

## OUTROS TEMAS

# DIFERENÇA E DESIGUALDADE: DILEMAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

VERA MARIA CANDAU

MIRIAM SOARES LEITE

**RESUMO**

*Embora a incorporação das questões da diferença nas pesquisas e práticas educacionais tenha visivelmente se acentuado nos últimos anos, sua abordagem ainda traz mais inquietações do que respostas. Neste texto, pretendemos contribuir para tais discussões, focalizando a tensão desigualdade-diferença identificada em representações de professores e professoras expressas no grupo focal realizado no contexto da pesquisa Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença. Entre as diversas abordagens que vem se afirmando no continente latino-americano, operamos com a perspectiva intercultural. Desse modo, problematizamos as significações atribuídas à palavra “diferença” pelos participantes do grupo focal em tela, para, em conclusão, discutir a associação da expressão “diferença” a “preconceito” e “discriminação”, assim como sua significação como “desigualdade”. Destacamos a produtividade do grupo focal como alternativa de entrevista coletiva, na medida em que se mostrou espaço privilegiado para a interação dos participantes, oportunizando construções discursivas menos direcionadas pela pesquisa e mais próximas das suas práticas cotidianas.*

GRUPO FOCAL • MULTICULTURALISMO • DESIGUALDADES SOCIAIS • PROFESSORES

# DIFFERENCE AND INEQUALITY: TEACHER DILEMMAS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

VERA MARIA CANDAU  
MIRIAM SOARES LEITE

## ABSTRACT

*Although the incorporation of issues related to difference in educational research and practice has clearly been growing in recent years, its approach continues to bring more concerns than answers. Our intention in this text is to contribute toward such discussions, focusing on the inequality-difference tension identified in representations of teachers expressed in the focal group organized in the context of Multiculturalism, human rights and education: the tension between equality and difference research. Among the various viewpoints emerging throughout the Latin American continent, we work within the intercultural perspective. The meanings attributed to the word “difference” by the participants of the focal group in question are problematic; for this reason we will discuss and draw conclusions on the association of the word “difference” with both “prejudice” and “discrimination”, as well as “inequality”. We also focus on the productivity of the focal group as an alternative to the collective interview, since it provides a privileged space for interaction among the participants, offering an opportunity for discursive constructions less influenced by the research and more similar to their everyday practices.*

FOCAL GROUPS • MULTICULTURALISM • SOCIAL INEQUALITY •  
TEACHERS

*Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou.*

(PIERUCCI, 1999, p.7)

## QUEREMOS SER IGUAIS OU QUEREMOS SER DIFERENTES?

# A

**NTES: POR QUE TERÍAMOS** de optar entre um e outro horizonte de identificação e relação social? Diferença opõe-se a igualdade? Defendemos que não. Entretanto, a dicotomização expressa por Pierucci é com frequência afirmada em argumentações de resistência à incorporação das questões da diferença nas pesquisas e práticas educacionais. Neste artigo, abordamos esta polêmica, problematizando a sinonímia atribuída por docentes do ensino fundamental aos termos “desigualdade” e “diferença”. Este deslizamento semântico foi identificado nos depoimentos de professores/as que participaram de grupo focal promovido pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura(s) – Gecec<sup>1</sup> –, no contexto da pesquisa *Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença*, motivando esta reflexão, que assim se estrutura: inicialmente, apresentamos em linhas gerais da pesquisa em que se insere o grupo focal, para em seguida descrevê-lo e justificar a opção por esta modalidade de entrevista coletiva; procede-se, então, à análise dos sentidos atribuídos pelos professores participantes à palavra “diferença” no contexto do grupo focal. Discute-se ainda sua recorrente associação à temática do preconceito e da discriminação, para, em conclusão, ressaltar possibilidades de enfrentamento dessas questões nos espaços-tempos escolares da contemporaneidade.

<sup>1</sup> Grupo de pesquisas que, desde 1996, desenvolve estudos referentes às relações entre educação e cultura, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

## O GRUPO FOCAL

O grupo focal constituiu um segundo momento da abordagem empírica da questão das diferenças culturais desenvolvida pela pesquisa, cujo objetivo geral foi definido no seu projeto como:

Analisar as tensões entre igualdade e diferença nas práticas sociais e educacionais, com especial ênfase na identificação das representações<sup>2</sup> dos/as professores/as do ensino fundamental e na caracterização dos dispositivos pedagógicos por eles/as mobilizados no cotidiano escolar para trabalhar esta problemática.

Anteriormente, nessa mesma pesquisa, entrevistas individuais com professores/as do ensino fundamental evidenciaram a dificuldade de educadores e educadoras em identificar e trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar, quadro que já havia sido constatado em outras investigações desenvolvidas pelo Gecec.

Partindo-se desta constatação, consideramos oportuno identificar alguns professores sensíveis às questões das diferenças culturais no cotidiano escolar e convidá-los para participar de um espaço de discussão, tendo por referência suas experiências pedagógicas relacionadas a esta temática. Daí a opção pela realização de um grupo focal, que permitiria ampliar o debate sobre as diferenças culturais na escola, seu reconhecimento e desafios, na perspectiva de tê-las presentes e trabalhá-las na dinâmica escolar.

É sabido que os grupos focais constituem uma modalidade de entrevista coletiva; no entanto, não existe uma única concepção dos grupos focais, podendo variar de definições muito formais e restritas, para outras extremamente abertas.

