



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

GABRIELA GOMES FURTADO

**Interação de Alunos Estrangeiros em Escolas
Brasileiras: a importância de um enfoque multicultural
na formação dos professores.**

MONOGRAFIA

Rio de Janeiro

2016

GABRIELA GOMES FURTADO

**Interação de Alunos Estrangeiros em Escolas
Brasileiras: a importância de um enfoque multicultural
na formação dos professores.**

Trabalho de conclusão apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia, como
parte dos requisitos necessários à obtenção
do título de Pedagoga.

Orientadora: Ana Ivenicki

Rio de Janeiro
2016

Ao meu pai, meu maior exemplo de ética, profissionalismo e dedicação; ao meu dindo, meu maior exemplo de amor à profissão do magistério. Vocês foram parte essencial desta caminhada para minha formação como educadora.

Agradecimentos

A Deus, pela saúde e força durante estes anos de graduação.

Aos meus avós, por me acolherem com tanto carinho durante os estudos e serem sempre incentivadores nos dias mais cansativos da rotina de trabalho e estudos. Vocês, mesmo sem a oportunidade de terem concluído formalmente os seus estudos, sempre reforçaram a importância da jornada que escolhi e foram, vocês mesmos, grandes educadores para mim.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incansável, palavras de incentivo sem fim e amor imensurável. Com vocês aprendi que a educação é a maior herança que os pais podem deixar para nós neste mundo.

Aos professores que participaram, influenciaram e acrescentaram à minha jornada como educadora. Nesta caminhada, encontrei muitos professores já desacreditados na educação e em nosso país. Felizmente, muitos de vocês me incentivaram suficientemente para que eu conseguisse chegar até aqui. Em especial, à minha orientadora Ana Ivenicki, pelo suporte, correções, conversas e incentivos; ao professor Reuber, minha referência de relações professor-alunos que pretendo seguir em minha jornada; à professora Regina e todo o tempo que dedicou fora dos nossos horários de aula para que este trabalho fosse concluído; à professora Lena, pelas portas sempre abertas para compartilhar conhecimentos, experiências e conversas; ao meu padrinho Roberto, pelo constante incentivo à busca do conhecimento, todas as idas aos museus, todos os livros dados; A todos os professores que mostraram seu amor à profissão e, por isso, me inspiraram nessa jornada: Vó Eva, Ana Lucia, Rosangela, Lilian, Chirley, Doia e tantos outros que tive a felicidade de poder conhecer.

Nada disso é fácil de ser feito e não gostaria de transmitir a ideia de ligeireza de minha parte dando a impressão aos leitores e leitoras prováveis deste livro de que basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos (...). Tudo que se puder fazer com competência, com lealdade, com clareza, com persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez é válido e importante.

(FREIRE, 1993, pg. 182)

Obrigada, queridos professores! É com enorme prazer que digo que vocês concluíram com sucesso a tarefa de mudar, ao menos, o meu mundo. Serei eternamente grata.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)

Resumo

O seguinte trabalho analisou estudos prévios sobre multiculturalismo, passando pela pluralidade de definições abordadas pelos autores, porém focado no conceito crítico desta perspectiva. Tal conceito que visa uma prática que trabalha criticamente as diversidades presentes em sala de aula, incentivando o emponderamento das minorias e trabalhando conscientemente a construção da identidade individual e coletiva destes alunos. Além disso, aborda o curto histórico de trabalhos com enfoque multicultural no Brasil e a carência do tema nas sala de aula e documentos do MEC, ressaltando a importância do porquê é essencial que refletir sobre o assunto no atual cenário educacional do país. Para encerrar o capítulo de referencial teórico, analisa-se a formação docente acerca do multiculturalismo, relacionando com a importância da discussão de currículo na formação docente atual.

Por fim, relaciona todos estes conteúdos com os dados obtidos nas entrevistas com três educadoras que receberam alunos estrangeiros em sala de aula. Tais entrevistas mostraram a importância da interação dos alunos brasileiros com estes alunos estrangeiros e como o intercâmbio de culturas entre as crianças se dá mesmo sem que haja muito estímulo. Além disso, aborda como as professoras relatam estarem despreparadas para a diversidade em sala de aula, mesmo que haja esforço delas para que estas interações aconteçam da melhor maneira possível. Finalmente, analisa os atuais estímulos à formação continuada e à formação docente acerca desta perspectiva.

Palavras Chave: Multiculturalismo - Formação Docente - Aluno Estrangeiro

Abstract

The following paper aims to share the data obtained in interviews with three Brazilian educators who gave lessons to foreign students in their classrooms and cross connect them with previous studies about multiculturalism. It intends to analyze important studies referring to education and multiculturalism, more specifically about the polysemy of the term *multiculturalism*, the history of that perspective in Brazil, the significance of the studies about culture to teachers' educational preparation and the relations between culture and curriculum.

Sumário

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO: TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO | 8 |
| 2 | JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA . | 10 |
| 2.1 | Justificativas | 10 |
| 2.1.1 | Acadêmica | 10 |
| 2.1.2 | Pessoal | 10 |
| 2.2 | Questões | 11 |
| 2.3 | Objetivos | 11 |
| 2.3.1 | Geral | 11 |
| 2.3.2 | Específicos | 11 |
| 2.4 | Metodologia da Pesquisa | 11 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO | 13 |
| 3.1 | A definição de multiculturalismo segundo os autores estudados | 13 |
| 3.2 | Histórico do multiculturalismo no Brasil | 14 |
| 3.3 | Porque a perspectiva multicultural é importante no atual cenário educacional brasileiro | 16 |
| 3.4 | A formação de professores em relação à perspectiva multicultural | 18 |
| 3.5 | Reflexões acerca das relações entre currículo e cultura | 20 |
| 4 | OS DESAFIOS MULTICULTURAIS DAS PRÁTICAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS | 24 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 39 |
| | Referências | 41 |
| | APÊNDICES | 42 |

1 Introdução: tema e problematização

Com um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, as distâncias entre os países do globo parecem se encurtar cada vez mais. Após a II Guerra Mundial, o mundo ainda viveu durante muitos anos em um sistema bi polarizado, o que dificultava grandes avanços no processo de globalização. Segundo Hall (1997, pg. 2):

No séc. XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural”, no sentido substantivo, empírico e material da palavra (...). Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (...). Estas mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social - mas também, quase na mesma medida, sérios deslocamentos culturais.

O processo de globalização expandiu-se no início dos anos 80, quando a tecnologia de informática se associava a tecnologia de telecomunicações e com a queda das barreiras comerciais. Existe interligação acelerada dos mercados internacionais, possibilidade de movimentar grandes quantias de valores em segundos. Não podemos negar que a troca de culturas se tornou mais acessível e o processo de imigração entre os países começou a se tornar mais comum. É preciso, também, levarmos em conta o fato de que Hall (1997) observa que esta revolução se dá também em escalas menores, o que chama de microcosmos, podendo ser observada inclusive individualmente, em cada pessoa. A pesquisa deste trabalho analisa o multiculturalismo em escala global, em seu momento inicial, e depois compartilha os dados recolhidos sobre a cultura específica de cada sala de aula das entrevistadas, além de abordar algumas questões de identidade cultural individual das próprias educadoras.

Para este trabalho, trabalharei com dados mais atuais sobre as taxas de imigração para o Brasil, já que o intuito é falar sobre a adaptação de alunos estrangeiros nas nossas escolas no atual momento.

De acordo com dados liberados pela Polícia Federal para o site G1:

“O número de imigrantes registrados pela Polícia Federal aumentou 160% em dez anos. Segundo dados da PF, 117.745 estrangeiros deram entrada no país em 2015 – um aumento de 2,6 vezes em relação a 2006 (45.124).” (Data de acesso: 02/Nov de 2016 - <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumentou-160-no-brasil-diz-pf.html>).

Segundo Ivenicki e Canen (2016, pg. 52) neste contexto globalizado, organizações tem se expandido para além das fronteiras nacionais, tendo que enfrentar a

pluralidade cultural, de modo a, não só compreender barreiras culturais, como também superá-las.

Com maior número de imigrantes no Brasil, as nossas escolas recebem cada vez mais alunos provenientes de outros países e culturas. O foco desta pesquisa está na relação dos educadores brasileiros com estes alunos. Estariam os professores preparados para este tipo de aluno? Qual tipo de treinamento, curso ou preparo gostariam de receber?

2 Justificativa, Objetivos e Metodologia da Pesquisa

2.1 Justificativas

2.1.1 Acadêmica

Lidar com a diversidade cultural em sala é um grande desafio dos educadores nos tempos atuais. O professor tem de estar preparado para uma prática que envolva uma educação multicultural em sala de aula. Candau (2012, pg. 219) observa que *a “questão de diferença na educação não é um problema inédito, nem tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas a seu respeito. No entanto, a reflexão atual enfatiza o caráter histórico e sociocultural da construção das diferenças. Eles se constituem no âmago das relações sociais, nas lutas por reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos”*.

Acredito, portanto, que as pesquisas sobre a diversidade no ambiente escolar devem ser sempre estudadas e atualizadas, já que, o nosso contexto cultural e histórico está em constante mudança. No atual cenário de globalização, tais mudanças vêm acontecendo, inclusive, em uma velocidade jamais vista antes. A troca de informações e culturas está cada vez mais rápida. É, portanto, essencial que os professores saibam lidar com todos os cenários diferentes que lhe apareçam em sala de aula.

Além disso, Ivenicki e Canen (2016) argumentam em estudos recentes que a compreensão da pesquisa como um fenômeno multicultural e do pesquisador como sujeito multicultural, portador de identidade cultural, étnica, religiosa, entre outras, pode contribuir para tornar a relação ensino-pesquisa mais impactante.

2.1.2 Pessoal

Sempre tive grande interesse no estudo de outras culturas. Tive a oportunidade de estar em salas de aula de escolas internacionais e ver turmas com alunos das mais diversas nacionalidades. Muitas vezes, a troca cultural era muito rica e isso era aproveitado com primor pelos seus professores.

Por outro lado, presenciei em três escolas brasileiras diferentes (uma da rede municipal, duas da rede privada), a adaptação de alguns alunos estrangeiros. Em nossas escolas, esse cenário não é tão comum, e a dificuldade de receber um aluno sem fluência na língua portuguesa pode ser um grande desafio. Decidi, então, fazer esta pesquisa com intuito de ouvir os professores que receberam estes alunos e descobrir como foi esse processo de adaptação.

