



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA

MULTICULTURALISMO E PRÁXIS PEDAGÓGICA
NA ESCOLA PÚBLICA

Manaus-AM
2023

NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA

MULTICULTURALISMO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Processos Educativos e Identidades Amazônicas.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

**Manaus-AM
2023**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P198m Pantoja, Nilce Cleide Ribeiro
Multiculturalismo e práxis pedagógica na escola pública / Nilce Cleide Ribeiro Pantoja . 2023
119 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Escola pública. 2. Práxis pedagógicas. 3. Multiculturalismo. 4. Alunado imigrante. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA

MULTICULTURALISMO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (Presidente/Orientadora)

Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dra. Camila Ferreira da Silva (Membro Interno/Titular)

Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Nobrega Ribeiro (Membro Externo/Titular)

Universidade do Estado do Amazonas

Prof. Dr. Márcio de Oliveira (Membro Interno/Suplente)

Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dra. Célia Aparecida Beltiol (Membro Externo/Suplente)

Universidade do Estado do Amazona

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação a minha mãe Ivanilda Ribeiro Maria, pelo exemplo de vida, dedicação, educação e sacrifício de desempenhar o difícil papel de ser mãe e pai e por sempre me incentivar a estudar, valeu a pena. Obrigada por tudo. Amo você Mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de nobreza e tem a ver com o respeito e humildade com que caminhamos na vida. E por essa razão não poderia deixar de mostrar minha gratidão as pessoas que encontrei ao longo dessa jornada sem as quais o alcance de mais essa etapa da minha vida não seria possível.

Agradeço a minha orientadora a Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, por me receber como orientanda. Obrigada pela confiança no meu trabalho.

As professoras da banca de defesa: Prof.^a Dr.^a Maria do Perpetuo Socorro, Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva pela especial atenção dada a dissertação e suas ricas contribuições.

Agradeço aos professores do PPGE-UFAM pela elevada qualidade de ensino que me auxiliaram nessa trajetória.

Agradeço a minha mãe pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida que serviram de alicerce para as minhas realizações. E a minha irmã Nilda Claudia Ribeiro Pantoja, que sempre esteve na torcida, alegrando-se a cada etapa vencida.

Agradeço aos colegas de curso pela convivência ainda que de forma virtual. Em especial agradeço a Marta Freire e Maria da Silva com quem estreitei laços de amizade, obrigada pelas trocas de ideias e ajuda mútua.

Também agradeço a minha amiga-irmã Nonata Silva que sempre me ajudou com sua experiência acadêmica desde o início desta dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo incentivo financeiro ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Agradeço ao meu pet Bonates, pelos importantes momentos de descontração e por estar comigo nas madrugadas de estudo.

Por fim, o agradecimento mais importante: agradeço a Deus por esta sempre comigo e pela força e fé necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir.

À medida que as escuras e ambivalentes asas da História batem sobre o palco da nossa era, onde a esperança é mantida refém, a justiça está acorrentada ao altar da acumulação de capital e as boas obras de nossa cidadania coletiva são apagadas pelo desespero, procuramos ansiosamente uma nova visão do que deveria significar a educação. Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e fazem o conhecimento significativo, crítico, e finalmente emancipatório.

PETER MCLAREN, 1997

RESUMO

PANTOJA, Nilce Cleide Ribeiro. **Multiculturalismo e Práxis Pedagógica na Escola Pública**. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. 2023.

