados.

O aluno age, às vezes, contrariando o professor. Quase sempre, não é por falta de compromisso. Mas, porque uma das vocações da juventude é a contestação. A juventude de todos os tempos carrega um perfil revolucionário. Os professores de hoje, quando eram adolescentes, carregavam esse perfil revolucionário, contestador. Por que esquecemos disso?

Exigir de cada jovem aluno uma vocação múltipla, uma vontade e um desejo abrangentes: querer aprender e motivar-se em relação a tudo não é uma atitude produtiva dos que convivem com o jovem, sejam eles pais ou professores.

Os alunos muitas vezes enfrentam o professor para desafiá-lo, vê-lo perturbado ou mesmo inquieto. Tal comportamento é próprio da juventude. A energia e a irreverência dos adolescentes de hoje são muito semelhantes às dos atuais adultos quando eram adolescentes. Todas as pessoas adultas um dia foram crianças, em seguida foram adolescentes, porém poucas se lembram disso (este esquecimento do professor não faz bem para a aprendizagem).

Há detalhes em cada aluno que só é possível “visualizar” com o coração. O coração do educador quando olha com carinho, com ternura, pode ver em cada aluno ricos detalhes. Por que será que alguns educadores veem tanta coisa bonita, tantos saberes em determinados alunos, e outros educadores não conseguem ver nada nesses mesmos alunos, ou melhor, só conseguem ver qualidades negativas? Realçar as atitudes



positivas, a riqueza cultural que o aluno já adquiriu, contribui para estimular a aprendizagem.


Ao professor cabe distinguir as semelhanças e as diferenças do seu tempo de adolescente e de agora. Se compreendê-las, vai cumprir melhor e com mais alegria o seu compromisso, vai conseguir melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Os jovens de hoje continuam com a mesma energia do passado, porém são mais irreverentes pelo fato de terem mais acesso à informação. Professores que esqueceram que o seu passado como criança e adolescente foi semelhante ao das crianças e dos adolescentes de hoje, sofrem na sua prática pedagógica. Rotulam os jovens de indisciplinados, quando compreendê-los facilitaria a ação e a prática pedagógica.

O brasileiro que mais falou de amor, de paixão e de educação juntos foi o educador Paulo Freire. Ele afirmou que, por mais difícil que o cotidiano se apresente, não podemos perder o entusiasmo e a esperança, pois estes atuam como motores das iniciativas de aprendizagem. E a alegria de ser professor, o prazer de conviver com a magia das crianças, a felicidade de poder ser contagiado com a irreverência da juventude, a busca para garantir a aprendizagem dos alunos, o desejo e a esperança de que dias melhores estão por vir têm sido o sentimento dominante da maioria dos educadores brasileiros, mesmo diante das dificuldades que enfrentam no cotidiano da escola: problemas sociais e econômicos, condições de trabalho e salários pouco estimulantes.

Cada escola tem a “fisionomia” das pessoas que a dirigem e nela trabalham. Cada aluno tem o “rosto” do professor que o educa. Para que surjam e se desenvolvam experiências de aprendizagens, os alunos devem ser atingidos por um envolvimento que não seja apenas algo que se lhes oferece como lição.

Tal envolvimento ou ação requer uma relação de paixão do professor pelo processo de ensino e de aprendizagem como possibilidade de vida agradável e realizações possíveis. A convivência do olhar crítico e da paixão, na prática, tem feito tanto educadores quanto escolas apresentarem resultados mais satisfatórios, diminuindo a reprovação e a evasão e, conseqüentemente, aumentando a aprendizagem.

Sentimento de alegria, de alto astral, produzem resultados mais significativos na aprendizagem se houver uma contaminação geral na escola: se os servidores entenderem que ali está em jogo o destino de cada aluno; se do porteiro ao



diretor houver um compromisso generalizado com o sucesso do aluno. Mais que isso, se existir vontade e alegria na busca do fazer o melhor para o aluno. Entusiasmo e alegria não bastam para garantir a plena aprendizagem dos alunos; contudo, sem desejo, garra e alegria, também não será possível garantir uma aprendizagem satisfatória.

Quando a contaminação geral da escola para o sucesso do aluno não é possível, então trabalha-se com o grupo da escola disponível no momento para a realização do trabalho que possibilite formar alunos cidadãos, desejosos de aprender e de oferecer alegrias e uma convivência prazerosa na aprendizagem.

Mesmo que em algum momento, alunos se apresentem desmotivados, alunos de certa faixa de idade, sim, certa faixa de idade, porque é incompreensível, que se considere que uma criança com 6 anos de idade chegue a escola decidido a não querer aprender a ler, é sempre possível encontrar uma saída que não seja o confronto com os mesmos. E essas saídas sempre podem ser por meio de um gesto do professor, ou de argumentos. A utilização do diálogo é um instrumento poderoso do professor para convencer o aluno a mudar de ideia, mesmo porque o aluno sempre reconhece a ação do professor quando ela é carregada de um sentimento humanístico.