2.2 Questões

A partir das justificativas acadêmicas e pessoais e do estudo dos autores escolhidos, compreendeu-se por essencial traçar uma breve trajetória do multiculturalismo no Brasil, além de trabalhar a polissemia do termo em si. Sendo assim, as questões abordadas e os objetivos traçados para este trabalho vão além dos conteúdos discutidos nas entrevistas, já que serão expostos conteúdos que dizem respeito aos mais diversos tipos de manifestação de cultura, não só a dos imigrantes em nosso país. Esta escolha foi feita pela autora pela importância de, também, discutir aspectos culturais de sala exclusivamente brasileiras.

- O que é uma educação multicultural?
- Qual é a importância de uma educação multicultural no atual cenário educacional brasileiro?
- Os professores se sentem preparados para receber alunos estrangeiros em sala de aula?
- Qual tipo de preparo os professores gostariam de receber em relação ao multiculturalismo presente nas escolas?

2.3 Objetivos

2.3.1 Geral

Investigar sobre o preparo das professoras entrevistadas para receber alunos estrangeiros em sala.

2.3.2 Específicos

Compreender o que é uma educação multicultural; analisar a importância de uma educação multicultural nas escolas; investigar que tipo de preparo as professoras entrevistadas gostariam de receber em relação ao multiculturalismo; traçar paralelos entre os discursos das escolas públicas e particulares, tentando vislumbrar possibilidades para o melhor preparo de professores para lidarem com a diversidade cultural.

2.4 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa do trabalho em questão foi qualitativa que, segundo Ivenicki & Canen (2016, pg. 11), é a pesquisa que tem enfoque na interpretação e compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, lembrando que os sujeitos em foco nesta pesquisa são os professores. Será,

também, uma pesquisa participante, que ainda segundo Ivenicki & Canen (2016), é a que acontece quando o pesquisador convive com os sujeitos pesquisados e é de extrema relevância na formação inicial de pesquisadores. O trabalho possui uma amostra pequena, porém significativa, do cotidiano de três professoras com alunos estrangeiros. Os dados serão múltiplos e construídos através da interação com professores, características da pesquisa qualitativa, os dados serão predominantemente descritivos e incluirá transcrições das entrevistas com as educadoras. Foram entrevistadas quatro educadoras: duas professoras da rede pública e duas da rede particular. O método utilizado foi o de entrevista e o roteiro da mesma estará anexado neste trabalho. As entrevistas foram gravadas e trechos das mesmas estarão no capítulo quatro desta pesquisa. Os nomes das professoras não serão divulgados e a análise usará a nomenclatura “Professoras A, B, C e D” para facilitação de leitura.

3 Referencial Teórico

3.1 A definição de multiculturalismo segundo os autores estudados

Antes de iniciarmos um trabalho sobre a formação de professores para uma educação multicultural, é necessário que se faça uma análise prévia sobre o significado de uma educação na perspectiva multicultural e a importância de implementarmos tal perspectiva nas salas de aula. Segundo Candau (2012 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013), a reflexão sobre esta temática vai penetrando lentamente na vida acadêmica brasileira, sendo assim, ainda não encontramos muitas pesquisas no ramo. Analisaremos, porém, a definição dada por alguns dos autores que já contribuíram com pesquisas sobre tal tema. Santiago, Akkari e Marques (2013, pg. 21-22) dizem que:

A perspectiva multicultural se configura em uma proposta de “educação para a alteridade” aos direitos do outro, à igualdade de oportunidades, uma proposta democrática mais ampla que, no mundo anglo-saxão, define-se como educação multicultural e que, nos países europeus, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidade ou, simplesmente, educação intercultural.

Apesar da pluralidade terminológica, é possível perceber, na definição das autoras, que tal perspectiva se caracteriza pela valorização da pluralidade presente no alunado e no esforço conjunto que deve ser feito para que, apesar desta pluralidade, todos os alunos tenham acesso à educação de forma justa. Canen e Xavier (2012, pg. 307) também discutem a polissemia do termo:

É importante reconhecer a polissemia do termo multiculturalismo quando se pensa no currículo para a diversidade cultural. De fato, esse termo, conforme alertado por autores como Banks (2004), Candau (2008) e Canen & Santos (2009), dentre outros, engloba desde concepções mais liberais ou folclóricas – a partir das quais a valorização da diversidade cultural no currículo é traduzida de forma mais celebratória das formas de vida, ritos, festas e outros aspectos das identidades plurais - até visões mais críticas, que focalizam os mecanismos excludentes que atingem identidades raciais, de gênero, classe social, orientação sexual, religiosa e outros marcadores identitários, em prol de uma educação anti-discriminatória e anti-racista

Em trabalhos mais recentes, Ivenicki e Canen (2016, pg. 52) dizem que o multiculturalismo pode ser compreendido como um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos. Moreira (2002, pg. 16) chama multiculturalismo do caráter plural das

sociedades ocidentais contemporâneas, condição que chama de inescapável, a qual podemos responder de diversas formas, mas é impossível ignorar.

A concepção de multiculturalismo abordada neste trabalho é a concepção que parte de perspectivas mais críticas, com o objetivo de promover sensibilização para a diversidade cultural, através da problematização dos costumes habituais de sala de aula, do enfoque em mecanismos excludentes e do incentivo ao emponderamento por parte dos grupos sociais socialmente marginalizados e à construção de salas de aula onde a troca de cultura seja incentivada e não silenciada. Segundo Ivenicki e Canen (2016, pg. 53), o enfoque desta concepção crítica está no questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais e a escola é um dos espaços discursivos onde se constrói identidade.

Para Moreira (2002), multiculturalismo crítico é aquele que se propõe a analisar e questionar as relações de poder envolvidas nas diferenças. O contrário deste seria o multiculturalismo benigno, que apenas estimula o respeito, tolerância e convivência. O autor ainda menciona a necessidade de impedir que a autenticidade do discurso seja dada somente aos grupos minoritários em questão (somente mulheres poderem falar sobre discriminação contra mulheres, por exemplo).

3.2 Histórico do multiculturalismo no Brasil

Santiago, Akkari e Marques (2013, pg. 16) pontuam como a questão multicultural na América Latina tem muitas particularidades, já que, nas palavras dos autores, nosso continente foi marcado por um processo de colonização que processou ora a eliminação física do “outro”, ora sua escravização. Ferreira (2001 apud CANDAU, 2012, pg. 114), referindo-se ao início da institucionalização da escola pública na América Latina:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um povo único, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, consideradas como iguais diante da lei. A tendência principal foi comparar igualdade a homogeneidade. (...) Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

Ainda segundo Santiago, Akkari e Marques (2013), apesar de ser possível percebermos avanços nas propostas acadêmicas e nas produções científicas voltadas para a perspectiva cultural, ainda é raro encontrarmos instituições escolares que utilizem experiências interculturais para reformular seus valores, políticas e práticas. De acordo com as autoras, no Brasil, ainda estamos em processo de construção do conceito de Educação inter ou multicultural.

Candau (2012 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) também nos reforça a ideia de que ainda há pouca reflexão acerca deste tema na academia e poucas práticas que visem esta perspectiva nas escolas. Quando há reflexão cultural, está presente apenas em práticas esporádicas como a ressignificação de datas comemorativas, como por exemplo, o Dia do Índio. Não há trabalho aprofundado para que se construa pensamento crítico sobre identidades culturais nem que incentive “emponderamento” de tais grupos.

Apesar disto, Santiago, Akkari e Marques (2013) destacam algumas ocorrências onde vemos destaque da dimensão cultural na educação brasileira. Gostaria, nesse trabalho, de ressaltar um dos exemplos: Paulo Freire já discursava sobre a importância de considerar o universo cultural dos educandos desde a década de 1950. O mesmo reiterava a importância da dimensão cultural ao se referir às salas de aula de alfabetização como “círculos de cultura”, apontando para uma não hierarquização de culturas. O autor afirma diversas vezes a relação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam. Candau (2008 apud CANEN; XAVIER, 2012) denomina a escola como “espaço ecológico de cruzamento de culturas”. Os conceitos do educador se aproximam do que Candau e Leite (2006 apud CANEN; XAVIER, 2012) chamam, anos depois, de perspectiva intercultural. No âmbito das políticas públicas, as autoras citam a Constituição Federal de 1988, que redefine as relações do Estado com as escolas indígenas, garantindo a estas uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue. Além disso, as autoras destacam:

Para Fleuri (2012), o tema da diferença e da identidade cultural, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural, aparecem de forma mais consistente no campo da educação no Brasil com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e o reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, pg. 20)

Podemos considerar o fato de que a pluralidade cultural foi eleita um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1997). Apesar de este fato representar um esforço no impulso de uma educação democrática, tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que seja de fato implementada. Canen e Xavier (2012) citam, além dos Parâmetros Curriculares, o documento de preparação para a Conferência Nacional sobre o Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC 2009), onde a perspectiva de diversidade cultural é apontada como dimensão a ser trabalhada na formação continuada

de professores. Canen e Xavier (2015) mencionam o desenvolvimento dos referenciais curriculares municipais e a valorização da perspectiva multicultural presente nos mesmos.

Candau (2008) ainda cita o Relatório do Desenvolvimento Humano (2004), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, *Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, que associa explicitamente, pela primeira vez nos relatórios anuais do programa, questões relativas ao desenvolvimento cultural.

Ainda segundo Candau (2008), entre os grupos que contribuíram para a ampliação da discussão sobre educação e interculturalismo estão: movimento indígena e movimentos negros latino-americanos. É necessário lembrar que trabalhos mais recentes reforçam a ideia de que multiculturalismo vai além de etnia e raça:

(...) a educação multicultural tem sido vislumbrada não só para desafiar preconceitos referentes a identidades raciais e étnicas, mas também tem incorporado, em seu “guarda-chuva”, demandas de identidade de gênero, orientação sexual e outras. (CANEN; XAVIER, 2015, pg. 198)

3.3 Porque a perspectiva multicultural é importante no atual cenário educacional brasileiro

Além da compreensão do conceito de educação multicultural, é preciso fazer uma análise da importância de tal perspectiva em sala de aula e na formação dos professores. Se analisarmos sua importância na questão específica que será analisada posteriormente nesse trabalho, os alunos estrangeiros, a perspectiva multicultural tem extrema importância por conta do aumento de imigrantes em nosso país. Segundo reportagem no site de notícias G1:

O número de imigrantes registrados pela Polícia Federal aumentou 160% em dez anos. Segundo dados da PF, 117.745 estrangeiros deram entrada no país em 2015 – um aumento de 2,6 vezes em relação a 2006 (45.124). (...) Segundo a pesquisadora e socióloga Patrícia Villen, entre 2006 e 2014, é nítido o aumento crescente de imigrantes, em parte explicado pelo momento econômico do Brasil. “Existe uma centralidade para entender esse movimento: olhar para o mercado de trabalho, que acaba sendo um termômetro desses números. E o Brasil estava se projetando internacionalmente, havia uma demanda de empregos”, afirma. (...) Atualmente, com a crise econômica e os índices de desemprego em alta, o país pode não parecer mais tão atraente, mas Villen destaca que o resto do mundo também está sofrendo as consequências da crise. (Data de acesso: 02/Nov de 2016 - <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>).