A presente Dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Área de Concentração – Processos Educativos e Identidades Amazônicas, apresenta o resultado do projeto de pesquisa intitulado Multiculturalismo e Práxis Pedagógica na Escola Pública que teve como questão central: Como as práxis pedagógicas dos/as professores/as estão sendo desenvolvidas frente a diversidade multicultural dos alunos na escola pública? Definiu-se como objetivo geral: Analisar o contexto da escola pública, enfocando as práxis pedagógicas pelo viés do multiculturalismo. Para responder a este objetivo, o trabalho foi dividido em três seções, no qual cada uma corresponde aos seguintes objetivos específicos: Analisar o papel do/a professor/a perante o multiculturalismo no contexto escolar; identificar a existência de projetos pedagógicos com enfoque na multiculturalidade; verificar outras formas e expressões do saber na escola pública no cenário multicultural. A metodologia utilizada, quanto à abordagem, foi a qualitativa de natureza analítica e método Hermenêutico-Dialético. O local da pesquisa foi a Escola Estadual Luiz Vaz de Camões na cidade de Manaus-AM. A análise articulou-se ao longo do texto, considerando o multiculturalismo e as práxis pedagógicas na realidade dos/as alunos/as imigrantes. Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de uma atenção à multiculturalidade na escola pública, na qual destacamos os avanços e os retrocessos nesse âmbito escolar. No campo pedagógico, às ações de formação sobre o multiculturalismo ainda são muito incipientes, visto, que há uma grande ausência de ações deste tipo no ensino-aprendizagem. Portanto, a pesquisa trouxe contribuições para as práxis pedagógicas no âmbito escolar público na perspectiva do multiculturalismo apontando um suporte teórico/prático a Pedagogia dos Multiletramentos para reconhecer e potencializar a diversidade cultural do alunado imigrante

Palavras-chave: Escola pública; Práxis pedagógicas; Multiculturalismo; Alunado imigrante.

ABSTRACT

PANTOJA, Nilce Cleide Ribeiro. Multiculturalism and Pedagogical Praxis in Public School. Dissertation, Graduate Program in Education, Federal University of Amazonas. 2023.

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Amazonas (UFAM), Area of Concentration Line 1 – Educational Processes and Amazonian Identities, presents the result of the research project entitled Multiculturalism and Pedagogical Praxis in the Public School that had as its central question: How are the pedagogical praxis of the teachers being developed in the face of the multicultural diversity of the students in the public school? The general objective was defined: To analyze the context of the public school, focusing on pedagogical praxis through the bias of multiculturalism. To respond to this objective, the work was divided into three sections, in which each one corresponds to the following specific objectives: 1. To analyze the teacher's role in the face of multiculturalism in the school context; 2. Identify the existence of pedagogical projects focused on multiculturalism; 3. Identify other forms and expressions of knowledge in public schools in the multicultural scenario. The methodology used, in terms of approach, was qualitative, analytical in nature and Hermeneutic-Dialectical method. The research site was the Luiz Vaz de Camões State School, located in the city of Manaus-AM. The analysis was articulated throughout the text, considering multiculturalism and pedagogical praxis in the reality of immigrant students. From this perspective, we highlight the need for attention to multiculturalism in public schools, in which we highlight the advances and setbacks in this school environment. In the pedagogical field, training actions on multiculturalism are still very incipient, since there is a great lack of actions of this type in teaching and learning. Therefore, the research brought contributions to pedagogical praxis in the public school environment from the perspective of multiculturalism, pointing to theoretical/practical the Pedagogy of Multiliteracies support to recognize and enhance the cultural diversity of immigrant students.

Keywords: Public school; Pedagogical praxis; Multiculturalism; Immigrant student.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- BRASIL** - Constituição da República Federativa do Brasil.
- CNDE**- Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- CNE/CP**- Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno
- CONAE**- Conferência Nacional de Educação
- CONEB**- Conferência Nacional de Educação Básica
- COVID-19**- Acrônimo do termo “doença por corona vírus”
- EDUMIGRA**- Educação de Crianças e Adolescentes Refugiados e Migrantes
- EJA**- Educação de Jovens e Adultos
- FUNDESCOLA**- Fundo de Fortalecimento da Escola
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEM**- Língua Estrangeira Moderna
- OBMIGRA**- Observatório das Migrações Internacionais
- OMS**- Organização Mundial de Saúde
- OTE**- Organização Todos pela Educação
- PAH**- Programa Ampliando Horizonte
- PCN**- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE**- Plano Nacional de Educação
- PPP**- Projeto Político Pedagógico
- SEDUC**- Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas
- SEMED**- Secretaria Municipal de Educação
- UFAM**- Universidade Federal do Amazonas
- UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho de Pesquisa.....	70
Figura 2: Perfil do professor.....	73
Figura 3: Escola Pública Contemporânea Multicultural.....	89