### **Aprender com a história e a cultura**

Já há bastante tempo pesquisadores se perguntam como o ser humano aprende e como funciona a nossa mente para aprender. No entendimento do povo do Egito, o cérebro não servia para nada, preferiam jogá-lo fora e guardar as vísceras. Já os assírios consideravam que o pensamento estava presente no fígado. Na Grécia, Aristóteles afirmou que o cérebro servia para resfriar o sangue.

Há indicações históricas de que os egípcios foram os pioneiros a identificar a importância de ensinar. Foram eles os primeiros a fazer uso prático de bibliotecas. Criaram casas onde ensinavam a leitura, a escrita, a história dos cultos, astronomia, música e medicina. Poucos relatos desse período foram guardados.

Do passado devíamos ter preservado o que os gregos nos ensinaram. Sócrates, cinco séculos antes de Cristo, se preocupava em despertar e estimular o impulso para a busca pessoal e a verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior.

Para Sócrates, o diálogo sem barreiras com seus discípulos era fundamental. Uma pedagogia da pergunta, sem oferecer as respostas. Na atualidade, professores



perguntam e em seguida respondem. Os que assim agem cometem um equívoco. As respostas podem ser múltiplas e oferecidas pelos alunos. Como Sócrates, o professor não deve responder, mas perguntar. Ao professor o máximo permitido pode ser sistematizar tais respostas, jamais apresentar respostas prontas.

Já do mestre dos mestres, Cristo, devíamos guardar que foi um grande educador, bem sucedido, popular. Seus ensinamentos eram, essencialmente, ligados à vida. Propôs uma pedagogia concreta com as parábolas criadas no calor dos acontecimentos, motivadas por suas peregrinações pela Palestina.

A história e a cultura são dois elementos que se o professor ignorá-los sofrerá as consequências em sua ação pedagógica na sala de aula. Seja a história em geral, a história da educação, a história de vida de cada aluno, enfim, todas as histórias.


São tantas histórias que temos para oferecer aos alunos, são tantas as que temos para nos espelharmos, são tantas as histórias que podemos criar. A história e as histórias são elementos poderosos nas relações entre as pessoas. Histórias que podemos utilizar para o melhor proveito das nossas ações em sala de aula. Com elas podemos construir pontes de diálogos com os alunos e desobstruir os caminhos que estão dificultando o acesso a um relacionamento que não carregue preconceitos de nenhum tipo.

Em relação à cultura, esta é um fio indissociável da aprendizagem do aluno. Precisa ser considerada em todos os seus sentidos e em todos os significados. A cultura está alinhada aquilo que pensa cada indivíduo, ao que cada um está disponível para aprender. Esta temática da cultura tratamos mais à frente em um capítulo específico, buscando estabelecer a conexão entre esta e a aprendizagem.

## **Autoestima e aprendizagem**

A maioria dos teóricos que descrevem os processos de ensino e de aprendizagem fixam-se em suas dimensões racionais. Hoje, compreende-se melhor a necessidade de alargamento desses limites, ousar e explorar outras dimensões.

O ensino ofertado na sala de aula pelo professor e a aprendizagem do aluno têm uma variedade de componentes que envolvem diversas dimensões, entre elas, as afetivas, cognitivas, culturais. Essas dimensões são componentes da autoimagem e da autoestima.



Sabe-se que tanto a autoimagem, quanto a autoestima provêm das relações interpessoal e intrapessoal, estabelecidas entre as pessoas que interagem com o aluno, como a família, a escola e outros grupos de convivência, na rua, no bairro e na cidade onde o aluno convive. O sucesso ou o fracasso é responsável pelo sentimento superioridade ou inferioridade do aluno. Tais sentimentos interferem na aprendizagem.

A autoestima refere-se à consciência que a pessoa tem de si mesma, à valorização que uma pessoa estabelece a seu próprio respeito, a crença acerca do próprio valor, a maneira como a pessoa se gosta.

A autoimagem é a forma como a pessoa se percebe. Algo dinâmico, e esta percepção é sintonizada com aspectos sócio afetivos vivenciados pelo aluno no transcorrer da sua história de vida.

A autoestima está associada à autoimagem e provêm em grande parte das relações sociais. Desse modo, a autoimagem decorre de uma manifestação que vem do interior do sujeito, conectada com o ambiente em que ele vive. O que podemos afirmar como desdobramento, é que a partir da percepção que o professor tem do aluno sobre a aprendizagem, este constitui a sua autoimagem, com todas as consequências que possam advir.


Alunos ansiosos, inseguros, com baixa autoestima apresentam características negativas para aprender, são vulneráveis as divergências e as críticas. Alunos com essas características com frequência adquirem a autoestima na sala de aula com seus colegas ou com seus professores.

Também existem estudos que analisam o conflito entre a inteligência emocional e a inteligência racional. Ao professor cabe tentar aproveitar “o melhor dos dois sistemas que comandam nossas reações e atitudes diante dos fatos do dia-a-dia de nossas vidas?”<sup>50</sup>

A descoberta da Neurociência que o cérebro humano muda durante a vida, e essa mudança é benéfica aponta que a autoestima não é algo irrelevante para a aprendizagem. Experiências revelam que situações desafiadoras e ambientes “complexos”, agradáveis e divertidos fornecem capacidade extra de que o cérebro

---

<sup>50</sup> RELVA, M P. Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009, p. 31.



precisa para reconfigurar-se. Essa plasticidade dispara um mecanismo pelo qual o cérebro se remodela para aprender<sup>51</sup>.