Apesar de este trabalho ter como objeto principal de pesquisa a formação de professores em relação à recepção de alunos estrangeiros em suas salas, é de grande importância lembrar que a educação multicultural ainda se faz necessária em uma sala de alunos brasileiros somente. A diversidade cultural está presente e é característica marcante de nosso país. Moreira (2002) nos diz que estamos vivendo uma *revolução cultural*, uma expansão de tudo que se associa à cultura, assim como Hall (1997) que utiliza o mesmo termo já alguns anos antes. Paradoxalmente, os autores também nos mostram que a diversidade de culturas, no contexto globalizado de curta distância espaço-tempo, convive com fortes tendências de homogeneização cultural. Outros autores utilizam outras metáforas para descrever o atual cenário cultural: “Aldeia Global”(McLuhan), “Sociedade em Rede”(Castells), “Sociedade Líquida” (Bauman), “Choque de Civilizações”(Huntington). Moreira (2002) também destaca a associação das diferenças culturais às relações de poder: “Não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas ‘minorias’, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem ‘o outro’, ‘o diferente’, ‘o inferior’” (MOREIRA, 2002, pg. 17-18). Para Hall (1997), é perceptível o resultado destes fenômenos ao estudar as sociedades multiculturais, resultado das grandes migrações decorrentes de guerra, miséria e dificuldade econômica. Hall (1997) disse isso há quase dez anos atrás e percebemos ainda hoje estas relações neste trabalho e na reportagem citada por mim na introdução deste trabalho. Retomando a ideia que foi exposta na introdução deste trabalho, Hall (1997) também analisa a *revolução cultural* a nível do que chama de microcosmos. Ou seja, o efeito destas mudanças culturais globais na identidade cultural individual de cada pessoa.

Ao analisarmos estas informações, podemos perceber um grande desafio presente nas salas de aula atuais: reconhecer as diferenças presentes em sala e trabalhá-las de maneira que não apenas as naturalize, mas as integre. Nas palavras de Canen e Xavier (2012), é preciso reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos “outros”; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; e compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Tivemos um excelente exemplo ainda neste ano, no Colégio Pedro II. Em 2016, foi extinta no colégio a distinção de gênero nos uniformes e foi permitido o uso de nome social na chamada escolar. Ainda mais recentemente nesta atual revolução cultural, a Umbanda, religião de origem brasileira, foi declarada como patrimônio imaterial do Rio de Janeiro.

Nas palavras de (FERREIRO, 2001 apud CANDAU, 2012, pg. 115):

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar

com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem admitir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.

As palavras de Ferreira enfatizam como a prioridade nas salas de aula atuais é apenas eliminar conflitos, deixando que se perpetuem estereótipos e preconceitos. Além disso, Candau (2012) nos traz, em sua análise dos resultados da pesquisa de José Afonso Mazzon, o fato de que as escolas com maiores índices de discriminação e preconceito apresentam médias menores na Prova Brasil. Segundo a autora, se quisermos fortalecer os processos de aprendizagem escolar, há urgência de se trabalhar diferenças culturais no contexto escolar. Para finalizar esta seção do trabalho, acredito ser interessante compartilhar as três teses de Candau (2012, pg. 111) sobre as relações entre Educação Escolar, Didática e Interculturalidade:

- 1) A educação escolar, configurada a partir da modernidade, está instada a ser “reinventada” para enfrentar as questões atuais de um mundo complexo, desigual, diverso e plural.
- 2) A perspectiva crítica da Didática, que teve um amplo e significativo desenvolvimento no nosso país, especialmente a partir dos anos 80, está hoje desafiada por questões que exigem novos desenvolvimentos, buscas, preocupações e pesquisas.
- 3) É a partir do enfoque multicultural que apostamos na construção deste processo da resignificação da Didática.

3.4 A formação de professores em relação à perspectiva multicultural

Considerando que o principal objetivo deste trabalho é escutar professores e suas opiniões em relação à sua formação e a influência da mesma na recepção de alunos estrangeiros, faz-se importante, também, a análise de trabalhos prévios e o que dizem os autores em relação à formação de professores para uma educação multicultural. Como foi dito anteriormente, apesar do recorte principal do trabalho estar relacionado com alunos estrangeiros, sempre que possível será feita uma análise da perspectiva multicultural como um todo. Início esta análise com um trecho de Santiago, Akkari e Marques (2013, pg. 24):

Embora haja evidências que indicam que os educadores atribuem importância às questões da diferença e da identidade cultural, Akkari e Santiago (2010) identificaram que o sistema de ensino brasileiro não se encontra preparado para lidar com a interculturalidade – mesmo com a existência de leis e normatizações que determinam a inserção de discussões étnico-raciais no contexto escolar; nas ações cotidianas de

ensino-aprendizagem nas escolas e no processo de formação docente –, prevalecendo o monoculturalismo curricular, que transforma diferença em desigualdade, e naturalizando preconceitos e estereótipos que se traduzem no insucesso escolar.

Se pensarmos a educação multicultural como uma educação para diversidade, faz-se necessário, também, um currículo multicultural. Desta maneira, é preciso que os educadores estejam sendo formados para receber estas diferenças em sala de aula e saber integrá-las. Naturalizar estereótipos não é integrá-los em sua totalidade. É preciso que a sala de aula seja como disse Paulo Freire, um círculo de cultura, onde não haja hierarquia cultural e se incentive o emponderamento das diferenças. É importante formar profissionais multiculturalmente orientados, que consideram as perspectivas de alunos provenientes de diferentes grupos culturais, com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013)

É necessário analisar, também, o que poderia ser feito no âmbito das políticas públicas para auxiliar a formação destes profissionais. Segundo Silva (2003 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) é preciso atingir o sistema educacional em todos os níveis, envolvendo todos os atores da comunidade escolar. Sem os mesmos, qualquer proposta perderia sua potencialidade de transformação. As obras de Paulo Freire mostram que a educação é um ato político. Se aplicarmos a perspectiva multicultural de maneira crítica no contexto educacional brasileiro, representaria tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (Giroux 1997 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013), já que esta exigiria uma pedagogia que afirmasse a diferença em seus histórico-político-sociais e de poder.

Canen e Xavier (2012, pg. 309) discutem, ainda, organizações, escolas multiculturais. Uma das vias que tornaria isto possível seria a formação continuada dos professores para a diversidade:

Ao expandir o conceito de identidade para abarcar, também, as identidades institucionais e sua pluralidade, rumo a organizações multiculturais (Canen & Canen, 2005), o multiculturalismo, na formação continuada de professores e gestores em Educação, sensibiliza para a singularidade de culturas das escolas, das instituições formadoras de professores e do poder público. Ajuda, também, a compreender a pluralidade de culturas institucionais que se produzem e dialogam em parcerias entre estas instâncias para o desenvolvimento profissional docente, promovendo a troca de saberes entre universidades, secretarias de educação e escolas, com suas inserções culturais e identitárias específicas.

Ainda segundo as autoras, a gestão de currículo possibilita, através da atuação docente, a reprodução de preconceitos ou, ao contrário, a valorização da diversidade

cultural. Para que a segunda opção se faça possível, é necessário um clima aberto à diversidade e desafiador de assédios, bullying e outros processos de exclusão e ódio.

Retomando a ideia já abordada de que a *revolução cultural* também penetra em microcosmos (HALL, 1997, pg. 2), há de se pensar, também, na prática do professor em si, e não apenas na estrutura curricular. Para inserirmos um professor em uma prática multicultural, há de se colocar, primeiramente, o professor como sujeito multicultural, com identidades culturais e visões pessoais. Sendo assim, reforçamos a ideia de Paulo Freire de que a Educação é um ato político. Ter suas visões e colocações políticas não faz com que o professor tenha o direito de impô-las em sala, e sim desenvolver em conjunto com os alunos, habilidades necessárias que os possibilitem participar de debates e formar seus próprios posicionamentos políticos. Finalizo esta seção dizendo que também é papel do professor trabalhar as diferenças e preconceitos em sala, incentivando o emponderamento das diferenças.

Dito isto, cito Hall (1997, pg. 4): *O próprio ritmo e a irregularidade da mudança da cultura global produzem com frequência suas próprias resistências, que podem, certamente, ser positivas, mas, muitas vezes, são reações defensivas negativas, contrárias à cultura global e representam fortes tendências a “fechamento”*. Ao ler este trecho, nove anos depois de ser escrito, pude relacioná-lo com diversos aspectos da atualidade: a vitória presidencial do candidato Donald Trump, nos Estados Unidos, após uma campanha coberta de falas xenofóbicas e machistas, em conjunto com os relatos de apoio ao candidato é um bom exemplo disso. No âmbito nacional e educacional, posso citar a criação do Projeto de Lei *Escola Sem Partido*, (a página do movimento na rede social do facebook, no dia 01/12 de 2016, possuía mais de 90 mil seguidores) e o fato de seus princípios desfazerem o ato político da educação.

3.5 Reflexões acerca das relações entre currículo e cultura

Chamou-me atenção o fato de muitos dos temas acima apresentarem discussão curricular em algum ponto, principalmente a seção acima. Esta seção atual foi um adendo que vi como necessário ao final da pesquisa. Escolhi por fazer esta análise iniciando com Paulo Freire, que nos leva a uma ação reflexiva e analítica acerca do assunto e, depois, relatar os dados que o Doutor em Educação Antonio Flavio Barbosa Moreira obteve em sua pesquisa sobre internacionalização do currículo e em alguns trabalhos anteriores sobre a relação do currículo com cultura. Dito isto, Freire (1993, pg. 99) nos diz que:

Refletir, preocupar-nos, perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de

currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre identidades culturais, o educador deixa claro que, com a invenção da função social da linguagem, em conjunto com a operação do mundo, alongamos o mundo natural em um mundo de cultura que criamos, entrando assim, em um constante processo de aprendizagem. O autor também pontua a importância dos professores não se colocarem como superiores dos seus alunos e estarem sempre dispostos a aprender e, conseqüentemente, realizar este intercâmbio de culturas. Para que isso seja possível, não pode haver uma “hierarquização” de culturas, ou seja, não pode ser ensinado apenas o que faz parte da cultura do educando, mesmo reconhecendo que a enorme importância de trazeremos as vivências dos alunos para a nossa sala de aula. É importante prática educativa das professoras inclua conhecimento sobre o mundo das crianças com quem trabalham, mas também é importante introduzir novas perspectivas, já que ainda segundo Freire (1993), somos uma dinâmica do que herdamos e do que adquirimos.