LISTA DE MOSAICOS DE IMAGENS

Mosaico 1- Fachada e pátio interno da Escola Estadual Luís Vaz de Camões.....	26
Mosaico 2- Murais na Entrada da Escola Estadual Luís Vaz de Camões.....	38
Mosaico 3- Retorno dos alunos a Escola Estadual Luís Vaz de Camões.....	40
Mosaico 4- Aula de Educação Física- Professor 1.....	45
Mosaico 5- Aula de LEM- Língua Estrangeira Moderna Professora 5.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de série por Turno.....	25
Quadro 2: Horário Escalonado do retorno das aulas.....	28
Quadro 3: Grupo 1- Gestora e Pedagogas	35
Quadro 4: Grupo 2- Professores/as.....	36
Quadro 5: Teorias dos Currículos.....	67

LISTA DE MAPA

Mapa 1: Localização da Escola Estadual Luís Vaz de Camões.....	24
Mapa 2: Número de alunos imigrantes Ensino Fundamental por UF /Brasil-2019.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Categorias e Subcategorias.....	71
Gráfico 2: Números de alunos imigrantes matriculados na Rede Pública Estadual.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Números de alunos no Ensino Fundamental, por idade segundo país de nacionalidade- Brasil, 2019.....	77
Tabela 2: Números de alunos no Ensino Fundamental, por esfera administrativa segundo país de nacionalidade- Brasil, 2019.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I – O CAMINHO TRILHADO NO CONTEXTO ESCOLAR	23
1.1. O Cenário Escolar.....	23
1.2. O Cotidiano da Pesquisa: um processo em permanente construção.....	27
1.2.1. Os Participantes da Pesquisa.....	35
1.3. Retomando Alguns Pontos do Itinerário da Pesquisa.....	37
SEÇÃO II - ESCOLA PÚBLICA E MULTICULTURALISMO: ASPECTOS E CONDIÇÕES DE DIÁLOGO	43
2.1. A Sala de Aula: complexidade e contradições.....	44
2.2. A Tecitura das Práxis Pedagógicas.....	52
2.2.1. Desafios e Perspectivas no Âmbito Escolar Multicultural.....	54
2.3. A Insurgência da Escola Pública Multicultural.....	57
2.3.1. As Políticas Educacionais frente à Escola Multicultural.....	66
SEÇÃO III – CATEGORIAS ABERTAS NAS VIVÊNCIAS MULTICULTURAIS NA ESCOLA PÚBLICA	70
3.1. Os Desdobramentos da Linguagem no Âmbito Escolar.....	72
3.2. A Inserção do Alunado Imigrante na Escola Pública.....	75
3.3. Novas possibilidades Educacionais para o Ensino Multicultural.....	82
3.3.1. Pedagogia do Multiletramentos.....	83
3.4. Perspectiva para a Escola Pública Contemporânea.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	108
ANEXO - Parecer do Comitê de Ética	

INTRODUÇÃO

Diante das marcantes mudanças na contemporaneidade do âmbito escolar público e que exigem reflexões no sentido de novos redirecionamentos pedagógicos voltados para às novas construções identitárias na escola pública que, de alguma forma, preencham as lacunas dessas negociações de embates sociais. Esta Dissertação discute essas dinâmicas e a relação escola pública, práxis pedagógicas e multiculturalismo¹ tendo como meta a compreensão dessa complexidade de experiências vividas por professores/as do ensino fundamental.

Para tanto, o trabalho toma como *corpus* para análise as práxis pedagógicas e as vivências nesse âmbito escolar com o alunado imigrante. Mediante esse quadro, o desenvolvimento da Dissertação, tem sua originalidade no fato de apresentar uma leitura diferenciada do âmbito escolar público, visto que o mesmo tem sido sujeito de monografias e dissertações, mas sempre focado nas transformações pelas quais vem passando nas áreas social e ambiental.

Do ponto de vista teórico travamos diálogo com vários autores que se debruçam sobre a temática em pauta dentre estes: Alves (2006), Amaral (2018), Candau (2006;2007;2011.2014), Canen (2002; 2005; 2012), Contreras (2012), Fleury (2001; 2006), Freire (1996;1998;2000;2013), Giroux (1995), Libâneo (2007;2014), McLaren (1997; 2000), Ribeiro (2020), Rojo (2012), Santos (2009;2020), Silva (1996; 2007), Soares (2018). Buscando juntar as peças mestras para apreender e embasar a temática em pauta na dissertação, num primeiro momento foi primordial entender os processos de ensino-aprendizagem e suas nomenclaturas para a apresentação das proposições que compõem essa temática, abordando o tripé escola pública, práxis pedagógicas e multiculturalismo.