## **O que dizer ao aluno e ao professor**

Na realidade atual, não basta ao professor dizer ao aluno que o seu futuro poderá ser melhor se ele se dedicar a escola e aos estudos. Apenas essa afirmação é insuficiente. As aulas precisam ficar mais interessantes, atraentes e motivadoras.

As aulas ficam mais interessantes quando a metodologia utilizada pelo professor solicita a participação do aluno, ou melhor, quando o professor radicaliza nesta questão. Participação significa envolvimento direto, ação. Significa o aluno deixar de ser assistente, telespectador. Ele precisa ser o ator principal. A partir desta perspectiva é possível tornar a sala de aula um ambiente agradável, um espaço de construção do conhecimento.

O papel do professor é fundamental propondo e acompanhando as atividades elaboradas para os alunos. Isto indica uma das perspectivas de uma aula e de uma escola viva. Escola de ação do aluno. Escola de inventividade e criatividade do professor e do aluno.

Na atual realidade, impõe-se a necessidade da negação das práticas onde o professor não oportuniza ao aluno a ação e a construção da aprendizagem. Na escola existe um espaço limitado para o sermão, para a preleção do professor. O espaço está aberto para a proposição de desafios aos alunos, onde os mesmos possam construir seus conhecimentos.

Aprender e ensinar exigem ousadia, desapego, despir-se de todos os preconceitos e vaidades, coragem de entregar-se ao novo sem abandonar por completo o velho. Como diz Perrenoud, “o profissional dá o seu melhor tendo de aceitar com alguma humildade que não domina os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos”<sup>52</sup>.


Para cada ser humano, a recomendação mais atual é abrir mão das certezas e ceder lugar às incertezas. Ao professor, essa recomendação se reveste de maior sentido. Pois, ao aluno deve oferecer asas para tomar iniciativa, para sonhar, para a insubordinação em relação à mesmice, para voar alto.

---

<sup>51</sup> Idem, *ibidem*, p. 33.

<sup>52</sup> PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.





Ao professor também cabe construir uma convivência de amizade, de carinho, de amor com seus alunos. Mostrar afeto, dialogar, sobre o conteúdo ensinado, sobre a realidade, sobre o mundo. Não é pecado falar sobre política, futebol ou novela, ao contrário, é saudável porque são coisas da vida de cada aluno. Isto não deve ser feito em prejuízo da aprendizagem, mas a favor da aprendizagem.


Os meios metodológicos não produzirão resultados em sala de aula se entre professor e aluno não existir a igualdade de condições e de reciprocidade para o diálogo. A possibilidade de conversarem de igual para igual, do respeito profundo as posições do outro é um princípio fundamental para que sejam construídas condições para a aprendizagem e a geração de conhecimentos.

O apego a determinados conceitos e vaidades nos envolve na ignorância. O professor deve ser a maior liderança na sala de aula, mas sem imposições. Pode ser pelo respeito, não pela autoridade. Pode ser pelo reconhecimento, nunca pela força. O processo de ensinar e aprender não comporta aparências, nenhum aspecto deve ficar escondido. Na sala de aula, os fatos devem aflorar como eles são, e o caminho para isso é o diálogo aberto e franco.

Esse diálogo na escola não envolve apenas professor e alunos, envolve a todos que fazem a escola. É um trabalho coletivo, que não permite realização de desejos individuais. Exige ação coordenada pelo diálogo, que possibilite solidariedade na construção coletiva de um projeto de escola, com base no respeito às diferenças, para viabilizar aprendizagem e produção de conhecimento.

O diálogo é capaz de ajudar a superar problemas do passado e do presente. Por exemplo, quando uma criança não é convencida que seus pais um dia foram crianças, em geral, o professor esquece que um dia foi aluno. Esquece que realizou as mesmas travessuras que os atuais alunos realizam. Essa questão carece de uma melhor percepção do professor, para que não fique idealizando um aluno criança que se assemelha a um adulto. Exigência que tem sido feita pelo professor, mas que não faz sentido.

Esquece o professor que foi criança e adolescente, fases das quais nenhum ser humano escapa, devendo serem vividas intensamente sob o olhar atento do adulto, com incentivo, estímulo e todo o apoio incondicional necessário.



Diz-se que quem foi tratado autoritariamente no passado, no futuro assume uma prática autoritária. Quem foi vítima de castigos e reprimendas, é forte candidato a se transformar castigador e repressor. Quem foi submetido à passividade e à subordinação, terá dificuldades de ensinar a outros se oporem a elas.

Então, ao professor compete não praticar com os alunos de hoje as arbitrariedades que sofreu de seus professores no passado. Se o professor recordar que antes de sê-lo, foi aluno, talvez tivesse a capacidade de compreender melhor seus alunos.