Dada esta introdução ao tema, inicio os meus relatos relacionados ao trabalho de Moreira (2012). O autor inicia o seu trabalho sobre a internacionalização do currículo reforçando o fato de que os contornos desta nova direção que vem sendo estudada de currículo ainda estão sendo delineados. Em 2001, foi organizada a IAACS, Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares e, ao contrário do que pode se acreditar, não se tem como objetivo a uniformização do campo e sim apoio aos debates acadêmicos sobre currículo como tema central. O enfoque dos organizadores é chegar a uma proposta unificada (no sentido de união de culturas, e não de uniformidade) que adaptem e expandam ideais nacionais democráticos para propósitos educativos internacionais (Moreira, 2012, pg. 217). Para tal, faz-se necessário implementar um enfoque multinacional que amplie a noção de identidade nacional que se compartilha.

Novamente, nos deparamos com o conceito de identidade, também abordado na carta de Paulo Freire. Moreira (2012) reafirma que a preocupação com o conhecimento escolar e identidade são categorias centrais nos estudos de currículo. O autor ainda continua dizendo que o conteúdo explorado por estes estudos são um misto do tipo de conhecimento que acreditam que deve ser ensinado em conjunto com a formação de identidades dos alunos que gostaríamos de ajudar a desenvolver. A pesquisa de Moreira (2012) gira em torno de três conceitos: internacionalização, hibridismo e cosmopolitismo. Cito, neste momento, as palavras do autor sobre a internacionalização, que deixa bem clara a associação deste trabalho com a pesquisa de currículo:

Internacionalização no campo do currículo fosse compreendida como um processo que: (a) se aplica a práticas sociais que não visam à homogeneização do campo; (b) não se limita ao simples movimento de

teorias e práticas de um país para outro; (c) se desenvolve no longo prazo e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras nações; (d) provoca mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos, no esforço por configurar um território comum; (e) apresenta dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que transcendem o estreito foco econômico e estabelecem uma sinergia com outras agendas; (f) não se expressa apenas por meio de intenções democráticas e neutras: relações de poder estão necessariamente envolvidas e devem ser avaliadas quando se considerarem as questões curriculares; (g) tanto pode corresponder a tentativas de promovê-la junto a instituições ou indivíduos, quanto à intenção de analisar seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educacionais. (MOREIRA, 2012, pg. 219).

Já o cosmopolismo, seria o conceito de regulação entre Estados a partir dos Direitos Humanos e a busca de uma distribuição mais justa de recursos materiais. Este conceito implica entendermos uma humanidade comum, ainda trabalhando suas diferenças. Segundo o autor, está baseado em momentos de abertura do mundo.

O terceiro conceito explorado pelo autor é o de hibridismo. Para o autor, a importância do hibridismo cultural foi foco das teorizações de currículo que estudava ao longo de sua pesquisa. Acredito que este seja o conceito que mais se associa com o conteúdo deste trabalho. Nas palavras de Moreira (2012, pg. 5):

Partiu-se do ponto de vista de que a globalização atua sobre a esfera cultural buscando homogeneizá-la, embora se mostre incapaz de uniformizar a totalidade da cultura. Cria-se uma situação de hibridismo cultural nos diferentes países do globo. A dinâmica cultural conforma, assim, um hibridismo entre o culto e o popular, entre o tradicional e o moderno, entre o nacional e o estrangeiro, produzindo uma perspectiva plural que se expressa em um mercado global.

A recepção de alunos estrangeiros envolve, em menor escala, essa concepção de hibridismo cultural. Nas salas de aula, no geral, há toda essa riqueza cultural esperando para ser explorada. Nos casos específicos que estudei nesta pesquisa, há grande troca entre o nacional e estrangeiro, mais especificamente, mas sem que se anule as outras questões já presentes naquela turma anteriormente. Para Moreira e Macedo (2002, apud MOREIRA, 2012), às relações entre homogeneização e particularização e entre nacional e estrangeiro incentivam trocas que afetam as pesquisas referentes a currículo. Assim, também em escala menor, essas relações em sala de aula também devem afetar as reflexões dos educadores em relação à sua prática, quando se busca uma educação multicultural. Moreira ressalta, apenas, a abrangência do conceito hibridismo e como o mesmo não proporciona discussões suficientes relacionadas a poder.

A pesquisa de Canen e Xavier (2015) nos lista algumas experiências concretas curriculares multiculturamente orientadas:

(...) Lee (2011), sugere o uso de currículos culturalmente responsivos
(...) Dixon et. al. (2012) argumentam que o ensino da segunda língua para estudantes de grupos minoritários deveria levar em conta as interações sociais que os estudantes realizam em seus contextos culturais
(...) Também Ladson-Billings (2011) e Ball e Tyson (2011) enfatizam a necessidade de que o currículo inspire professores a desenvolverem suas aulas ligadas à promoção da equidade, da justiça social e da inclusão de populações e identidades marginalizadas discentes. Canen e Xavier (2011) estudaram em que medida as sensibilidades multiculturais têm estado presentes em trabalhos acadêmicos e, em estudo posterior, (Canen e Xavier, 2012), desenvolveram uma experiência na formação continuada de professores (CANEN; XAVIER, 2015, pg. 201)

4 OS DESAFIOS MULTICULTURAIS DAS PRÁTICAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para discutir os desafios multiculturais das práticas com alunos estrangeiros, colocarei, inicialmente, os dados profissionais e acadêmicos fornecidos pelas entrevistadas. Em seguida, analisarei as temáticas abordadas durante as entrevistas e as respostas das entrevistadas. Como a entrevista permitia comentários à vontade, algumas temáticas surgiram apenas em uma ou duas entrevistas, não sendo abordadas pelas outras educadoras. Além disso, serão incluídos alguns comentários da própria autora, por ter tido experiências em relação à temáticas em seus estágios supervisionados do curso de Pedagogia e de algumas salas de aula das escolas onde trabalhou no período da sua graduação.

Ana Paula (Professora A.): atua como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular tradicional no bairro do Catete. A sua formação conta com Escola Normal, graduação em Pedagogia e uma Pós em psicopedagogia. Atua como professora há 27 anos. Recebeu, aproximadamente, 6 alunos estrangeiros (a entrevistada não se recordava do número exato. Os alunos vieram de diversos países como França, China, Itália e Angola. O maior desafio, na visão da entrevistada, eram os chineses, pelo fato de ser a maior barreira linguística. Por isto, e pelos casos mais atuais serem de alunos de origem chinesa, a maioria das respostas da educadora foram baseadas nestes alunos.

Rosana, (Professora B.): também foi normalista com especialização em Educação Infantil. A entrevistada atua na área há 36 anos e, apesar de já estar aposentada, escolheu continuar lecionando. Atualmente trabalha em uma escola particular no bairro de Ipanema. A educadora não se recorda do número exato de alunos estrangeiros que recebeu em sua sala, mas mencionou alguns países de origem: Japão, Holanda, Estados Unidos, França e África do Sul. A sul-africana, para ela, foi um dos maiores desafios linguísticos pois a aluna misturava três idiomas: inglês, francês e um idioma local da qual a educadora não se recordava o nome.

Ana Lucia, (Professora C.): Também normalista, tem graduação em Letras Português/Árabe pela UFRJ. Trabalhou alguns anos dando aula de Língua Portuguesa, mas fez o concurso da Prefeitura do Rio para P2 (professora de Séries Iniciais). Atua nesta área há 18 anos. C. é professora de uma escola municipal no bairro de Copacabana. Já recebeu muitas crianças estrangeiras em sua sala, disse que em praticamente todos os anos recebeu alguma criança estrangeira. Não lembrava o número exato mas, assim como B., também citou alguns países de origem: Espanha, Angola, Colômbia, Equador e China. Ao contrário das outras professoras, alguns alunos possuíam um

mínimo de conhecimento prévio da Língua Portuguesa. Recebeu alunos estrangeiros em séries do 3º ao 5º ano.

O assunto inicial das entrevistas e um dos assuntos mais abordados pelas professoras foi a adaptação e a comunicação com seus alunos estrangeiros. Foram abordadas estratégias e dificuldades que as educadoras encontraram em seu percurso.

A tecnologia entrou, eu usava um aplicativo. Transformava a minha frase, colocava no “dialeto” dele, do chinês. Tinha umas horas que ele me olhava (confuso) e eu o chamava “Vem cá!”. Eu aproximava ele de mim, falava e ele ouvia em chinês e me respondia com gestos, acenava a cabeça. Ou seja, ele acabou entendendo o que queria por conta da tecnologia. Isso me ajudou, mas aos poucos eu fui tirando aquilo, até para não criar uma dependência. Se ele ia ficar aqui, a gente ia ter que ir fazendo essa adaptação, as próprias crianças me ajudavam. (...) Aí quando eu vi, no final do ano ele já estava se comunicando e falando, muito esperto. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Bom, eu tenho um leve conhecimento de inglês e francês. Muito superficial, mas o suficiente para dar comandos a eles, tipo sentar, levantar, brincar, né? Acho que isso era o bastante para eles irem se entrosando com a turma. Quer dizer, o bastante não. Só o suficiente para eles começarem a se entrosar com a turma. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Com a equatoriana, por coincidência, eu tinha uma aluna que fazia curso de espanhol. Então eu colocava elas sentadas juntas. Ela, tadinha, não conseguia me entender, estava difícil me relacionar e ela era muito pequena. Aí eu coloquei uma aluna que falava espanhol e traduzia para ela o que eu dizia. O espanhol é mais fácil da gente entender, é uma língua românica, o som é praticamente o mesmo em muitas palavras. Então eu entendia o que ela falava, mas ela não conseguia me entender, por mais que eu falasse devagar. (...) Quando às vezes calhava de ter dois equatorianos ou dois colombianos, eu colocava os dois mais próximos porque um ajudava o outro. Pedia para as mães, muitas vezes, darem livrinhos e coisas que eles gostassem de ler mais em Português, é claro, para eles terem mais contato com a língua e irem se adaptando ao som e a escrita. (...) Então assim, é sinal, a gente vai jogando as palavras para ver se a criança entende, mostra o objeto e assim a gente vai tentando se comunicar. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Quando A. percebeu que o aluno respondia com mais prontidão às outras crianças, incentivou ainda mais o vínculo do aluno com o restante do grupo. C. também faz menção à ajuda de outros alunos para auxiliar a comunicação com o aluno estrangeiro. Existem muitos fatores intimidadores para este aluno em uma escola brasileira: novo país, nova língua, novas pessoas, novo ambiente, novos costumes, tudo novo. A comunicação com outras crianças parece ser menos intimidadora para estes alunos, por reconhecerem algumas semelhanças nelas em meio de tantas diferenças. Nas

adaptações que pude acompanhar, este recurso era sempre utilizado. Crianças que dominavam ou falavam um pouco do outro idioma sempre se mostravam muito disponíveis para ajudar. A. também relata que o aluno chinês tinha um primo que estudava na mesma instituição, porém em outra série. Este, já possuía fluência maior na Língua Portuguesa, e era chamado quando nem o recurso do celular nem a gesticulação funcionavam. Isso, claro, dependeria da presença de outros alunos imigrantes na escola, o que nem sempre acontece. Apesar disso, A. conta que as próprias crianças brasileiras gostavam muito de ajudar o colega de classe a aprender novo vocabulário, e ele se sentia mais à vontade quando eles o faziam. Além disso, podemos perceber que parte da adaptação dependeu de recursos ou conhecimentos prévios das próprias professoras, como o celular e o conhecimento de outras línguas. Outro fator que, para as professoras A. e C., influenciava na comunicação dos alunos estrangeiros e seu aprendizado da Língua Portuguesa, era o uso constante de seus respectivos idiomas nativos:

Eles falam muito entre eles ainda, então eu acho que a dificuldade maior é por isso. Porque eles não se apropriaram ainda da linguagem, da nossa língua, então acabam usando esse recurso (os seus próprios idiomas) com as crianças. Então assim, eu acho que se usassem o português um pouco mais, eles já estariam bem mais adaptados à nossa Língua. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

É comum a gente ver os chineses conversando, entre eles, a língua deles. Tanto que a irmã dele (de uma série anterior), quando vinha pedir alguma coisa para ele (...), eles só se falavam em chinês. Isso para gente é falta de educação, né? Um bando de brasileiros e um bando de chineses conversando entre eles em chinês para que a gente não entenda. A gente já pensa que estão falando alguma coisa da gente. A cultura brasileira é assim, mas para eles isso é super normal. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

O uso do seu idioma de origem é, certamente, parte dos desafios presentes ao implementar uma prática multicultural. A linguagem é parte importante da cultura desses alunos, falar em seus idiomas no ambiente onde consideram seu lar é algo que faz parte de suas culturas. Se os pais querem mostrar e prosseguir com a cultura de seus países para a formação das novas gerações, o farão mesmo em outros países. As músicas, brincadeiras e costumes tradicionais serão ensinados e tudo isso envolve linguagem. É compreensível que se solicite a estas famílias maior uso do português para que este aluno possa avançar no conteúdo pedagógico, mas deve-se considerar a situação como algo delicado, que envolve questões de identidade cultural daquela família. Na fala de C., inclusive, é muito perceptível o quanto o uso de seus idiomas é uma questão que envolve culturas (tanto a deles, quanto a nossa).

Finalizada a questão linguística, as educadoras começaram a relatar a adaptação social destas crianças:

Criança é sempre receptiva né, aquela coisa curiosa de querer estar perto. Era muito engraçado porque eu tinha um aluno com Síndrome de Down, então eles associavam um com o outro, achavam tão “diferente” quanto. Eles faziam essa relação até pelos olhinhos puxados, pela semelhança física. (...) Aí eu expliquei a história toda, disse que ele ia precisar da nossa ajuda e a turma o recebeu bem, mas é claro que teve todo um trabalho por trás disso: contar histórias, mostrar para eles que eu usava o recurso do celular e até nisso eles ajudavam. (...) Aí era muito engraçado porque eles faziam mímicas ou apontavam “casinha! Olha, aquilo é casinha”, pegavam na mãozinha dele e mostravam onde era a casinha. Aí ele foi se adaptando, e as crianças ajudaram muito, foi uma adaptação bem legal. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Criança se adapta muito fácil, inclusive na linguagem. Então assim, em pouco tempo eles todos já estavam até falando um pouco de português também (...). A primeira reação da turma é de estranhamento porque não entendiam como aquela criança não conseguia falar com eles. Então a gente tinha que explicar e, aos poucos, como eu também tinha algum retorno pra eles do que ele estava falando, eles também se sentiram curiosos em aprender algumas coisas das outras línguas. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Eles chegam um pouco receosos se vão ser bem recebidos e tudo, mas as turmas sempre receberam muito bem. Engraçado como eles aceitam bem, eles até querem trazer pra si, por que é uma coisa diferente: “Ah, sou amigo de um colombiano!”, enfim. Esse ano até estou tendo problemas com a espanhola, ela é muito na dela e não se dá com ninguém. (...) As meninas até tentaram se aproximar mas ela é muito na dela. Os outros que eu tive nesse período todo sempre foram bem recebidos e acolhidos, sempre se adaptaram bem com os colegas. Isso foi bom porque eles tiveram bastante contato com a língua e em um mês já estavam dominando mais o português, (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Percebemos na fala das educadoras, que nenhuma delas encontrou problemas com a turma em relação à recepção dos alunos estrangeiros. Pelo contrário, as turmas foram recurso importante na adaptação dos mesmos. Nestes casos, não houve nenhum preconceito da turma que tivesse de ser trabalhado. Porém, além da história – que não foi especificada - contada para a turma pela professora A., não foi mencionada nenhuma atividade que trabalhasse o cenário multicultural presente nestas salas de aula. Acho interessante ressaltar, neste momento, que apesar de não terem sido relatados casos de intolerância com os alunos estrangeiros e estas experiências multiculturais específicas, toda sala de aula é repleta de diferenças culturais, preconceitos, intolerâncias e, mesmo com estes presentes não se vê projetos que trabalhem diferenças em sala. Há cartazes sobre acordos de comportamento, sobre trabalhos feitos, desenhos, conteúdos vistos

nas mais diversas disciplinas, mas em nenhuma sala havia nada relacionado sobre o respeito às diferenças.

Em relação ao auxílio que receberam – se receberam – do restante do corpo da comunidade escolar:

Corri para a Coordenadora e falei que, a princípio a proposta era que ele ficasse como ouvinte, porque ele tinha entrado em agosto e era uma criança que não falava nada (em português). E o aprendizado dessa criança? Então a proposta era que ele seria um ouvinte. Só que aí eu percebi que ele era muito esperto e captava tudo com muita facilidade. Bem característica deles, né? A inteligência. Aí eu voltei para a coordenadora e disse “Olha, ele tá pegando tudo, o grafismo dele é excelente e quando eu comecei a passar a turma para a (letra) cursiva, ele já passou automaticamente junto com a turma.” (...) Aí começamos a nos questionar isso. Seria uma pena reter uma criança que estava com a aquisição já toda feita, porque ele tinha essa coisa de aprender com facilidade. (...) Então eu comecei a correr atrás, era alfabetização e ao mesmo tempo a lacuna que eu tinha que preencher e ao mesmo tempo dando o que era pra ser dado naquela semana. Então eu fiz um trabalho paralelo com ele, e aí conversei (com a coordenação, que conversou com os pais) se não teria possibilidade de arranjar um apoio pra ele fora da escola. Para trabalhar com essa lacuna que ficou e seria trabalhada duas vezes: aqui e lá, na casa dele. Eles conseguiram, a escola chamou os responsáveis, e ele tá aí, foi para o segundo ano e está indo muito bem. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Eu acho que, desde os primeiros, principalmente com os japoneses, porque era bem difícil, apesar dele também saber alguma coisa de inglês, eu acho que estavam sempre tentando facilitar. Fazendo mímica, tentando ajudar na compreensão do que queríamos falar (...). Coordenação, professores e inclusive funcionários da faxina, dos banheiros, todos. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Honestamente? Nenhum. Não teve suporte nenhum e a gente se virou como pôde. (...) A Direção e a Prefeitura não dão esse apoio não. Nem para alunos especiais, que talvez não tenha nada a ver com a sua monografia, mas também é exatamente assim. Ninguém ajuda não. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Como dito anteriormente, segundo Silva (2003 apud SANTIAGO; AKARI; MARQUES, 2013), é preciso atingir o sistema educacional em todos os níveis, envolvendo todos os atores da comunidade escolar. Não cabe a este trabalho analisar nem julgar as metodologias utilizadas pela escola no âmbito pedagógico no geral. Dito isto, analisarei apenas as relações que envolvem o caso do estudante estrangeiro. Segundo o que foi dito por A., o papel da Coordenação na adaptação deste aluno foi de suporte à professora, mas principalmente de intermédio com os pais do aluno. Não foi mencionado nenhum projeto multicultural da escola. Para B., o auxílio se limitava apenas à

comunicação com os próprios alunos. Já para C., a gestão da escola e a Prefeitura (esta é uma das professoras da rede municipal) não ofereceram auxílio algum. Este tipo de feedback das professoras reforça as ideias dos autores analisados no capítulo anterior sobre a falta de preparo da escola brasileira para receber alunos estrangeiros. Dito isto, as professoras também auto avaliaram sua própria preparação para receber este tipo de aluno:

Claro que não (me senti totalmente preparada para receber este aluno). Já pensei: eu nem sei falar chinês. É chinês, mandarim, japonês... Não sei nem qual é a linguagem que ele está trazendo! E aí tem aquela preocupação. Até porque no primeiro dia de aula, claro, uma reação super normal dele, ele "abriu o berreiro", chorou, chorou, chorou, claro. Até pra eu falar pra ele que não precisava chorar, ele não me entendia. Então assim, a mãe ficou aqui, até isso foi diferente, a adaptação é feita com a gente, mas a mãe veio para a rodinha, sentou na rodinha, não entendia muito que estava acontecendo porque também falava pouco. Só que ao longo da semana ele mesmo foi parando de chorar e eu fui tentando cativar. E assim, muita linguagem de expressão, com as mãos, mostrando, sinalizando. Diferente deste ano, com as meninas (gêmeas, também chinesas), porque a gente tinha que ter o visual. Por exemplo, eu lançava uma palavra e fala "A", de AVIÃO, aí mostrava para elas (A. apontou para o alfabeto que estava colado na parede). Isso ainda acontece, elas precisam muito desse recurso ainda porque o vocabulário é a principal dificuldade delas. Relacionar o que a gente está falando com uma figura era essencial. A construção de frases e histórias, nos três casos, era muito difícil, porque eles não se apropriaram ainda do vocabulário, estão se apropriando aos poucos. (...) A linguagem deles é muito diferente. Pra gente é difícil, imagina pra eles, que tem que se apropriar disso tudo em tão pouco tempo? (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Não, me senti muito insegura e assim, com aquele questionamento de até que ponto ele poderia acompanhar o restante da turma. Mas como eu disse, eles têm uma adaptação muito rápida e foi tudo tranquilo depois. No início, eu me senti também muito insegura. Depois de receber muitos, nos seguintes, fui começando a me acostumar com a ideia. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

100% não, se fosse um árabe de repente eu até me sentiria né? Eu falo mais ou menos árabe. 100% não, mas não me apavorei, porque eles pegam rapidinho e os pais já estavam mais "falantes" da língua e vão passando para eles, aí eles pegam rápido. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Para melhor compreensão dos exemplos dados pela professora A., acho válido contextualizar alguns dados sobre a escola: o processo de alfabetização é iniciado na educação infantil, em seu último ano, no Pré II. A maioria dos alunos já segue para o primeiro ano inteiramente familiarizado com os códigos da leitura e escrita. Sendo assim, o alfabeto nas paredes era utilizado somente para o auxílio na transição para a letra cursiva. Já com os alunos orientais, era muito utilizado para, de fato,

relembrar nossas letras e fonemas. Vale ressaltar, também, o fato de as professoras A. e B. relatarem que não se sentiram preparadas para receber estes alunos mesmo após muitos anos de magistério, o que reforça a ideia de que é necessária uma formação continuada para que os educadores se sintam mais preparados para lidarem com diversidades.