Dialogando com Krueger (1994), entendemos que o grupo focal é uma técnica de entrevista direcionada a pessoas selecionadas pelo/a pesquisador/a, a partir de características específicas, visando obter informações qualitativas. Nessa concepção, suas principais marcas seriam: uma intencionalidade clara, um foco definido e característica(s) comum(ns), não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado. Para esse autor, os grupos focais constituem uma série de discussões planejadas com a finalidade de obter informações e identificar representações em uma área de interesse determinada, em um ambiente permissivo e não ameaçador. Os grupos são, em geral, constituídos por um número reduzido de participantes e são conduzidos por um/a entrevistador/a adequadamente preparado/a. Os membros do grupo interagem, exercendo influência uns/umas sobre os/as outros/as, por meio de comentários às ideias e questões que vão sendo discutidas. Destacamos ainda que os grupos focais não têm por objetivo chegar a conclusões, consenso ou recomendações. Concordando com Gatti que:

<sup>2</sup> “Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Essa definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem o que significamos” (Hall apud Candau, 2003).

...a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam. (2005, P.9)

No caso do grupo focal em questão, o principal critério para escolha dos/as participantes foi a constatação de manifestações diversas de sensibilidade e de compromisso na identificação e abordagem das diferenças culturais no cotidiano escolar. No entanto, outros aspectos também estiveram presentes, como a busca da presença das diferentes áreas curriculares, das diversas séries do ensino fundamental e da experiência na rede pública de ensino. Desse modo, foram contatados 16 profissionais, dos quais 12 participaram do grupo focal. Consideramos este um número um pouco excessivo para o tipo de dinâmica que o grupo focal propicia, no entanto, dada a disponibilidade e mesmo o entusiasmo que os/as professores/as manifestaram em participar do encontro, preferimos acolhê-los/os e procurar trabalhar o processo para potencializar a discussão que queríamos provocar. Consideramos que o número de participantes não prejudicou o desenvolvimento do grupo focal, ao contrário, o enriqueceu.

Foi solicitada a permissão dos participantes para a gravação do encontro em áudio e vídeo, e toda a atividade fluiu adequadamente, em clima de acolhida mútua, diálogo e envolvimento. Em alguns momentos, a equipe da pesquisa enviou, por escrito, para a moderadora, mensagens relativas a temas que emergiram da discussão cujo aprofundamento foi considerado de interesse para a pesquisa. No final do debate, os/as professores/as agradeceram a oportunidade de participar do encontro, manifestaram valorizar a interação com os colegas e salientaram que sentiam falta de ocasiões como a vivida, de discussão e intercâmbio entre educadoras/es de diferentes áreas curriculares e escolas.

Entre os 12 participantes, 3 eram do sexo masculino e 9 do feminino. Tendo por base os dados que informaram nas fichas distribuídas no início da atividade e seus depoimentos durante o desenvolvimento do grupo focal, apresentamos, a seguir, uma breve caracterização do perfil dos/as entrevistados/as.

O grupo, bastante heterogêneo, estava constituído por profissionais recém-formadas/os e outros/as com ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares, com atuação no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na educação de jovens e adultos e no ensino superior. Várias/os possuíam experiência de coordenação pedagógica e direção de escola, assim como de desenvolvimento de projetos específicos, como o Núcleo de Adolescentes Multiplicadores,

da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o departamento de ação social de uma escola particular e a inserção de alunos com deficiência em turmas regulares de uma escola pública federal.

No que diz respeito ao tempo de experiência, 4 possuíam até dez anos, 5 entre onze e vinte anos e 3 exerciam o magistério havia mais de vinte anos, sendo que uma professora declarou 33 anos de atuação docente. Quanto à formação acadêmica, 3 possuíam licenciatura em História, 3 em Educação Física, 2 em Ciências Biológicas, 2 em Geografia, 1 em Pedagogia, e outro em Letras; uma única professora explicitou ter cursado o ensino normal. Vários foram os cursos mencionados em nível de pós-graduação, tanto de especialização – Mídias, Treinamento Desportivo –, quanto de mestrado – História (2), Educação (1). Também foram citados cursos de aperfeiçoamento e extensão, em temas como alfabetização e arte-educação, entre outros.

Quase todos (11) possuíam experiência em escolas públicas, em redes de diferentes municípios, na rede estadual e na federal, sendo que muitas/os também tinham exercido ou exerciam o magistério em escolas particulares. Apenas 1, com pouco tempo de docência (quatro anos), até o momento de realização do grupo focal, tinha tido experiência somente em escola particular. Um número significativo de participantes do grupo focal leciona ou lecionou em escolas públicas e particulares de amplo reconhecimento acadêmico situadas em municípios do grande Rio, assim como em escolas da rede pública que não contam com tal prestígio. Com referência à pertença étnico-racial, três professoras se autodeclararam negras no decorrer das discussões.

Além da heterogeneidade de formação e experiência no âmbito da educação formal, gostaríamos de salientar um aspecto que consideramos de especial relevância: a maioria das/os participantes tinha sido e/ou continuava sendo vinculado a diferentes organizações sociais<sup>3</sup>, o que permite levantar a hipótese de que a inserção em diferentes movimentos sociais e práticas de educação não formal, em que a questão da diferença se faz mais visível, dado o horizonte de transformação e justiça social que os orienta, possivelmente estimulou os participantes do grupo focal a ter maior sensibilidade e compromisso com a problemática das diferenças culturais na sociedade e nas escolas. Acompanhariam, desse modo, o próprio caminho trilhado pelo multi/interculturalismo em geral, que nasce nos movimentos sociais para depois ingressar no mundo da academia.

Tendo presente este perfil dos/as participantes, passamos a expor a análise das significações da diferença identificadas nos depoimentos registrados no grupo focal.

## DIFERENÇA, SOCIEDADE, DESIGUALDADE

A concepção de linguagem com que operamos no Gecec tornou fundamental a identificação e a análise dos sentidos atribuídos à palavra “diferença”.

<sup>3</sup> Organizações não governamentais, como Casa da Mulher Trabalhadora – Camtra –, Novamerica: trabalha com educação em direitos humanos e Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – Ceasm; grupo de cultura popular da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –; grupo de estudo na universidade, como o Observatório de Indústria Cultural, da Universidade Federal Fluminense – UFF –; pré-vestibular comunitário, como a Organização Instituto Palmares de Direitos Humanos; associação de moradores, entre outras.