Por outro lado, se faz necessário conhecer e propagar os limites e as possibilidades que a aprendizagem e a escola podem proporcionar. As mudanças e as transformações na sociedade e na vida de cada um, em geral estão associadas ao que proporciona o mundo do conhecimento. A educação não é responsável sozinha pelos avanços da sociedade e pelas conquistas individuais, e sem ela os obstáculos aumentam. Sem a educação formal proporcionada pela escola, a escola onde o aluno aprende os conteúdos e aprende para a vida, quebra-se a expectativa e a possibilidade de auto afirmação do sujeito na comunidade e na sociedade em que vive.

### **Reprovação do aluno: negação da aprendizagem**

Não se sabe exatamente de onde surgiu a ideia de que o objetivo da avaliação na escola deve servir para aprovar ou para reprovar o aluno. É uma ideia estapafúrdia que se consolidou entre professores.

A repetição do ano letivo pelo aluno é a perfeita negação da aprendizagem. Há uma crença na escola que o aluno repetindo de ano, no ano seguinte vai aprender o que não aprendeu no ano anterior. Os portadores dessa crença não agem com má fé, realmente acreditam nessa premissa. Estão convencidos que esse procedimento é para o bem do aluno. Para o bem da escola, para o bem da educação. Em síntese, é algo que ajuda a diminuir os problemas enfrentados pelos professores e pela escola.

Cuidar do problema da aprendizagem, garantir que todos os alunos aprendam tem sido essa a maior dificuldade enfrentada pelo professor. Em consequência acredita que a reprovação do aluno é a melhor solução para o problema. Entretanto, a saída pela reprovação tem mostrado ser a pior escolha. A escolha que não produz resultados para a aprendizagem, ao contrário, demonstra ser um remédio que não



produz melhoras no paciente. Produz uma piora da situação do aluno, acrescenta mais dificuldades para o professor.

O sistema escolar produziu a solução mais absurda para a ausência de aprendizagem do aluno: a reprovação. A solução encontrada é um crime contra o aluno e contra a sociedade.


Em primeiro lugar, porque não é verdade que o aluno vai aprender mais porque repetiu de ano. Se a premissa fosse verdadeira, bastaria reprovar todos os alunos, e assim, estaria assegurada aprendizagem para todos. Vários estudos mostram, que em direção oposta, o remédio proposto causa um efeito colateral. O aluno que repete de ano baixa a prontidão para aprender, entre outras causas, porque a dosagem de remédio aplicada, ou seja, a reprovação, produz desestímulo e desmotivação.

Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, não é racional. Voltar ao começo é negar que houve alguma aprendizagem no caminho percorrido no ano anterior. Obriga-se o aluno repetente a fazer o mesmo percurso, exatamente da mesma forma que o levou a “não aprendizagem”. Esse mecanismo se aproxima mais de um novo fracasso do que da possibilidade de sucesso. Como é sabido a reprovação se concentra mais nos primeiros anos da escola, onde as vítimas são crianças, que guardam esse acontecimento como um fracasso, como uma frustração, como incapacidade, e como é sabido não se trata dessa questão. Desse ponto de vista, pode ser considerado um dos maiores crimes praticados contra a criança.

Em terceiro lugar, do ponto de vista psicológico, a reprovação é um fardo muito pesado que se coloca na cabeça da criança. O aluno que passa pela reprovação interioriza essa experiência como um fracasso pessoal, perde a autoestima pelos estudos.

Em quarto lugar, para a sociedade é uma marca difícil de apagar. O aluno reprovado é considerado tolo e incapaz. O professor coloca no aluno repetente menos expectativas, que nos alunos promovidos, fazendo convergir mais elementos que podem proporcionar novo insucesso.

Em quinto lugar, do ponto de vista econômico e administrativo, gera desperdício e confusão. Traz problemas de gerenciamento para a escola, pois, em geral o aluno repetente passa a ser um problema disciplinar. O custo a ser pago pela sociedade é alto,



em cima de um bem que não apresenta benefício algum, na verdade, é um desperdício e um recurso jogado fora.

Desse modo, conclui-se que a reprovação escolar não se justifica nem moral, nem econômica. Não se fundamenta por meio da psicologia, nem da pedagogia. Não se justifica, nem se fundamenta pela questão cultural. Então, podemos afirmar que se trata de um absurdo e de um crime praticado contra as crianças.

Devemos reconhecer que a reprovação se sustenta e se mantém por uma componente cultural.

### **Diversos caminhos para o professor e para a aprendizagem**

De alguma forma, professores se apresentam perplexos, ao afirmarem que se esforçam tanto, que explicam muito bem o conteúdo, mas os alunos não aprendem. Quase sempre afirmam que os alunos não aprendem porque não estudam, não têm compromisso com os estudos ou porque não querem aprender.


Alguns professores não têm percebido quais são os obstáculos e as dificuldades que precisam ser superadas no processo de ensino e aprendizagem, que necessitam ser enfrentados, na sala de aula ou fora dela. Não é preciso fazer muito esforço para constatar que o enredo anunciado por professores transferindo responsabilidades ao aluno, pelo seu desinteresse ou pelo seu fracasso, não se enquadra na realidade, pois há um conjunto de elementos que concorrem para a baixa aprendizagem da criança e do jovem que frequenta as salas de aulas de todos os níveis de ensino.