As educadoras de Séries Iniciais também comentaram um pouco em relação à avaliação destes alunos:

Eu vejo que ela (uma das alunas chinesas) veio até com um “vício”, até mesmo pela estratégia que a professora deve ter usado, de olhar para o do colega para ver se o que ela está fazendo, está certo. Ela não está “colando”, e até eu entender isso foi difícil. Era a segurança dela de buscar o caminho do acerto. Aí a minha preocupação, porque o primeiro ano já tem prova. Como é que eu vou fazer uma avaliação com ela se no dia da prova eu não posso colocar ninguém sentado com ela para ajudar? Então, aos pouquinhos, eu fui tentando tirar. A avaliação dela era igual a dos outros alunos, não mudamos nada. Uma das avaliações ela ficou nervosa e começou a chorar. Aí eu disse “não precisa chorar, eu vou fazer com você”. A parte de integração social nessa parte era difícil. Uma vez eu tirei a avaliação dela e disse “Depois eu vou fazer com você”. Foi aí que ela chorou, aí eu expliquei que não precisava chorar, que ela só iria fazer comigo para ela entender melhor o que era para fazer. Enquanto isso dava outros trabalhos para ela ir fazendo. Aos poucos ela foi se adaptando e nas últimas (provas) nem precisou de ajuda. Só ainda tem a lacuna do vocabulário (...) mas já está bem mais organizada, já organiza melhor o texto, ela já consegue organizar melhor as ideias. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Às vezes, quando eu ia fazer uma redação e eles não sabiam uma palavra em português, eles botavam em espanhol, entendeu? Assim, eu sei mais ou menos, o meu cunhado é espanhol, alguma coisa a gente sabe, né? A gente até corrigia, mas assim, sabia que ela estava entendendo o que era mas não estava botando na Língua Portuguesa.. Eu não tirava pontos, dava um desconto, é claro. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

A avaliação de alunos estrangeiros sem domínio total da Língua Portuguesa é outro desafio para o professor que recebe estes alunos. Por um lado, se este aluno recebe uma avaliação diferente do restante da turma, pode se sentir excluído do grupo ao perceber que apenas a sua avaliação é diferente das demais. Por outro, se a mesma avaliação é aplicada para os alunos com grande dificuldade no vocabulário brasileiro, é possível que sejam prejudicados. A alternativa encontrada por A. foi auxiliar estes alunos durante as avaliações e, em um primeiro momento, isso gerou desconforto na criança. Apesar disto, a aluna se adaptou ao tipo de avaliação ao longo do tempo. Já a professora B., nos relatou sobre a diferenciação na hora da correção de atividades.

A barreira linguística é, de fato, a diferença mais visível (e a que é percebida primeiro pela turma, assim que o aluno chega). As professoras comentaram, porém, outras questões culturais que chamavam a atenção delas e do restante da turma:

O aluno chinês, por exemplo, a alimentação dele era completamente diferente das crianças. Ele trazia uns biscoitos assim, bem diferentes, tinham umas coisas com flores por dentro, parecia uma geleia. As crianças ficavam super curiosas e eu também. Alguns biscoitos lacrados que vinham todos de lá (China). Então a alimentação dele em relação as crianças era uma coisa que trazia curiosidade, até pra mim. (...) As vezes ele trazia até para as crianças provarem, era um momento legal (...) As outras coisas não sentia muito não (...) acho que a mãe acaba ajudando nisso, até para que eles não fique tão diferenciados do grupo. (...) O italiano também traz algumas coisas bem peculiares e ele expressa isso. O choque de cultura faz com que ele queira questionar e ele fala "Não, mas na Itália não era assim, na Itália era assim", ele coloca isso. (...) Já tive momentos de comparações, ele questionando. O vocabulário dele escrito, eu percebo que às vezes ele traz palavras do italiano, e eu explico "Olha só, aqui no Brasil, é um pouco diferente", e aí ele entende e depois diz como é na Itália. Então ele também traz o vocabulário dele pra sala, diferente dos chineses, que não falam muito. Já ele, faz questão de falar como são as coisas na Itália. A angolana também quase não falava. (...) Ano passado, eu tive uma menina que era da França, mas os pais eram brasileiros, não tive muita dificuldade pois ela falava português. (...) Ela também trazia fotos, ela queria mostrar as fotos dela quando era pequena, queria mostrar a cultura dela para as crianças, era um momento legal. Fazia questão de mostrar o álbum dela e os lugares diferentes. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Ah, sim. Com certeza. A holandesa, por exemplo, não tinha o hábito de lavar os cabelos. Então, no nosso verão, ela suando, eu passei a levar shampoo para a escola para lavar a cabeça dela. Porque, inclusive, além de ficar suada, passava uma questão de cheiros e chegou a um ponto que as crianças não queriam nem sentar com ela (...). A minha auxiliar, primeiro começou lavando com sabão de coco, porque era o que tinha no banheiro das auxiliares. Aí eu disse que ia trazer um shampoo de casa (...). O japonês, com a questão do lanche: ele vinha todo arrumadinho, igual a essas coisas que a gente vê na internet hoje. Não só a questão da arrumação do potinho dele, mas ele trazia soja cozida, coisas que não eram comuns no nosso lanche aqui. (...) Sim (as crianças ficavam curiosas), era muito enriquecedor, né. Porque era um hábito muito diferente, no sentido da alimentação. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Com o chinês, sim, muita diferença (...). Ele falava bem porque o pai e a mãe falavam razoavelmente bem, porque tinham uma pastelaria aqui em Copacabana (...). Esse rapaz chinês, ele não aceitava sujeira na sala. Porque na China, quando acaba a aula, não existe gari, não existe a pessoa da limpeza. Eles mesmos fazem a arrumação da sala. Isso é disciplina chinesa, assim como a Educação Física faz parte do currículo da China e, como aqui é qualquer bolinha de meia, lá faz parte a luta (o Tae Kwen Do) (...). Ele era muito disciplinado, passava madrugadas

lendo os textos que eu passava, enquanto os outros, eu chegava, ninguém tinha feito o trabalho. Angola não percebi, os alunos europeus (...) pareciam muito mais interessados também. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Apesar de não identificar nenhum projeto da escola que envolvesse o multiculturalismo, é possível perceber que houve troca cultural através destas crianças, partindo delas mesmas. O italiano com seus questionamentos e os chineses, que trouxeram os lanches diferentes para compartilhar com os colegas de sala. Isto nos mostra o quanto estas crianças gostam de compartilhar sua cultura e até mesmo trabalhar estas diferenças. O italiano, por ter uma linguagem mais próxima da nossa, conseguia trazer estes questionamentos verbalmente. Os hábitos de higiene diferentes são desafiadores, principalmente por trazerem desconforto e estranhamento do restante da classe, mas aparentemente os pais não se importaram com a interferência nesses hábitos por parte da escola. Na contramão, a sujeira da sala incomodava o aluno chinês da professora C., e o mesmo interferia limpando-a sozinho. Neste momento, faz-se importante lembrar como Hall (1997) nos diz que “limpo” e “sujo” são classificações, entre outras, que pertencem e delimitam cada cultura. Todas as professoras relataram que, apesar de não terem projetos para trabalhar a fundo as diferenças culturais, todas tiveram experiências enriquecedoras com estes alunos e os conhecimentos diversos que traziam para a sala de aula.

Quando questionadas sobre o aumento de alunos estrangeiros nos últimos anos:

Sim, com certeza. Todos esses casos foram recentes. (...) Ao longo dos anos acho que foi aumentando sim, com certeza. O Colégio tem sido portas abertas para isso. A Coordenadora estava até comentando isso, a gente atendeu uma criança do Consulado chinês e ela ficou aqui. Depois dessa criança, como tem o conhecimento que o colégio recebe estes alunos, começou a chegar um monte de crianças de lá. Na hora da saída, já é perceptível a quantidade de alunos orientais. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).
Ah, sim! Acredito que aumentou muito (...). Atualmente, como tem vindo mais, às vezes tem mais de um com linguagem diferente na sala. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Não, acho que permaneceu na média: um ou dois por ano. Quer dizer, só comecei a receber depois que comecei a trabalhar aqui em Copacabana. Trabalhei na Zona Norte, na Zona Oeste, a primeira escola que eu trabalhei foi em Paciência. E não tinham, isso não era comum. Estou aqui há oito anos. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

A resposta das professoras A. e B. reitera o que foi dito sobre o aumento de imigrantes em nosso país, A resposta de C. traz dados mais recentes, já que ela só

analisou seus anos na escola em Copacabana, Sendo assim, é difícil comparar a sua resposta com a das outras professoras, que consideraram muito mais anos de sala de aula em suas respostas. De qualquer maneira, podemos dizer que quanto mais imigrantes recebemos, presumimos que recebemos mais alunos estrangeiros nas escolas. As respostas de A. e B. enfatizam esta questão, com o aumento considerável de alunos estrangeiros que receberam nos últimos anos. O fato de o Consulado Chinês ter entrado em contato direto com escolas particulares me faz questionar sobre a presença de políticas públicas para a chegada dessas crianças no Brasil. É interessante como o grupo de chineses chega após a matrícula da primeira criança chinesa. Assim, teriam a segurança de ter mais pais e crianças com a cultura parecida com a sua, o que pode trazer uma sensação maior de segurança para as crianças e até para os pais. O primo do menino japonês que era usado como tradutor, por exemplo, poderia ter sido outra criança chinesa que também tivesse mais facilidade com a Língua Portuguesa. Reforçando o que já foi dito anteriormente sobre a adaptação destes alunos, já presenciei este cenário em algumas escolas: os alunos estrangeiros são o “porto seguro” um dos outros. A criança com mais fluência no português que também fale a sua língua nativa é usada muitas vezes para traduzir pedidos da criança que ainda tem muita dificuldade com o vocabulário brasileiro. Em todas as situações, a prática se mostrou muito eficiente. A criança se sente pertencente àquela situação porque, além de ter alguém falando sua própria língua com ele, este alguém é outra criança.