Não sem razão, três marcos inaugurais do enfoque cultural das questões educacionais encontram na linguagem uma preocupação comum: nas propostas e problematizações da interculturalidade na educação em países da América Andina, referidas principalmente pela presença de populações indígenas, permanecendo o bilinguismo no centro das discussões (ZÚNIGA CASTILLO, ANSIÓN MALLET, 1997); na educação popular, o peso que Paulo Freire atribuía à linguagem pode ser mencionado pela importância e sentido das “palavras geradoras” nas suas teorizações e práticas de alfabetização de adultos; na Europa, autores ligados à Nova Sociologia da Educação, como o sociólogo inglês Basil Bernstein, centraram suas discussões na questão da linguagem, contestando a teoria do déficit linguístico e cultural. Na atualidade, a perspectiva intercultural está marcada pela virada linguística, em alguns de seus desdobramentos teóricos mais recentes:

4

Embora Peter McLaren trabalhe na perspectiva multicultural, frequentemente dialogamos com este autor, dada sua opção pelo o que nomeia “multiculturalismo crítico”, que se aproxima da nossa concepção de interculturalismo.

5

“Imagine um jogo de linguagem no qual B informa a A, respondendo a uma pergunta deste, o número de lajotas ou cubos de um monte, ou as cores e formas das pedras espalhadas aqui e ali. – Tal informação poderia pois enunciar-se: ‘cinco lajotas’. Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação ‘cinco lajotas’ e o comando ‘cinco lajotas’? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em muitos tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego” (Wittgenstein, 1979, p.17).

6

Campanha publicitária de 2005, concebida pela agência Giovanni FCB, para a Sociedade de Síndrome de Down.

7

Forquin, 1993, McLaren, 2000, Torres, 2001, Candau, 2002, Willinsky, 2002, Hall, 2003, Santos e Nunes, 2003, entre outras/os.

Eu concordo com os/as pós-estruturalistas em um número de pontos cruciais: que a língua não nos apresenta uma cópia desbotada de alguma realidade homogênea e imutável; que não existe “linguagem epistemológica privilegiada que nos permita um acesso sem problemas ao real”; que “os objetos são internos ao discurso que os constitui” e que “a língua não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas ativamente constitutiva desta. (MCLAREN<sup>4</sup>, 2000, P.182)

Para a organização do roteiro do debate com o grupo focal, importou em especial o reconhecimento da dimensão constitutiva da linguagem, que justifica a busca pelos diferentes sentidos atribuídos ao termo “diferença”, visando a pistas para a compreensão dos múltiplos efeitos de realidade que implicam o cotidiano escolar. Interessou também o entendimento de que o significado se constrói no próprio ato da enunciação<sup>5</sup>, o que explica que a significação atribuída pelas/os entrevistadas/os não tenha sido abordada diretamente no roteiro do grupo focal: as perguntas remetiam-se às práticas do cotidiano escolar ou demandavam posicionamento das/os professoras/es diante dos usos concretos e situados da palavra em questão, como no caso da pergunta inaugural do debate, que indagou sobre a frase “Ser diferente é normal”<sup>6</sup>.

Antes, porém, de avançarmos na análise das significações registradas no grupo focal, cumpre esclarecer quanto aos sentidos com que investimos dois termos centrais para a nossa abordagem: perspectiva intercultural e diferença.

A polissemia das palavras multiculturalismo e interculturalismo parece corresponder à complexidade das questões sociais a que se remete. Muitos já foram os textos publicados na tentativa de organizar as diversas possibilidades de abordar tais questões<sup>7</sup>, tanto em nível das teorizações acadêmicas, quanto das práticas em políticas públicas e mobilização social. Não

faria sentido expor mais uma vez essas taxonomias, mas tal abundância de classificações implica a necessidade de qualificar, ainda que de forma breve, a perspectiva pela qual optamos na pesquisa. Entre outras interlocuções possíveis, citaremos o teórico francês Jean Claude Forquin (1993, 2000), que faz importante distinção entre dois sentidos básicos para o multiculturalismo: pode apenas descrever uma situação em que diferentes formações culturais entram em contato, sem que se problematize o teor dessa interação; e pode também remeter-se a propostas de abordagem de tal multiplicidade cultural – e este é, obviamente, o significado que nos interessa. Considerando este segundo sentido e se voltando para o campo educacional, Forquin apresenta nova distinção, também basilar: os unitaristas privilegiariam a construção de um currículo comum, a ser criado a partir da pluralidade de tradições culturais do contexto em que se insere; já os diferencialistas enfatizariam a necessidade de preservação das diferentes culturas, o que implicaria a constituição de instituições separadas para esses grupos. Em consonância com o autor, divergimos das tendências unitaristas, por menosprezarem as questões de poder e hierarquia envolvidas no contato entre diferentes tradições socioculturais, mas discordamos também dos diferencialistas, uma vez que recusamos quaisquer soluções segregacionistas para essa problemática. Optamos, desse modo, pela expressão “interculturalismo”, que destaca, já mesmo pelo prefixo que a constitui, o caráter aberto e interativo que entendemos ser de suma importância no trato da diferença cultural no âmbito escolar. A mesma expressão é utilizada por outras autoras, como Margarita Bartolomé Pina (1997), na Espanha, e Catherine Walsh (2005), no Equador, em contextos bastantes distintos, mas com sentidos próximos o suficiente para justificar sua referência neste artigo: além da defesa do diálogo entre os diferentes grupos culturais que se encontram nos espaços escolares, destacam as desigualdades que podem marcar essas relações e a necessidade de seu enfrentamento sistemático.