¹O multiculturalismo, visto como fenômeno da atualidade, traz para o campo da educação uma série de questionamentos e desafios, tais como o respeito à diversidade cultural e o redimensionamento das práticas educativas, a fim de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática e inclusiva. (CANDAU, 2010).

Os textos abordados trazem reflexões contextuais para uma construção de um corpo teórico desdobrando algumas questões norteadoras na esfera educacional, em relação a um novo olhar voltado para a escola pública e as práticas pedagógicas, diante do panorama multicultural na contemporaneidade. Nesta direção, colocamos em xeque a concepção ocidental de escola pública como socializadora de conhecimento em um país culturalmente tão complexo como o Brasil.

Neste contexto, delimitamos o seguinte problema de investigação: Como as práticas pedagógicas dos/as professores/as estão sendo desenvolvidas frente a diversidade multicultural dos alunos na escola pública? Respeitando limites e, atentando para as especificidades da postura do/a professor/a, validando suas falas na expectativa de contribuir para a construção de uma prática pedagógica ativa, crítica e reflexiva diante dessa nova realidade escolar.

Para responder à questão, definimos o objetivo geral: Analisar o contexto da escola pública, enfocando as práticas pedagógicas pelo viés do multiculturalismo. Para o alcance desse objetivo geral, construímos os seguintes objetivos específicos: Analisar o papel do/a professor/a perante o multiculturalismo no contexto escolar; identificar a existência de projetos pedagógicos com enfoque na multiculturalidade; verificar outras formas e expressões do saber na escola pública no cenário multicultural.

A relevância científica deste trabalho se encontra no fato dele questionar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior de uma escola pública pelo viés do multiculturalismo e trazer para o debate as experiências vivenciadas por professores e professoras frente ao alunado imigrante, no cotidiano do âmbito escolar. A pertinência do problema da pesquisa reflete, sobre a realidade educacional que perpassa o atual contexto escolar manauara. Para tanto, a referida pesquisa teve como campo empírico a Escola Estadual Luís Vaz de Camões com suas diferenças étnicas, culturais e sociais.

O interesse pelo tema surgiu da inquietação como professora da rede estadual de ensino local, onde as práticas pedagógicas permitem que se discuta e consolide o potencial de transformação perante um alunado oriundo de diferentes países, hábitos, costumes e religiões. A experiência como professora facilitou o diálogo com Gadotti (2008) visto que:

É na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela um a escola onde falta tudo. Mesmo faltando

tudo nela existe o essencial: gente, professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor das nossas escolas, de nossa educação (GADOTTI, 2008, p. 02).

Entretanto, a experiência como professora ao longo dos anos demonstrou que a formação pedagógica não é algo simples e rápido, visto ser um percurso em busca de conhecimentos, novas tendências pedagógicas e de estratégias voltadas para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem, no qual o/a professor/a seja facilitador/a para a construção do protagonismo dos/as alunos/as.

Porquanto, precisamos estar cientes do desafio da apropriação da multiculturalidade para a melhoria do ensino-aprendizagem, enriquecendo o fazer escolar com outros referenciais epistemológicos, éticos e políticos capazes de mudar o papel secundário da escola estigmatizado de “educação bancária”, de “inculcação” e “aculturação”, processos educativos que podam e oprimem ao invés de edificar o entendimento do que é educação.

Dessa forma, para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem no âmbito escolar público multicultural se faz necessário criarmos cenários, nos quais os “diferentes” podem recriar seus símbolos e dar a eles significados. Sob esse enfoque, estamos falando de situações contemporâneas que necessitam ser discutidas de maneira ampla e sem subterfúgios como Gadotti (2009) declara:

Há um novo público da escola pública, muito diversificado. A velha escola pública, elitizada e para poucos, era a escola pública unificada e unificadora. A nova escola pública presta atenção às diferenças. Não só respeita a diversidade, mas a valoriza como grande riqueza da humanidade. Há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as relações sociais, pessoas e processos, o conhecimento. Há diferentes maneiras de ensinar e de aprender (GADOTTI, 2009, p. 55).