Na opinião de Lorenzato<sup>53</sup>, o professor tem um papel fundamental tanto no sucesso quanto no fracasso escolar do aluno. Para este autor, o professor dispor de um bom material didático não é suficiente para que se tenha a garantia de uma aprendizagem significativa.

Do conjunto de dificuldades enfrentadas destacamos, as condições de trabalho oferecidas pelo poder público, com salários insignificantes pagos ao professor, com a aplicação de recursos insuficientes na educação, para não ir mais além naquilo que é responsabilidade dos governos em todos os níveis da federação.

---

<sup>53</sup> LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org.) **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas (SP): Autores Associados, 2006. p. 3-38.



Por outro lado, temos problemas que envolvem mais de uma dimensão, isto é, além do poder público outros atores são corresponsáveis pelo insucesso na aprendizagem. Apenas a metodologia empregada na sala de aula não contribui para uma mudança da realidade. Metodologia, que não parece ser apropriada para os anseios da criança e do jovem de hoje, deriva de um professor formado em curso de licenciatura que não conseguiu acompanhar as mudanças e transformações ocorridas na sociedade.

Ocorre que as dificuldades enfrentadas pelo aluno não estão sendo percebidas pelo professor. O professor, de algum modo, sente dificuldades em colocar em prática propostas que são apresentadas, como por exemplo, naquilo que propõe a BNCC<sup>54</sup>. Que a aprendizagem está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado. Aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. O fazer pedagógico sugerido pela BNCC parece insuficiente ou ainda está distante da prática do professor. Um ensino sem significado apresenta como consequência a não aprendizagem por parte do aluno.

Sabe-se que a aprendizagem não ocorre apenas quando se apresenta um conteúdo de forma organizada, nem mesmo quando os alunos repetem modelos estudados. Aprender com compreensão é mais do que dar respostas certas, é preparar-se para enfrentar situações novas, estabelecendo ligações entre o novo e o conhecido, é saber criar e transformar o que já se conhece<sup>55</sup>.

Só se aprende com compreensão se a recíproca for verdadeira também para o ensino, isto é, se o ensino for efetivado com compreensão para o aluno. E o que se deseja do professor é que ele busque na prática cotidiana da sala de aula viabilizar o ensinar e o aprender com compreensão. É um objetivo que para ser alcançado ainda leva alguma tempo e requer desejo e esforço para ser atingido, tanto pelo poder público, quanto pelo professor.

Outra questão relevante é destacada por Vigotskii, quando define que a tarefa do professor consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, “mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de

---

<sup>54</sup> Base Nacional Comum Curricular.

<sup>55</sup>SOISTAK, M. M.; PINHEIRO, N. A. M.; PILATTI, L. A. Analisando o trabalho realizado nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa no ensino da matemática por meio de projetos interdisciplinares. **VIDYA**, v. 31, n. 2, p.25-40, jul./dez., 2011 - Santa Maria, 2011, p. 38.

concentrar a atenção sobre diferentes matérias”<sup>56</sup> Ou seja, para o autor, cada capacidade deve ser desenvolvida de forma independente por meio de uma atividade adequada.

### **Onde estamos e onde podemos chegar**

Constata-se ainda em pleno século XXI a prática do ensino tradicional. O ensino tradicional é caracterizado por certas formas de organização da sala de aula. Segundo Alro e Skvsmose, nesse modelo, “as aulas costumam ser divididas em duas partes: primeiro o professor apresenta algumas ideias e técnicas, geralmente em conformidade com um livro texto. Em seguida, os alunos fazem alguns exercícios pela aplicação direta das técnicas apresentadas”<sup>57</sup>. Os autores se referem às aulas de matemática, mas pode ser extensivo a qualquer aula. A forma como os autores apresentam o ensino tradicional é de certo modo contestada por alguns autores<sup>58</sup> quando afirmam que o professor efetiva em sala de aula algo ainda mais desinteressante. O professor apenas explica o conteúdo no quadro de giz e o aluno copia, neste caso, o aluno não faz exercícios para aplicação da técnica. Os exercícios são resolvidos pelo professor.

Na sala de aula, existe uma prática muito comum, que é ensinar respostas padrão para perguntas padronizadas. Contrapor alternativas ao ensino tradicional deve ser uma busca. Uma prática que pode ser incorporada é a resolução de problemas, em que o aluno para responder não vai precisar de técnicas e fórmulas padronizadas, ele terá uma atitude de investigação diante do que foi proposto, tendo que acionar o conhecimento no sentido de vencer obstáculos para solucionar o problema. Situações em que o aluno necessite experimentar várias soluções e criar hipóteses para resolver o problema proposto, desenvolvendo o raciocínio. Para que isto ocorra, o professor é muito importante, pois ele precisa saber orientar e estimular o aluno, propondo questões que possibilitem desenvolver a compreensão e estejam ligadas ao cotidiano, para que possa se sentir desafiado diante da questão proposta.


A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo do ensino e da aprendizagem, sendo papel do professor intervir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um

---

<sup>56</sup>VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006, p. 113, p. 108.