Entretanto, tal proposta se torna mais complexa quando assumimos contribuições do pós-estruturalismo para pensar quem, de fato, seriam tais “diferentes grupos culturais” em interação – trata-se, neste ponto, de esclarecer do que falamos quando nos referimos a “diferença” e também a “identidade cultural”. Sintetizando o diálogo que vimos estabelecendo com autores diversos desta perspectiva (BHABHA, 2007; HALL, 2003, 2003A; LACLAU, MOUFFE, 2006, ENTRE OUTROS), destacamos aspectos que consideramos centrais na concepção de diferença e de identidade cultural com que operamos: a crítica radical ao essencialismo identitário, reconhecendo a provisoriade, a fragmentação e o hibridismo que marcam as identificações culturais – logo, que marcam as próprias “diferenças” que as caracterizam. De fato, o reconhecimento das estreitas relações existentes entre identidade – nesta concepção, melhor nomeada como “identificação” – e diferença é enfatizado nessa perspectiva: entende-se que a identificação cultural se constitui por meio de interminá-

vel cadeia de negações, ou seja, o que se é não se define pela afirmação de um conteúdo positivo, mas, sim, por uma sucessão de distinções de conteúdos outros. A diferença cultural nunca “é”, sempre “está sendo”. Portanto, quando falamos em diálogo intercultural, não supomos o encontro de culturas e identificações fixas: o diálogo que defendemos ocorre em momentos fugidios de fixações contingentes de significados e de identidades culturais, sendo marcado pela provisoriedade e imprevisibilidade, pela impossibilidade da tradução plena, pelos obstáculos que múltiplas disputas por poder colocam no seu caminho. Entretanto, está marcado também pelo reconhecimento da sua necessidade absoluta: sabemos que a vida é provisória e isso não a torna menos importante. Ao defendermos o diálogo intercultural, pretendemos atuar na transformação da contingência que de fato vivenciamos – atuamos onde podemos atuar.

Na seção que se segue, portanto, analisaremos os sentidos da expressão “diferença” expostos no debate desenvolvido no grupo focal, bem como as relações entre diferença e desigualdade explícitas ou subjacentes a tais movimentos de significação, tendo como referencial a perspectiva intercultural e a concepção de diferença que tentamos sintetizar nos parágrafos anteriores.

## SIGNIFICAÇÕES

No debate introdutório – acerca da frase “Ser diferente é normal” – registra-se inicialmente uma fala com referência à biodiversidade, que traz a afirmação “Se todo mundo fosse igual, seria muito chato!” (Flora), uma forma de valorização da diferença já bastante popularizada na sociedade<sup>8</sup> e que parecia se aproximar do significado atribuído por Bhabha à expressão “diversidade”:

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. (2007, P.63)

Celebra-se a pluralidade cultural, tornando secundárias tanto a instabilidade do seu conteúdo como as questões de poder que a perpassam. Tal perspectiva foi, contudo, minoritária naquele espaço de discussão, e não foi retomada pela própria professora ou por outros participantes. De fato, logo se questionou a aceitação da diferença na sociedade: “Eu acho que ser diferente é normal, mas eu acho que esses cartazes traziam uma marca de uma diferença que não era normal, não era vista como normal” (Marta).

Também o “caráter normativo” do conteúdo do cartaz foi destacado, em depoimento que revelou uma reflexão mais sistematizada sobre: “A questão da diferença, a gente tem que pensar em não colocar dentro da norma, mas dentro da filosofia da diferença” (Isabel).

8

Como assinala Renato Ortiz (2007, p.12 e 15): “Há uma inversão das expectativas. O diverso é sinônimo de riqueza, patrimônio intocável.”; “A afirmação ‘a diversidade dos povos deve ser preservada’, utilizada em diversos documentos de organismos nacionais e internacionais, nada tem de natural. Pelo contrário, deveríamos nos surpreender diante de sua estranheza, pois ela carrega consigo uma carga de sentido inteiramente nova. [...] Há nessa operação semântica uma redefinição do que seria impensável nos marcos anteriores: o diverso torna-se um bem comum” (grifos nossos).

Na sequência dessa caracterização inicial da diferença, percebe-se que os entrevistados traziam para discussão não apenas suas próprias representações, como também “representações das representações sociais” da diferença: vários afirmaram supor e criticaram a existência de uma “hierarquização das diferenças”, o que apareceu também em outros momentos do encontro, embora não necessariamente em concordância quanto aos alvos de aceitação ou recusa.

...e essa gradação, ela acaba existindo dentro da gente mesmo, porque nós vemos assim: bom, eu trabalhar com uma pessoa que tem outros tipos de diferença, que a cor é diferente, que vem de uma cultura diferente, talvez seja mais fácil, talvez seja mais simples do que alguém que eu não sei como funciona, como pensa, como age, como eu vou fazer para lidar com ele? Tinha uma coisa muito demarcada ali. Não falava da “diferença”, falava de uma diferença específica. (Marisa)

...eu fui interditada de falar de orixá, de religiões afrobrasileiras ...Como eu vou falar do povo brasileiro e não vou falar disso? Vou falar de África e não vou falar de candomblé e de umbanda, e aí a gente até nem falava muito mesmo, a gente focava mais nos arquétipos dos orixás. (Marta)

Um outro nível de hierarquização das diferenças no espaço escolar também foi destacado por participantes: a questão da visibilidade. Diferenças da ordem das possibilidades físicas e mentais seriam mais facilmente identificadas, assim como aquelas que “incomodam” a escola.

...e aí eu me desafiei a trabalhar numa turma com essa aluna surda, e aí as questões foram pesando muito mais, porque ela era a diferença física, gritante, ali dentro da escola. A questão que me incomodava, anterior a isso e quando a aluna foi botada em sala de aula é: quem são essas diferenças? Só aquela aluna surda é a diferença ou todos os alunos são diferentes? (Alice)

...na questão falado sobre o cognitivo, eu queria puxar para isso também. É uma diferença que aparece muito em escola particular, por exemplo, é a diferença que incomoda o professor, que incomoda a coordenação, que incomoda a escola, que é o aluno que dá trabalho, que tem problemas cognitivos, TDA, essas siglas todas, ele dá trabalho. (Tadeu)

Chamou também atenção a recorrência da associação da diferença com a temática do “preconceito”, antes ainda de a moderadora ter localizado a discussão no espaço escolar. Em alguns casos, houve mesmo uma

identificação plena entre diferença e preconceito, como na fala que se segue: “Você [moderadora] perguntou como o preconceito aparece e como a gente trabalha isso” (Elisa). Ocorre que a moderadora havia formulado a pergunta do modo que se segue, sem pronunciar a palavra “preconceito”, mas, sim, “diferença”: “Nesse cenário que vocês estão descrevendo, como é que vocês percebem a diferença, que tipos de diferença são, assim, mais sensíveis aos olhos de vocês?”