Sendo assim, são diversos os modos de educar, não existindo um único modelo de educação, apesar de constatamos uma severa oposição no sistema de ensino, desde os processos curriculares, as políticas educacionais, didática e o fazer pedagógico, como enfatiza Brandão (2008):

A desqualificação de outras *culturas*, em nome de formas únicas e pretensamente civilizadas e eruditas do saber e do viver fez a escola, deixar de lado, ou colocar como assunto de “hora de recreio” ou do “mês de agosto”, a rica experiência de valores e saberes populares (BRANDÃO, 2008, p. 37).

Tal superioridade cultural, quando transportada para as práxis e teorias pedagógicas em um processo educativo unilinear leva a “falácia” da escola, na qual a educação passa então a ser um recurso da hegemonia monocultural. Sendo assim, a escola precisa encontrar um sentido humanamente integrado e interativo na sua missão de educar como infere Silva (2008):

Uma escola concebida como um espaço onde pudesse vicejar uma multiplicidade de linguagens permitiria florescer, também, uma pluralidade de sentidos, de novos sentidos do humano. Uma escola apta a fazer do ensino um instrumento sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizado técnico (SILVA, 2008, p. 15-16).

A partir dessas questões, esta Dissertação se pauta, metodologicamente, na pesquisa qualitativa em consonância com a imersão do pesquisador no contexto a ser estudado balizado em um processo “espiral” (MINAYO, 2010). Uma vez redigidos a ancoragem da metodologia, para proceder sua validação empírica utilizamos o seguinte instrumental metodológico: Netnografia²; Análise documental; Entrevista (semiestruturada); Observação participante e Uso de recursos fotográficos.

Concomitante para efetivação do processo da metodológica a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 03/05/2022- Parecer 5.384955. Dessa forma, iniciamos o processo de observação participante, após a grave crise sanitária e o caos pandêmico que se instalou em todo o país. Fator nitidamente comprovado nas entrevistas com os/as professores/as, os/as quais responderam demonstrando as angústias vivenciadas na escola.

As atividades práticas foram importantes e de extrema relevância, visto que permitiram “olhar” a sala de aula e a práxis dos/as professores/as com um olhar investigativo nessa complexidade de entrelaçamentos e relações sociais no âmbito escolar público.

No que tange à estruturação desta dissertação, ela apresentar: Introdução, três Seções e Considerações Finais.

Seção 1 - O Caminho Trilhado no Contexto Escolar – Apresenta o contexto educacional e as etapas iniciais da pesquisa empírica, a descrição do perfil da gestora, pedagogas e dos/as professores/as participantes.

² O termo “netnografia” é utilizado por Kozinets (2014). Para Hine (2005) é etnografia virtual.

Para tanto, apresentamos o caminho percorrido, a descrição da escola Estadual Luís Vaz de Camões e suas vivências, peculiaridades e suas diversidades culturais.

Seção 2- Escola Pública e Multiculturalismo: aspectos e condições de diálogo –

Discorreremos o diálogo teórico que abarca de maneira competente as análises propostas para o desenvolvimento do estudo em questão. Debatendo os conceitos de educação, escola pública, práxis pedagógicas e multiculturalismo. Reverberando as falas dos entrevistados validando e problematizando as principais questões relacionadas ao alunado imigrante e escola pública.

Seção 3 - Categorias Abertas nas Vivências Multiculturais na Escola Pública-

Apresenta os instrumentos de captura da materialidade da pesquisa e o método mais apropriado para análise dos dados, e as interpretações, e principalmente as categorias e subcategorias para as análises nesse estudo efetivando as ponderações, a partir da interlocução com os/as professores/as participantes para uma melhor compreensão do cotidiano escolar multicultural.

Nas **Considerações Finais** – esboçamos passíveis interpretações e análises futuras nunca de forma definitiva, trazemos um aprofundamento acerca das potencialidades e dos limites da perspectiva dialógica do multiculturalismo e possíveis caminhos entrelaçando os fios dos processos de ensino-aprendizagem nas práxis pedagógicas.