<sup>57</sup>ALRO, H.; SKVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51.

<sup>58</sup> Ver SOUSA JÚNIOR, M. L.; BARBOZA, P. L. Percursos na prática pedagógica de matemática. **REVMAT**. Florianópolis (SC), v. 08, n. 1, p. 199-215, 2013.



ambiente cultural. Um ponto que deve ser considerado: o fato de que a aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar<sup>59</sup>. A aprendizagem da criança não começa na escola. Quando a criança vai estudar aritmética na escola, ela já traz consigo a experiência que adquiriu sobre quantidade no cotidiano da vida. Na verdade, a criança já passou por uma aprendizagem própria, que precisa ser respeitada e levada em consideração. Por isso, é imprescindível considerar a diversidade existente na sala de aula, para que todas sejam incluídas e que tenham o direito de participar e transformar o contexto social de acordo com suas necessidades.

Vigotskii diz que, “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”<sup>60</sup> Tal afirmação deve ensejar ao professor compreender o papel relevante que ele ocupa na sala de aula, que não é o de apenas transmitir conteúdos, ou fazer cópias no quadro, para que o aluno também as reproduza. O Professor orienta o aluno, auxilia só quando necessário, interfere quando for conveniente, sugere sempre, questiona ou indaga bastante, reflete sobre o conhecimento e a realidade, provoca inquietação e curiosidade no aluno.

Enfim, a prática do professor expor o conteúdo no quadro e o aluno copiar no caderno, ainda muito em vigor atualmente, é uma prática que serve ao desestímulo do aluno, que não encontra amparo em nenhuma teoria pedagógica mais recente, oferece uma contribuição enorme para fazer jus a uma frase repetida inúmeras vezes por alguns professores: “os alunos não querem nada”.

---

<sup>59</sup>VIGOTSKII, 2006.

<sup>60</sup>VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006, p. 113.

## **SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR**

A complexidade e a diversidade na sala de aula, em qualquer nível de ensino, exigem do professor flexibilidade com as situações que ocorrem, e agilidade para tomar decisões. Flexibilidade significa respeito a todas as posições existentes e argumentações distintas, o que não significa que deva concordar com todas elas.

A escola e a sala de aula devem ser lugares onde se pratica e produz respeito aos alunos. Respeito às suas opiniões aos seus pontos de vista. Nunca um lugar onde se reproduzam as iniciativas de desrespeito ao pensar, as estruturas autoritárias da sociedade. Devem ser lugares onde não haja espaço para o medo e para o conformismo.

É também atribuição do professor questionar e contribuir para que o aluno seja um sujeito questionador. Questionar para avançar na compreensão da realidade. É necessário questionar não só o fazer, mas igualmente os resultados, as vontades e os compromissos, o querer e o poder. São questionamentos que ajudam a compreender a realidade para poder transformá-la.


Superar o individualismo na prática escolar, estimulando processos cooperativos é um desafio aos professores. Nenhum projeto será viável se não puder contar em torno de sua realização com a maioria dos que por ele serão beneficiados.

É imperiosa a necessidade do professor ser criativo. A criatividade é inerente à condição humana, de crescimento, desenvolvimento e harmonização com as leis naturais que movem o mundo. A criatividade pode fazer parte do aprendizado humano de forma sistematizada. Quem afirma que a criatividade é um dom que alguém tem se equivoca. A criatividade é um dom, sim, mas um dom da natureza humana.

A criatividade é um comportamento natural do ser humano, que flui a todo instante, desde as situações mais simples as mais complicadas. Está presente em todo momento de improviso. Nesse sentido, o pensamento é criação, a fala é criação, o sonho é criação. Despertemos e pratiquemos a nossa criatividade, pois, ela é muito mais uma questão de desbloquear os obstáculos, do que fazê-la surgir.

A escola pode alimentar a criatividade de crianças e adolescentes, mas também pode desestimular, com práticas inibidoras e autoritárias. É possível ao professor e a escola formar inteligências inventivas e criativas. Professores criativos estimulam a criatividade dos alunos.





A escola não é composta apenas por alunos, equipe pedagógica, professores e direção. A escola se completa quando abre espaço para a participação da comunidade. A comunidade é composta por todos os atores citados mais os pais dos alunos. A participação coletiva de todos estes protagonistas é estímulo a aprendizagem. Participação sem graus hierárquicos, de respeito à opinião do outro.

A autonomia como profissional é um elemento e uma característica que merece atenção e zelo do professor. Em hipótese alguma o professor deve abrir mão do controle sobre seu trabalho. Jamais admitir perder a autonomia no seu trabalho.


A aprendizagem do aluno é quase nada quando ele ocupa o tempo na sala de aula copiando o que o professor escreve ou fica ouvindo o que o professor fala. Não estamos sugerindo que o professor deixe de escrever algo na lousa para o aluno. Também não estamos propondo que o professor deixe de fazer o seu discurso, de oferecer as explicações necessárias. Estamos afirmando que utilizar a aula, apenas escrevendo e falando ao aluno é pouco produtivo para a aprendizagem, é cansativo e desestimulante.