Não foi o único momento em que as/os participantes operaram com essa significação, o que, somado à análise de outras referências ao preconceito e à discriminação no cotidiano escolar, como as que a seguir se reproduzem, pode ser interpretado como indicativo de que tal sinonímia deriva da frequência e gravidade que essa forma de emergência da questão da diferença assume no dia a dia das escolas.

A gente percebe o preconceito, aparecia de duas formas principais: o próprio trato dos alunos, verbalmente, tinha isso, aquela agressão, é negro, é preto, tinha isso na escola municipal, eu não ouvia das comunidades, mas eu ouvia isso da questão religiosa também, o fulano é da macumba, o fulano é preto, é gay, e isso, verbalmente, aparecia de forma gritante, e como esse padrão é internalizado por todos, esse padrão que está aí fora, está nos alunos, está na gente, de certa forma... A gente percebia uma questão de autoestima, então, o aluno já se sentia... É, por mais marrento, brigão, não sei o quê, ele já se sente inferior, ele espera pouco dele, ele investe pouco, porque ele acha que não vai chegar lá. (continuação da fala de Elisa, antes citada)

...Leva diretamente a essa ideia da incapacidade, esse conceito de diferença leva à ideia de incapacidade. (Marisa)

Para diversas/os entrevistadas/os, portanto, pensar em diferença na educação é pensar em preconceito e discriminação, que se desdobram em violência<sup>9</sup> e baixa expectativa<sup>10</sup> no cotidiano da vida escolar. Uma outra articulação entre preconceito e diferença foi apresentada durante o relato de uma atividade, pela professora Clara:

9 O que se tem se confirmado em recentes pesquisas como as relatadas em Camacho (2000) e Leite (2008).

10 A questão da expectativa e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem já foi abordada em diversas pesquisas que popularizaram a noção da profecia autorrealizadora na educação (Bressoux, 2003).

...então, foi tudo muito, assim, bem arquitetado e planejado, para que todas as ações levassem realmente à discussão que a gente queria, que é a questão do negro, e aproveitar a própria questão do negro e discutir as diferenças, não é, porque envolve todas as discussões de preconceito, do gordo na aula de educação física...

Laclau propõe o reconhecimento de dois modos simultâneos de constituição do social, pela lógica da diferença e pela lógica da equivalência:

...afirmação da particularidade [...] cujos únicos laços com outras particularidades são de natureza diferencial (como vimos: sem termos positivos, somente diferenciais), ou mediante uma claudicação parcial da particularidade, destacando-se o que todas as particularidades têm, equivalentemente, em comum. (2005, p.103-104)

Esta última, a equivalência, pressuporia “o traçado de uma fronteira antagônica”. Essa proposição sinaliza uma possibilidade de contraposição à frequentemente denunciada tendência à fragmentação dos movimentos sociais vinculados às lutas pelo reconhecimento e direitos das diferenças. O preconceito e a discriminação, de acordo com a fala destacada, poderia constituir a fronteira antagônica que, de certo modo, uniria as “diferentes diferenças”.

Em diversos enunciados, identifica-se também a atribuição de uma “dimensão epistemológica” à problemática da diferença cultural:

Eu acho que nós, professores, temos um saber e tal, mas eu acho que nós estamos em constante processo de aprendizagem também, e a gente tem que estar o tempo todo aberto para levar informações, mas para trocar também experiências... Acho que os alunos também têm muito para trazer para a gente, não é? Então, essa troca é de extrema importância. (Teresa)

...eles aprendem com os outros fora da sala de aula, e, muitas vezes, o que eles aprendem e trazem para dentro da sala de aula não é saber, não é institucionalizado, não é saber, mas são saberes. (Alicé)

Assim como a articulação com as questões do preconceito, este foi um enfoque recorrente, situado, porém, em contextualizações discursivas distintas: enquanto o preconceito foi referido, na maior parte dos casos, em relatos de trabalhos pedagógicos ou situações ocorridas no espaço escolar, nas menções à dimensão dos saberes, predominaram as referências genéricas, que não se remetiam a momentos concretos no dia a dia da escola. É possível que isso revele uma aproximação mais teórica do que prática a tais questões: embora essa discussão se encontre relativamente consolidada no meio educacional – tema já tratado por Paulo Freire desde o início dos seus trabalhos – a incorporação de saberes outros que não aqueles tradicionalmente eleitos como legítimos pela escola ainda parece distante das práticas escolares mais usuais.

Outros movimentos de significação foram menos frequentes e menos desenvolvidos nas interações, porém estiveram presentes no debate: a “essencialização da diferença” e a “hibridação cultural”.

...a academia está muito, ainda peca por estar muito distanciada da prática. Eu acho que isso acontece, e hoje existe a lei que obriga a

história da África, dos afrodescendentes, e hoje já tem uma questão: os afro-brasileiros... Eu tenho amigos pesquisadores africanos e brasileiros, que acham que afro-brasileiro é quem é descendente de africano mesmo. (Marta)

Nessa concepção, a identificação cultural, portanto, estaria baseada em laços sanguíneos. Assinale-se ainda que não há registros de outros depoimentos em que se identifique com nitidez tal significação de linha essencialista, tampouco houve explicitação de divergência do enunciado acima transcrito ou de claro entendimento de identidade e/ou pertencimento cultural, marcado pela fragmentação, hibridação e multiplicidade (HALL, 2003a), que se contrapusesse a essa perspectiva. De forma indireta, porém, a identificação cultural foi problematizada, ainda que não nesses termos, ou como contra-argumento a esta última fala.