Além disso, as professoras também falam sobre a falta de preparo dos professores para receberem estas crianças. As professoras A. e C. comparam a inclusão de alunos estrangeiros com os alunos com necessidades especiais. A. disse, inclusive, que o impacto dos alunos chineses foi tão grande quanto o do aluno com Síndrome de Down. Constata-se, também, que a adaptação desses alunos depende, quase integralmente, da dedicação do professor, pois este não recebe muito suporte dos outros atores sociais da comunidade escolar, nem há políticas públicas para tal.

As entrevistadas foram questionadas sobre educação multicultural, com a proposta de que, em seguida, descrevessem em suas palavras o que seria, para elas, uma educação multicultural.

Já, já ouvi, mas nunca estudei. Então, essas experiências que relatei, por exemplo, quando a chinesa, o italiano, a angolana, trazem a cultura deles para o grupo, acho que já está instalada aí a educação. Porque eles trazem a vivência da cultura deles para a nossa, que a gente desconhece. A partir desse momento, já começa uma troca cultural que traz conhecimento. Então, qualquer tipo de conhecimento que você instala no outro, o que o outro tem ouvido e aprende com aquilo, já é cultura para ambas as partes. A gente absorvendo a dela e ela absorvendo a nossa. Multicultura acho que vem daí, da diversidade que

a gente tem com essas crianças que tem vindo e como a gente tem sido enriquecido com isso tudo. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Não. Eu acho que é uma inclusão de várias culturas, não é? No caso, como a gente está falando, pode ser de linguagem, de hábitos, de costumes, tradições. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Não. Seria como se fosse um intercâmbio? (...) Seria trabalhando todas as línguas? Seria tentar passar para os alunos costumes e culturas de outros países, de outros lugares, tipo curiosidades? Isso eu já faço, quando dá, em História. (...) Principalmente porque eu fui estudante de letras, eu lidava com várias línguas. (...) Acredito que seja mais ou menos isso. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

A percepção de A. e C. sobre a educação multicultural se aproxima mais do que Canen & Xavier (2012) chamam de concepção folclórica. Há momentos específicos onde a cultura é compartilhada, mas não há contextualização nem incentivo ao pensamento crítico. Percebendo que a resposta se concentrava nos alunos estrangeiros, questionei sobre a possibilidade de troca cultural em uma sala só de alunos brasileiros. Quando se conversa sobre culturas que estão geograficamente distantes, esquece-se sobre as diversidades culturais que estão à nossa volta. O objetivo do trabalho é, de fato, focar nos alunos estrangeiros, porém achei importante questionar a importância da educação multicultural fora deste cenário.

Sim, até dentro da sua casa você tem troca de cultura. A rotina, a estrutura de cada família é diferente. A alimentação que vem de cada uma das casas, lá vem a alimentação de novo, né? Cultura tá ligada a alimentação. Tem criança que traz cenourinha, enquanto a maioria traz pão, biscoito. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Sim, sim. Cultura religiosa, principalmente. Estão falando muito disso, até o tema do ENEM foi esse. Religião, classe social, isso tudo é uma questão de cultura, né? (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

No próprio Brasil? Então dá, a gente já começa a introduzir vários conceitos, vários costumes brasileiros, até mesmo na época do folclore a gente trabalha isso, em agosto. Eu costumo passar várias situações de diferenças de regiões para os meus alunos. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Novamente percebemos a abordagem folclórica do multiculturalismo na fala das educadoras. Somente a professora B. cita outros aspectos da cultura que fogem dos mais simples, trabalhados em datas comemorativas. Somente nesta fala são lembrados aspectos religiosos e socioeconômicos. Nenhuma das entrevistadas citou identidade de gênero, homossexualidade e/ou racismo.

Em seguida, as entrevistas finalizam-se com uma conversa sobre a formação continuada dos professores em relação à diversidade:

Acho que o próprio colégio podia estabelecer um vínculo qualquer de aprendizado, um professor italiano, por exemplo. O que eu poderia trazer para enriquecer esse aluno? Uma via de dois lados, estar no colégio para fazer esta troca com a gente. A gente trazer algumas dúvidas de como chegar às crianças melhor. A mãe do menino italiano, por exemplo, me trouxe muitos subsídios em relação à escolaridade dele que me ajudaram muito. O preparo da gente tem dois lados: a escola podia proporcionar mas a gente também tem que correr atrás, né? Porque é o mundo que a gente está vivendo. Principalmente na questão de inclusão. Você olha pra sua sala e você tem cadeirantes, crianças com Síndrome de Down, Altas habilidades, e você se sente de mãos atadas numa situação com uma criança estrangeira. Como você vai chegar nessa criança? É através da comunicação. E como você vai se comunicar se ela fala outra língua? A linguagem a gente até usa muito a mímica, os gestos, ele até percebia mas não tem muita ajuda para o professor neste momento, né. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Primeiro, eu acho que a professora tem que estar aberta para receber todas essas diversidades. Se ela não tiver aberta, ela não vai conseguir lidar com isso de uma maneira tranquila. Agora, a escola pode proporcionar cursos extras, dando um mínimo básico de linguagens, de um inglês por exemplo. Enfim, acho que outras trocas de conhecimento e de cultura diferentes, de pesquisas, alguém vir dar um curso ou uma palestra. Acho isso tudo enriquecedor. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA B, EM NOVEMBRO DE 2016).

Isso não é visto como prioridade nas escolas, não é importante. O que é importante é o aluno saber ler e escrever e saber as quatro operações é o básico. Então essas coisas assim, que estão extras, não é muito levado em consideração. Eu acho que, inclusive quando a gente vai fazer cursos aí fora, é a mesma coisa. Eu sempre peço para a diretora para não ir. É sempre exatamente a mesma coisa. Um desabafo das professoras, um tempo que nós temos para desabafar e contar as experiências de cada aluno, que a gente já tá cansado de saber, não tem nada novo. Eu acho que poderiam criar cursos para atender essa clientela que não é muito grande mas, sei lá, pegar professores que dominem idiomas ou então professores de outros Estados, não sei. Só sei que a Prefeitura poderia dar valor a isso, até em termos de religião, entendeu? Não uma pregação. Não é levar as crianças em um púlpito, ter um pastor e ficar falando de Deus, não, mas explicar as diferenças religiosas, da fé (...). Eu achava importante falar de princípios, até pra tentar mudar um pouco a clientela que a gente tem. Uma clientela sem amor, muito fria, que parece que não ama nem a si própria. Acho que poderiam ser criados cursos para essas situações. Ou então, podia se criar uma disciplina que envolvesse diferenças culturais. (...) Envolver vários tópicos relacionados a diferenças culturais, regionais, do país, de fora, religiosas. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Apesar da dedicação dos professores ainda estar presente no discurso e ser uma parte importante para a dinâmica de sala de aula, quando questionada sobre uma formação continuada, A. diz que há ausência da escola neste quesito e, assim como as outras entrevistas, diz ser a favor das instituições apoiarem e oferecerem apoio acadêmico para que estes professores se sintam mais preparados para receber tais diversidades em sala de aula. Além disso, nos chama a atenção a fala da professora C., ao compartilhar a falta de pensamento crítico nos cursos de formação continuada da prefeitura. É preocupante a falta de apoio e incentivo aos professores da rede para trabalhar este tipo de questão. É perceptível na fala das entrevistadas a questão de sobrecarga do educador:

(...) E não se prepara a gente pra isso, né? Não só pra isso, mas para as crianças com necessidades especiais, para muita coisa. Tanto quanto o estrangeiro, também tive um impacto ao receber uma criança especial (com Síndrome de Down), e ele também não foi o primeiro ao longo da minha jornada pedagógica, não, mas foi o mais efetivo pois ficou dois anos comigo. Os desafios vão vindo mas a gente acaba driblando e dando o nosso jeitinho na sala de aula, um jeitinho na escola acomodar isso tudo e aí a coisa começa a acontecer. Os acontecimentos tem sido todos positivos, com final feliz. (...) A gente não tá preparado pra isso. Muito menos eu, que me formei há muitos anos atrás, tinha menos ainda essa preocupação. (...) A gente acaba dando um jeito. Porque o professor dá um jeito pra tudo. O professor que é engajado, o professor que vê que ele tem que investir no aluno. Cai nos nossos ombros de novo. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

Principalmente porque a criança fica cem por cento do tempo com o professor. A escola pode até se dizer preocupada, querer saber o retorno, se ele tá se adaptando, e tal. Mas é o professor que tem que fazer todo esse trabalho. (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA A, EM NOVEMBRO DE 2016).

A gente recebe e não tem nenhum livro, nenhum dicionário de auxílio, nada. A gente vai tentando se comunicar, porque “quem tem boca vai à Roma”, não é? (DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C, EM NOVEMBRO DE 2016).

Este tipo de depoimento confirma o que Candau (2012) vai chamar de *burnout* ou o mal estar, estresse e ansiedade crescentes entre educadores e que, segundo a autora, aumentam os índices de evasão e abandono do magistério.

Acredito que o mal-estar que se vem acentuando em nossas escolas, entre os educadores e educadoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas (...). Penso que a crise da escola se situa em um nível mais profundo. (CANDAU, 2012, pg. 114)

Podemos verificar isto nas palavras da professora C., quando a mesma se refere sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura do Rio. Cursos técnicos, sem incentivo ao pensamento crítico e à reflexão mais profunda sobre os problemas enfrentados nas salas de aula. Como transformar a diversidade em vantagem pedagógica sem aprofundar nossos conhecimentos sobre estes temas? Segundo Veiga Neto (2003, p. 110 apud CANDAU, 2012), o mundo mudou e continua mudando, rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças.