Há mais elementos que interferem no processo de aprendizagem do aluno do que os que nós imaginamos conhecer. A valorização do aluno, naquilo que ele produz na sala de aula, quando reconhecido e observado pelo professor, potencializa a aprendizagem. É tão importante quanto valorizar o aluno por aquilo que ele produziu, é estimulá-lo e incentivá-lo para que ele possa produzir ainda mais.

O professor, mesmo sem saber, perceber ou querer, algumas vezes, desencoraja o aluno para aprender. Desestimula quando se especializa em oferecer cópias, quando não desafia o aluno a pensar, a resolver e solucionar problemas do cotidiano, quando não estabelece em cada aula que as atividades são feitas pelo aluno e não pelo professor.

Em geral, o professor faz na sala de aula, em sua prática pedagógica, o que aprendeu ao longo da vida de estudante. E nem sempre, as escolhas feitas são as mais apropriadas para garantir a aprendizagem. Podem até ser práticas que funcionaram e proporcionaram aprendizagens no passado, mas hoje não apresentam resultados suficientes para a aprendizagem, porque os tempos são outros. A presença dos artefatos tecnológicos e novos valores que se incorporaram aos costumes da sociedade explicam em parte as mudanças exigidas e solicitam uma prática do professor e um ensinar diferente do passado.

A dimensão cultural é um fator essencial na vida das pessoas, moldando e influenciando nas nossas atitudes. É um componente relevante para viabilizar mais ou



menos aprendizagem. Não é possível separar a cultura do processo de aprendizagem. O reconhecimento das diferenças culturais, ou melhor, a valorização da diversidade cultural dos alunos é um caminho de incentivo para a aprendizagem.

Há características significativas em cada aluno, que só com muito esforço, o professor conseguirá identificá-las. Quando for uma característica que necessite uma intervenção do professor visando modificá-la, será preciso agir de modo prudente e compreensivo, porque faz parte da vida do aluno, de seus valores e da sua cultura, que precisa ser respeitada.


Não existem receitas, nem palavras mágicas para envolver e desafiar o aluno para aprender. Mas, o diálogo é um fator que funciona e que é capaz de viabilizar, em qualquer circunstância, a mudança de comportamento, a descoberta e a valorização do aluno.

Argumentos levantados por professores ao afirmarem que os alunos não querem aprender são falsos. Tais argumentos não se sustentam na realidade, porque os alunos querem aprender. Eles não querem aprender da forma como professores insistem em ensinar. Quando o aluno afirma ou mesmo demonstra que não quer aprender ele está respondendo as diversas formas de agressão que foram praticadas contra ele, em casa e na escola.

As aprendizagens que tivemos, observando os outros fazendo, sempre foram limitadas. Aprendemos muito mais, quando fizemos, isto é, quando praticamos, quando construímos. O espaço da sala de aula é um local apropriado e necessário para que o aluno construa e reconstrua suas aprendizagens, pois se assim o fizer, poderá também realizá-las em outros espaços.

A escola não conseguiu acompanhar as mudanças e as transformações ocorridas na sociedade. O professor é o responsável por implementar essas mudanças na escola.

Os universos culturais dos alunos que chegam às salas de aula, bem como, as representações dos professores em relação a essa questão precisam ser mais estudados, assim como, precisam ser levados em consideração na hora da definição das políticas de currículo e de formação de professores, uma razão que justifica tal proposição é o fato de que as diferentes culturas trazem para a escola ou para uma mesma sala de aula uma diversidade linguística, que pelo seu desconhecimento tem contribuído para práticas e metodologias que têm ajudado a escola a construir o fracasso escolar.



Novas perspectivas sobre as culturas e a cultura escolar podem, nos auxiliar a pensar em uma escola de qualidade, que entrelace culturas e não as negue. Uma escola que seja plural e não excludente. Uma escola que possa escutar as crianças e os adolescentes. Uma escola que escute o discurso dos contrários, faça emergir os mal entendidos e compreenda as diferenças de cada grupo cultural. Que analise as relações de poder e hierarquia entre eles, proponha processos de inserção social de todos. Desse modo, é possível que a escola seja mais real e que ofereça mais oportunidades de aprendizagem para o aluno.


Compreender que são várias as metas para uma educação multicultural, sugere a necessidade de construir diálogos na escola sobre as diferentes culturas, tais diálogos são fundamentais tanto para alunos como para professores.

Aos profissionais do magistério, estar atento às questões de identidade e aos espaços culturais onde os jovens se identificam ou dos quais fazem parte, torna-se condição necessária para o entendimento dos modos de agir dos estudantes, com os devidos cuidados para não tomar a própria experiência de juventude para estabelecer comparações com os jovens de hoje.

Uma necessidade é a elaboração de uma perspectiva que legitime as culturas de origem de cada estudante e coloque em cheque a coesão da cultura hegemônica. Existindo tal preocupação, uma diversidade de modelos culturais interage na formação do educando, gerando a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Para os alunos de hoje, o trato de igualdade na aula supõe de fato a ratificação de um atraso imediato e de um fracasso anunciado em médio prazo, já que possuem códigos de comunicação e intercâmbio bem diferentes do que a escola requer. Manifestam deficiências bem claras na linguagem e na lógica do discurso racional, assim como na aprendizagem que a vida acadêmica requer. Por isso, mesmo sendo uma tarefa árdua, sugere a necessidade de encontrar o equilíbrio entre o currículo, a formação de professores e a estratégia didática da diversidade dentro da escola.