Você [em diálogo com Clara] colocou uma questão que eu fiquei meio assim... Você disse: todos são negros na minha escola. Aí eu fiquei assim: isso é um olhar seu ou um olhar deles? Porque eu fui trabalhar na Maré, há uns quatro anos atrás [...] Aí eu resolvi fazer um projeto de identidade, eu achava que eu sabia quem eu era, mas eu não sabia quem eram meus alunos, e, nesse projeto de identidade, eu trabalhei com arte-educação, eu comecei com a parte de educação com o autorretrato, trabalhar um pouco a questão dos povos que formam o Brasil, e aí a gente foi para o autorretrato, e o autorretrato era todo mundo com o cabelinho amarelinho... O menino que não era nenhum daqueles. Aí veio para mim, muito forte, que ninguém se via como negro e que ser negro era ruim e ter cabelo para cima – as meninas falavam que eu ficava colocando o cabelo para cima, e eu falava que meu cabelo é para cima, que eu gosto dele para cima. Fiz trabalhos para entenderem de onde vem o cabelo para cima, quem tem o cabelo mais enroladinho, porque mistura com não sei quem, e das origens, porque lá na Maré, tem muita gente do nordeste, e aí a gente trabalhou muito profundamente sobre o nordeste, e aí, aos poucos, esse desenho foi virando um desenho que correspondia. Os marrons começaram a sair da caixa de lápis de cor. (Marta)

...Caroline, na primeira série, com a professora surda, aprendeu Libras e ela foi se compreendendo como surda, porque ela tinha um adulto surdo do seu lado, que tem uma cultura surda. (Alice)

No depoimento da primeira professora, a identidade dos alunos é narrada como relacional e processual: questiona quem determina a identidade – “um olhar seu ou um olhar deles?”; não a define pelo fenótipo étnico-racial – “eu não sabia quem eram meus alunos”: tampouco a percebe fixa, dado que intencionalmente buscava intervir na sua constituição. No outro exemplo, a

professora Alice explicita mais uma vez a dimensão relacional desse processo: a identificação de Caroline como surda dependeu da sua interação com um adulto surdo.

Quanto à hibridação cultural<sup>11</sup>, uma das participantes trouxe um exemplo, embora sem mencionar essa terminologia, ao relatar um trabalho de dança, que incluía a questão religiosa:

...e eu tinha um amigo que era pai-de-santo e foi pai-de-santo durante quatorze anos, e depois ele deixou de ser pai-de-santo, de uma hora para a outra, e virou testemunha de Jeová. Então, o que ficou claro pra mim foi que ele virando testemunha de Jeová, ele não jogou fora toda a bagagem que ele trouxe de quatorze anos de candomblé, e ele passou a lidar com aquele conhecimento, com aquele saber de uma maneira totalmente diferente, diferenciada... Ele ligou isso aos aspectos da natureza: o rio, o mar, o vento, a trovada – eu achei interessante isso. (Teresa)

Essa fala, no entanto, ocorreu nos momentos finais do encontro e não houve registro de desdobramento das suas colocações. Devemos, contudo, ser cautelosos na interpretação do pouco desenvolvimento desta e de outras argumentações: é importante destacar que a recorrência de algumas articulações e sentidos atribuídos à palavra “diferença” certamente impõe especial atenção a tais movimentos de significação, o que não implica, no entanto, irrelevância do que foi único e não encontrou repercussão semelhante. A própria dinâmica do grupo focal – com tempo restrito de realização e número relativamente elevado de participantes – pode ter limitado a possibilidade de discussão de alguns temas.

Registre-se, portanto, que concepções essencialistas de pertencimento e de identificação cultural emergiram simultaneamente ao reconhecimento das suas características de instabilidade e hibridismo, sem que se explicitasse confronto entre tais perspectivas.

## DIFERENÇA E DESIGUALDADE

Um dos interesses do grupo focal era a exploração das representações das/os participantes acerca das relações entre diferença e desigualdade. Nas entrevistas individuais anteriormente realizadas, predominara o entendimento de sinonímia, observando-se maior ênfase nas questões da desigualdade do que naquelas referentes à diferença cultural, o que despertou questionamentos no Gecec: por que perguntávamos sobre diferença cultural e as professoras entrevistadas nos respondiam sobre a desigualdade? Esse mesmo deslizamento semântico foi identificado no grupo focal, porém, neste caso foi possível aprofundar a discussão e construir algumas pistas para a sua interpretação.

Um primeiro esclarecimento diz respeito ao entendimento do próprio Gecec quanto a essa relação, que pode ser sintetizado na conhecida for-

<sup>11</sup> Como explicita Garcia Canclini: “uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.19). O impulso para esse movimento seria a necessidade de “reconversão” de um patrimônio existente – “uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e práticas” (p.22) – dentro de novos contextos socioculturais.

mulação do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1997, p.97): “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter”.

As pesquisas que temos realizado partem da necessidade de se questionar a padronização, em geral, configuradora de diferentes práticas socio-educativas, assim como de se combater a desigualdade, os preconceitos e as discriminações que marcam fortemente a sociedade e as escolas. Trata-se de reconhecer os direitos básicos de todos/as, tendo-se presente, contudo, que estes todos/as não são “os/as mesmos/as”: a valorização de suas diferenças é inerente à nossa concepção de igualdade. Entretanto, esse é, sem dúvida, um terreno de dificuldades e “ciladas”<sup>12</sup>. Uma delas é a possibilidade da naturalização da desigualdade, sob o discurso da diferença. Entretanto, ao destacarmos as questões de poder que perpassam a dimensão cultural da educação e defendermos o diálogo intercultural, afirmamos ser possível o enfrentamento de tais dificuldades e ciladas.