O que poderia ser feito, então, para diminuir a insegurança relatada por estas professoras e vivida por tantas outras? Todas as respostas das entrevistas incluem cursos oferecidos pela escola e/ou Prefeitura. Acredito que o incentivo à formação continuada, a discussão e estudos – se feitos a partir de uma perspectiva multicultural, como foi explicado anteriormente neste trabalho - constantes sobre o currículo de cursos de Pedagogia e Licenciaturas (a Escola Normalista também pode ser incluída nesse caso, por também formar futuros professores) e uma oferta maior de bons cursos de formação continuada seriam o começo de um grande avanço dos estudos multiculturais e uma ótima maneira de auxiliar o cotidiano escolar das professoras.

Em relação ao meio acadêmico, o campo vem, finalmente, sendo mais estudado e, conseqüentemente, abrindo os horizontes em relação aos temas abordados. Ivenicki e Canen (2016) abordam, por exemplo, a inserção de temáticas multiculturais em outras áreas da ciência, como nas tecnológicas.

Finalmente, termino com uma reflexão acerca da qualidade dos supostos cursos de formação continuada acima citados. É possível perceber na fala da professora C., que há grande frustração de uma parte dos professores da rede em relação à qualidade dos cursos oferecidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro. A professora municipal foi a única que relatou cursos de formação oferecidos, no caso, pela prefeitura. A proposta para as professoras da rede, então, estaria na reformulação dos cursos já oferecidos, tentando trazer temáticas mais diversificadas e mais relevantes aos professores. O oferecimento de cursos de formação por parte das escolas particulares depende de cada instituição, sendo mais difícil estabelecer um padrão. Não podemos esquecer-nos das instituições de Ensino Superior neste momento, locais onde podem ser oferecidos Cursos de Extensão e Pós Graduação nestas áreas. Vale ressaltar que a formulação deste tipo de curso é complexa. Segundo Ivenicki e Canen (2016, pgs. 54-55):

O multiculturalismo não deveria, portanto, ficar limitado a uma disciplina específica. Canen (2007), Canen & Santos (2009) e Canen & Xavier (2012) desenvolveram cursos de formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural crítica, pós-colonial, articulando disciplinas tais como planejamento educacional e avaliação a discussões que envolviam sensibilidades multiculturais, problematizando visões pseudo-universais sobre esses assuntos.

Este tipo de formação continuada não é necessária apenas para os professores mas, também, para a gestão da escola. A perspectiva multicultural folclórica já esta enraizada em muitas escolas, sendo necessário, assim, um trabalho nos setores técnico-pedagógicos e até administrativos das escolas. Sendo a escola um espaço tão importante para a formação de identidades, reafirmo a ideia de Santiago, Akkari e Marques (2013) de que é necessário que se atinja todos os níveis do sistema escolar, envolvendo todo os atores da comunidade escolar e segundo Canen e Xavier (2015) contarmos com professores e gestores capacitados para trabalhar na liderança da construção de uma identidade institucional multicultural.

Desenvolver cursos de formação continuada não é, de maneira alguma, uma tarefa fácil. Na verdade, estudar educação em uma perspectiva multicultural e tentar implementar tal concepção em uma escola ou até mesmo em sua sala de aula, não é tarefa fácil. Isso porque tal tarefa nos coloca frente a frente, necessariamente, com nossos próprios preconceitos e o desafio de superá-los. Ivenicki e Canen (2016, pgs. 54-55) refletem:

Por exemplo, no que se refere à abordagem liberal ou folclórica, em que medida a melhoria das relações pessoais entre indivíduos, a partir de trabalhos que visam a “conhecer melhor” suas tradições, formas de ver o mundo e outras manifestações culturais, não estariam mascarando relações desiguais e preconceituosas que marcam a construção dessas identidades? Ao mesmo tempo, ao jogar luzes sobre racismos, sexismos e outros preconceitos, como nas abordagens mais críticas, em que medida o multiculturalismo crítico não recai em uma exaltação da diferença e no reforço a preconceitos?

Este questionamento mostra bem a complexidade que envolve trabalhar o multiculturalismo em um ambiente tão profundo quanto a escola. Os autores sugerem a hibridização identitária como tentativa de resposta a este questionamento: identidades são resultado de diversos marcadores identitários, formando uma rede complexa demais para ser reduzida a apenas um marcador mestre.

Tal questionamento me remeteu ao texto de Piscitelli (2009), que exemplifica bem este argumento ao contar a trajetória do movimento feminista até chegar à terceira onda deste movimento, a mais recente. O termo sistema gênero/sexo, desenvolvido pela antropóloga Gayle Rubin, passa a ser criticado e substituído, porque as feministas negras e do “Terceiro Mundo” passam a considerar o gênero como parte de um *sistema de diferenças*, onde o gênero está entrelaçado com questões de classe social, raça, nacionalidade, sexualidade, idade, entre outras. Não é fácil trabalhar diferenças e preconceitos no ambiente escolar, porém é parte de nossos desafios como educadores.

5 Considerações Finais

Este trabalho analisou grandes estudos prévios sobre o multiculturalismo, discutindo funções sociais e políticas da identidade cultural individual e coletiva. Em seguida, compartilhou os dados obtidos nas entrevistas feitas com três professoras que receberam alunos estrangeiros em suas salas de aula. As professoras comentaram a tensão ao receber estes alunos e sobre o despreparo na formação de educadores para trabalhar com a diversidade. Todas as professoras, em algum momento, comentaram sobre outros tipos de diferenças que são desafiadoras em sala e como não há suporte para as professoras ao recebê-los. Apesar disto, não foram relatados casos de preconceito com estes alunos específicos, a não ser em um caso isolado da criança da professora B., que não tinha o costume de lavar os cabelos. Ao mesmo tempo, nenhuma das professoras relatou trabalho aprofundado sobre culturas em sala de aula. Este fato não faz com que a recepção destes alunos seja simples, até mesmo pela grande barreira linguística. Acredito que o não estranhamento de uma cultura tão diferente possa se dar pelo fato de que, atualmente, é bastante acessível obter informação sobre outros povos, outros modos de vida, através da imagem veiculada pela mídia (HALL, 1997). As entrevistas, apenas, não permitem à pesquisadora concluir se estas diferenças foram neutralizadas ou se foram, de fato, trabalhadas. De qualquer maneira, com os dados obtidos, é possível concluir a falta de incentivo à formação continuada com enfoque multiculturalista nas escolas particulares e/ou a falta de profundidade de alguns cursos de formação da prefeitura, ressaltando a necessidade das instituições de Ensino Superior estudarem e elaborarem cursos de formação continuada, além da criação de políticas públicas de incentivo à formação continuada dos professores.

Há poucas décadas, antes da expansão da globalização explicada no início deste trabalho, acreditava-se em uma demanda de diferenças culturais muito mais restrita. Com o encurtamento (conceitual) de fronteiras, porém, o compartilhamento e hibridismo de culturas têm se tornado cada vez mais intenso, desafiador e o enfoque no assunto é cada vez mais crescente e necessário. Podemos concluir através dos teóricos estudados e da falta de informação sobre o multiculturalismo que as educadoras entrevistadas admitem ter, que a escola não vem acompanhando esta mudança em um ritmo compatível. É necessário, então, futuros estudos que busquem compreender melhor os cursos de formação já oferecidos e tentar identificar suas falhas e possíveis aberturas para um trabalho com enfoque multicultural. Além disso, é importante que haja um trabalho de pesquisa em conjunto com as instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento de novos cursos de qualidade e a busca da melhoria destes que já existem. Este tipo de trabalho é relevante para que haja maior compreensão, por parte

dos educadores e estudantes, da importância do tema e que se busque sensibilização das áreas competentes do governo para a criação de políticas públicas condizentes com a demanda atual.

Finalizo este trabalho com uma reflexão acerca deste atual cenário da educação descrito ao longo do texto. Para isto, utilizo de uma última referência, o sociólogo Bauman e Mauro (2016, pg. 24):

Nós estamos no começo de um processo longo e tortuoso, nem mais curto nem menos tortuoso que a passagem das comunidades locais para a “comunidade não imaginada dos Estados-nação (. . .). Estamos suspensos entre o “não existe mais” e o “não existe ainda”.

A colocação do sociólogo se refere à sociedade em nível global. Utilizo-a para, paralelamente, falar sobre a educação. Estamos em uma espécie de limbo, onde *não existe mais* a educação fechada, bipolarizada e local, mas também *não existe ainda* uma política consistente que permita a implementação crítica e eficaz do enfoque multicultural na educação. O processo é longo, porém, como educadores esperançosos, nos cabe a luta por estes avanços.

Referências

- BAUMAN, Z.; MAURO, E. **Babel: Entre a incerteza e a esperança**. [S.l.]: Zahar, 2016.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13 – 37.
- CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, 2012.
- CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. **Revista Docente PUC Goiás**, 2006.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 306 – 325, maio/ago 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Currículo Multicultural e Desafio a Fronteiras de Exclusão: Reflexões e experiência de construção docente coletiva. In: _____. **Inter/Multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. cap. 9, p. 195 – 208.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação : conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. . Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar**. . 23. ed. [S.l.]: Civilização Brasileira, 1993.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Media and Cultural Organization**, 1997.
- IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, Agosto 2002.
- MOREIRA, A. F. B. A internacionalização do campo de currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, jul 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1666/1515>>>.
- PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: _____. **Diferenças, igualdade**. São Paulo, SP: Berlandis, 2009. cap. 5, p. 116 – 150.
- SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Apêndices

Roteiro de Entrevistas

A entrevista se iniciará com o recolhimento dos dados pessoais das professoras entrevistadas: nome, idade, formação, área de atuação atual e há quantos anos trabalha nesta área. Em seguida, iniciaremos com as perguntas que são específicas do tema pesquisado.

- Você já teve a oportunidade de receber alunos estrangeiros em sua sala? Quantos? Qual a nacionalidade dele(s)? Eles possuíam algum conhecimento prévio da língua portuguesa? Qual era a série em que o aluno estava na ocasião que o recebeu?
- Como foi lidar com esse(s) aluno(s)? Quais estratégias você utilizou?
- Como foi a inserção dele(s) na turma? Qual foi a primeira reação dos outros e como foi a recepção da turma em um geral?
- Como foi o acompanhamento e suporte que recebeu do restante da equipe para lidar com estes alunos?
- Assim que recebeu a notícia de que receberia um aluno estrangeiro em sua sala, você se sentiu preparada para receber esse aluno? E agora, você se sentiria preparada para receber outro?
- Você já ouviu falar em educação multicultural? Defina em suas palavras o que, para você, seria uma educação multicultural.
- Em sua opinião, o que poderia ser feito em relação à formação continuada dos professores para que estejam mais preparados para lidarem com essa diversidade?
- Gostaria de fazer mais algum comentário a respeito do tema abordado?