Defendemos que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre o conteúdo do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Se a configuração de cada país, de cada cidade, de cada bairro e de cada escola se configura distinta e, até mesmo de cada família. Então, o ensino deve partir da cultura de cada estudante, não para enquadrá-la na cultura científica, mas para



oferecer-lhes uma nova perspectiva, ampliá-la com horizontes culturais e científicos. Uma escola de qualidade será aquela com capacidade de atender a diversidade.

Em relação ao currículo e a formação de professores, a universidade leva em conta o multiculturalismo? Ao que parece, dentre tantas questões em que a universidade brasileira se ausenta do debate, esta é uma delas. A questão multicultural é ignorada nos cursos de formação de professores. A formação de professores pode ser transformada em um espaço de aprendizagem e proporcionar a ligação entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo para a escola.

Os cursos de formação de professores não conseguem explicitar para o futuro professor o potencial que cada aluno traz para a sala de aula, muito menos ensinar ao professor a necessidade de respeitar o aluno e os seus saberes adquiridos fora da sala de aula e na sua cultura, na cultura dos seus pais, na cultura da sua rua, na cultura do seu bairro. O aluno na sua vivência constitui a sua própria cultura.

E como fazer parte de uma cultura que pode ser considerada marginalizada pode influenciar no aprendizado? Na realidade atual, o professor acredita pouco no aluno, e o aluno acredita pouco nele mesmo e no professor.

Uma necessidade é a elaboração de uma perspectiva que legitime as culturas de origem de cada estudante e coloque em cheque a coesão da cultura hegemônica. Existindo tal preocupação, uma diversidade de modelos culturais interage na formação do educando, gerando a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, aparece como principal desafio ao professor, exercitar em sua prática pedagógica múltiplos e contraditórios modelos culturais que de acordo com o multiculturalismo interfere na visão de mundo dos estudantes, tornando-os mais críticos, conscientes de sua realidade, aprendendo mais.

## Referências

- AQUINO, J. G. O mal-estar da escola contemporânea: erro e fracasso em questão. IN: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- ALRO, H.; SKVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, F. A.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- CARVALHO, J. S. F. As noções do erro e do fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. IN: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. IN: CANDAU, V. M. F.(Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CELA, J.; PALOU, J. **Con voz de maestro: un epistolario sobre la experiencia docente**. Barcelona: Celeste, 1994.
- DOTTI, C. Fracasso escolar e classes populares. IN: GROSSI, E. P.; BORDINI, J. (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1992.
- EL-HANI, C. N. e MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, nº 3, p. 657-687, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FORQUIN, J. C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- GIMENO SACRISTAN, J. Currículo e diversidade cultural. IN: SILVA. T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAPLAN, D.; MANNERS, R. A. **Teoria da cultura**. Tradução de Zilda Kacelnik. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org.) **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas (SP): Autores Associados, 2006. p. 3-38.

MANZANO, J. C. M.; GORDO, N. A autonomia da escola como contribuição à redução do fracasso escolar. IN: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MERIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RELVA, M. P. Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SIVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista Brasileira de Cultura**, Petrópolis, v. 94, n.5, p.83- 100, 2000.


SILVA, P. B. G. Citizenship and education in Brazil. In: BANKS, J. **Diversity, Citizenship and Education**. San Francisco: Jossey-Bass, p.185-218, 2004.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. IN: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOISTAK, M. M.; PINHEIRO, N. A. M.; PILATTI, L. A. Analisando o trabalho realizado nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa no ensino da matemática por meio de projetos interdisciplinares. **VIDYA**, v. 31, n. 2, p.25-40, jul./dez., 2011 - Santa Maria, 2011.

SOUSA JÚNIOR, M. L.; BARBOZA, P. L. Percursos na prática pedagógica de matemática. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v. 08, n. 1, p. 199-215, 2013.



THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias das classes populares e escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 32, p. 211-225, maio/agosto, 2006.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

## SOBRE O AUTOR



### **PEDRO LUCIO BARBOZA**

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação (UEPB). Licenciado em Matemática - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Este ano completa 42 anos de atuação no magistério, tendo atuado em todos os níveis de ensino. Atualmente é professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM da UEPB. Coordenador do grupo de pesquisa LEEMAT. Foi presidente dos sindicatos da educação pública e privada na cidade de Campina Grande na década de 1980. Foi Secretário de Educação de Campina Grande no período de 2001 a 2004.



www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

RELAÇÕES ENTRE

CULTURA,  
ENSINO E  
APRENDIZAGEM

PEDRO LUCIO BARBOZA



2020

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
@epublicar  
[facebook.com.br/epublicar](https://facebook.com.br/epublicar)

RELAÇÕES ENTRE

CULTURA,  
ENSINO E  
APRENDIZAGEM

PEDRO LUCIO BARBOZA



2020