12  
Referimo-nos aos  
argumentos de Antônio  
Flávio Pierucci (1999), no  
livro *Ciladas da diferença*,  
citado em epígrafe

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (CANDAUI, 2008, p.23)

Em diversas falas registradas no grupo focal, evidencia-se que o sentido que atribuímos à expressão diferença cultural era familiar para os participantes. Entretanto, apenas três professoras/es mantiveram essa linha de significação ao longo de toda a discussão. Os demais alternaram com o sentido de desigualdade, o que torna a questão inicial – “por que perguntávamos sobre diferença cultural e as professoras entrevistadas nos respondiam sobre a desigualdade?” – ainda mais instigante, pois dialogávamos com um grupo de profissionais cuja sensibilidade e compromisso em relação às questões da diferença cultural eram explícitos.

A problemática equação diferença-desigualdade foi abordada por um professor sem solicitação específica por parte da mediadora, fornecendo as primeiras indicações de uma possibilidade de interpretação das motivações dessa superposição semântica:

Eu trabalhei com eles, dentro de um projeto lá de ação social e ação voluntária, o que seria diferença e desigualdade dentro da escola. Então, eles pontuaram com texto o que produz as diferenças entre eles. Eles não puderam distinguir muito bem o que era diferença de desigualdade, no caso, talvez pela idade, de 13, 14 anos. E o que

mais apareceu foi os professores colocarem dentro de uma sala de aula a diferença, para valorizar certas qualidades dos alunos e desvalorizar outras qualidades, então, a produção da desigualdade pela diferença. (Tadeu)

É interessante constatar que, no único trabalho pedagógico relatado que abordou as relações entre diferença e desigualdade, as/os alunas/os tenham proporcionado importante chave para a compreensão do deslizamento semântico que ora questionamos: frequentemente, a escola converte diferenças culturais em desigualdades.

Embora não explicitados nessas palavras, houve vários relatos de situações escolares que poderiam ser descritas como movimentos pessoais e institucionais de produção de desigualdades a partir de diferenças culturais.

O que a gente deveria estar discutindo é que currículo é esse que a gente tem dentro da escola e que esses garotos provavelmente estão na 4, 64, ou 710<sup>13</sup>, que são os maiores e que não conseguem, eles não têm... eu vejo assim, a chave para abrir uma caixa quando chegar na escola [...] (Clara)

13

Referência à fala de outra participante, que mencionou a tradição escolar de agrupar turmas segundo rendimento e/ou idade, muitas vezes recebendo esse tipo de numeração.

Aí vem a questão social. No meu caso, a gente observa muito isso, essa questão social, essa questão financeira. A criança mora em uma comunidade de risco e tem uma família... é filho de pais que foram pais adolescentes e aquela pessoa que, de repente, a família é mais organizada, tem uma situação financeira um pouco melhor, e consegue se adequar um pouco melhor a esse sistema que tem um padrão também. A gente fica se perguntando e não tem uma resposta para isso. (Elisa)

A linguagem da escola, os conteúdos curriculares, os preconceitos que trazem baixa autoestima e baixa expectativa discente e docente foram apontados como produções da escola que, na nossa interpretação, contribuem para a conversão da diferença em desigualdade e justificam a identificação entre diferença e desigualdade, por parte de professoras/es.

Fica claro ainda que tais produções não são estritamente locais, antes correspondem a valores e conformações mais amplas da sociedade: em outras palavras, a sociedade com frequência informa à escola que “diferença é desigualdade”.

Então, todos os centros de estudos foram planejados com esse tema ligado ao projeto, muito debate, muita discussão... Nós começamos fazendo um trabalho de identidade, o que você estava falando do autorretrato, da carteira de identidade, e o primeiro logo

foi fazer um *gif* animado. Nós temos um *blog* da escola e nós queríamos botar os olhares da escola, e nós pegamos alunos, funcionários, diretora, pai de aluno, e ia piscando só o olho dos negros. E o engraçado era que os alunos achavam que a merendeira era negra, mas a diretora, que é negra, não era negra. Aí você via que, por conta de ser a diretora da escola, não podia ser negra... (Clara)

Nesse sentido, a questão do desempenho escolar foi também muito destacada e parecia do mesmo modo trazer a marca das imposições sociais. Houve diversas falas que se remeteram a desigualdades de possibilidades cognitivas que eram identificadas como diferença, fazendo lembrar a polêmica declaração do sociólogo inglês Basil Bernstein:

Se existem as estruturas de classe significa necessariamente que há uma distribuição desigual de possibilidades materiais e simbólicas. Mas isso não significa que os indivíduos estejam em uma situação de déficit em relação às suas possibilidades culturais. Objetivamente, se temos classe, temos déficit, e não faz sentido pensar sobre isso de outro modo. (1998, p.86)

De fato, se temos classe, temos desigualdade, mas faz sentido, sim, pensar que a sociedade não é monolítica e a escola não precisa reproduzir tais desigualdades, ou, pelo menos, não precisa fazê-lo o tempo todo. É provável que, mesmo em contextos em que exista o compromisso político com os direitos da diferença, a força das significações e hierarquizações sociais seja, em muitos casos, superior a tais esforços de transformação. Quanto às possibilidades de aprendizagem, é forçoso reconhecer que a histórica opção da escola pela cultura letrada – para nós, inquestionável no contexto sociocultural em que vivemos – já impõe algum nível de desigualdade às/aos estudantes oriundas/os de meios sociais em que a oralidade é mais presente do que a expressão escrita. No entanto, as/os participantes do grupo focal mostraram que nem sempre a instituição escolar é passiva diante desses processos: a escola também pode reverter processos de conversão da diferença em desigualdade. É a professora Clara quem nos conta sobre empoderamento dos diferentes/desiguais, por ação pedagógica no espaço escolar:

Nós fizemos murais com retrato de todos: professores, alunos, funcionários, a dança... Aí teve muita discussão de professor falando: por que você coloca que negro é lindo e por que você não fala que branco é lindo, que índio é lindo? Aí eu falava: que o branco é lindo, a gente não precisa saber, isso já é falado o tempo todo, mesmo dentro da cabeça do negro, o branco é lindo, porque tem que ser... Então, foi pra provocar mesmo.

14

Em 2008, foi substituída pela lei n.11.645, que tornou obrigatório também o ensino da história das populações indígenas e das suas tradições culturais.

O Estado pode atuar nesse sentido, como no caso da implementação da Lei 10.639<sup>14</sup>, que tornou obrigatório o ensino da história da África

e da cultura afro-brasileira, lembrada pelas professoras Isabel e Marta. No entanto, a aproximação das significações atribuídas aos termos diferença e desigualdade pode ser bastante problemática.

Eu trabalho no jardim Gramacho e é uma realidade completamente diferente, por questões sociais infinitamente piores que a minha realidade... E lá eu acho que a diferente sou eu, às vezes, porque tem vezes que eu me deparo com certas coisas... O que é normal para eles, para mim, tem certas horas que o trabalho é inconcebível... Gente, como assim? Por exemplo, muitos alunos não têm banheiro em casa, não têm descarga, ou, quando têm, o banheiro é um buraco. (Glória)

Na nossa perspectiva, neste caso, não se trata de diferença cultural, mas de cruel desigualdade. Todas/os temos direito a saneamento básico, todas/os temos direito a moradia e saúde. As construções culturais das populações citadas proporcionam meios de sobrevivência que demonstram sua capacidade criativa e valor, mas que não podem ser naturalizados. Este é um exemplo de situações de desigualdade que foram relatadas em termos de diferença – diferenças que inferiorizam, contra as quais nos posicionamos e consideramos mais apropriado nomear como desigualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é que a realização do grupo focal mostrou-se de fato produtiva quanto ao objetivo geral da pesquisa. A riqueza da dinâmica de interação entre os participantes, ao mesmo tempo em que evidenciou a adequação do critério de seleção das/os professoras/es, pois todas/os demonstraram significativo conteúdo e sensibilidade em relação às questões propostas, permitiu também um nível de aprofundamento das discussões desenvolvidas visivelmente superior àquele que fora possível nas entrevistas individuais. Em diversas passagens, observou-se que o encaminhamento sugerido pela moderadora era relegado a um segundo plano em razão dos questionamentos que surgiam entre as/os entrevistadas/os.

Quanto às significações atribuídas pelas/os professoras/es entrevistadas/os à expressão “diferença”, chamou a atenção a recorrência da sua associação com “preconceito” e “discriminação”, estabelecendo-se mesmo uma relação de sinonímia entre esses termos em muitos casos. Interpretamos tais movimentos de significação como sinais da frequência e da gravidade que essa forma de emergência da questão da diferença pode assumir no cotidiano escolar, o que mais uma vez reforça nossa convicção da necessidade de se trabalhar essa problemática, tanto na formação de professoras/es, como no dia a dia da escola em geral.

Outra significação se fez relevante pela sua ausência: surpreendeu o silêncio acerca das diferenças individuais de ordem psicológica no ritmo de aprendizagem, ênfase característica das correntes escolanovistas, que tanta influência reconhecidamente exerceram sobre o pensamento e a prática pedagógica brasileira. É possível que a recente massificação do

ensino tenha trazido tantas e tamanhas questões de ordem sociocultural, que as abordagens da psicologia estejam dando lugar à predominância dos enfoques sociológicos.

Ainda em relação à discussão dos sentidos com que os participantes do grupo focal operavam com a palavra “diferença”, percebeu-se que, em diversas situações, ocorria um deslizamento semântico que a aproximava do conteúdo que o Gecec insiste em identificar como “desigualdade”. A análise das falas em que tal significação apareceu levou-nos à conclusão de que esse deslizamento corresponde à tendência, social e escolar, de transformar a diferença em desigualdade, pela imposição de modos, valores e códigos monoculturais. Embora a diversidade já constitua valor social emergente (ORTIZ, 2007), a desigualdade, que se coloca estrutural na conformação social em que vivemos, com frequência se sobrepõe à afirmação e aos direitos da diferença, em diversos aspectos dos coletivos em que nos organizamos. Contudo, concluímos esta reflexão ressaltando, com otimismo, os diversos exemplos com que os/as professores/as entrevistados/as nos lembraram das possibilidades de atuação da escola na reversão das pressões estruturais pela desigualdade e pela homogeneização cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ PINA, Margarita. *Diagnostico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. Novas contribuições de Basil Bernstein: entrevista concedida a Mercè Espanya e Ramón Flecha. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.7, p 82-88, 1998.
- BHABHA, Homi. K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.
- BRESSOUX, P. Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.
- CAMACHO, L. M. Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.
- \_\_\_\_\_. *Universidade, diversidade cultural e formação de professores: relatório de pesquisa*. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FORQUIN, J-C. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.73, p.47-70, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2006.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- KRUEGER, R. *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage, 1994.
- LACLAU, E. *La Razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- LEITE, M. S. *Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*. 2008. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n.34, p.7-16, jan./abr. 2007
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, n.48, p.11-32, jun. 1997.
- SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. São Paulo: Cortez, 2003. p.25-26.
- TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2005.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.117, p.29-52, nov. 2002.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores)
- ZÚÑIGA CASTILLO, M.; ANSIÓN MALLET, J. *Interculturalidad y educación en el Peru*. Lima: Foro Educativo, 1997.

## **VERA MARIA CANDAU**

Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
[vmfc@puc-rio.br](mailto:vmfc@puc-rio.br)

## **MIRIAM SOARES LEITE**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
[miriamsleite@yahoo.com.br](mailto:miriamsleite@yahoo.com.br)