Portanto, neste ponto, esperamos, que esta seja uma leitura enriquecedora da temática que suscita grandes debates no meio educacional, social e político em um processo de longo prazo, no qual um conjunto de fatores se associam para alcançar um resultado positivo no âmbito escolar contemporâneo.

1. O CAMINHO TRILHADO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção, contextualizamos as etapas iniciais da pesquisa empírica. Para tanto, apresentamos o caminho percorrido, a descrição da escola Estadual Luís Vaz de Camões e suas vivências como características desse contexto. Isto significa, que cada âmbito escolar tem as suas peculiaridades e diversidades. Em um primeiro momento, foi efetivado o contato oficial com Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), para obtenção do pedido de deferimento quanto a realização da pesquisa nesse âmbito escolar.

Assim, na instituição escolar supracitada, procuramos manter contato com os profissionais da gestão, pedagogas e professores/as, cujo o propósito seria alinhar a relação campo sujeitos e melhorar a interação para posteriormente realizarmos as entrevistas e o acompanhamento das atividades dos/as professores/as em sala de aula, para construção dos dados da pesquisa.

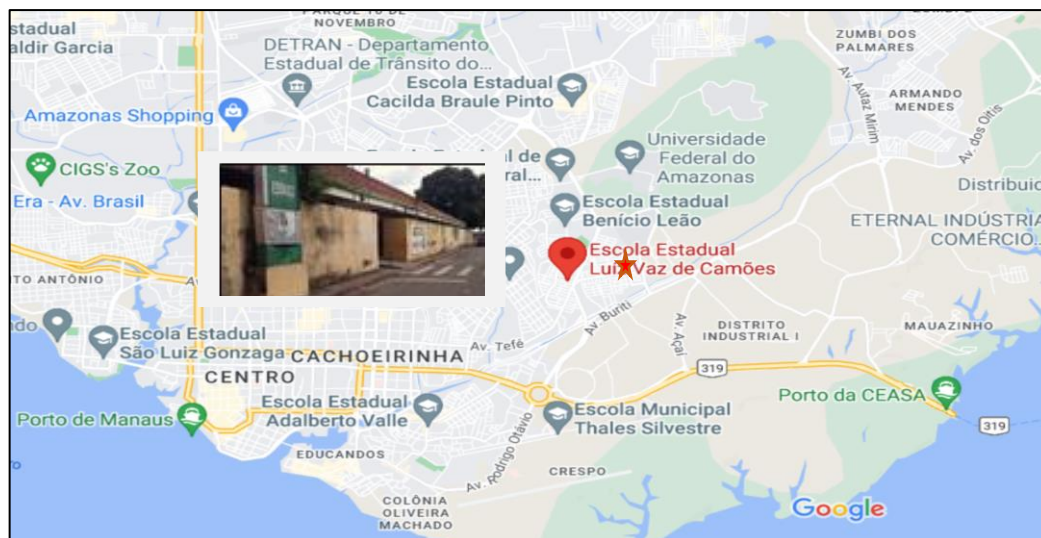
Na subseção seguinte explicitamos a caracterização do contexto e os caminhos percorridos pela pesquisa, bem como o *corpus* investigativo do problema. Ressaltamos, que todos os preceitos éticos do campo científico e os protocolos de saúde foram rigorosamente seguidos.

1.1. O Cenário Escolar

Segundo os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Estadual Luís Vaz de Camões, foi construída durante o Governo do Coronel João Walter de Andrade, regulamentada pelo Decreto Governamental de 25 de agosto de 1972, localizada à Rua 19, s/nº, Conjunto 31 de Março, bairro Japiim I. Iniciou suas atividades no dia 12 de junho de 1972.

No decorrer de suas atividades recebeu várias denominações, tais como: Subunidade Luís Vaz de Camões, pertencente à Unidade Educacional Ruy Araújo; Unidade Educacional do Japiim, pertencente à Sub coordenadoria de Ensino VII; Escola de 1º Grau Luís Vaz de Camões e Escola Estadual Luís Vaz de Camões, pertencentes à Unidade Educacional do Japiim e Coordenadoria Distrital de Educação 02.

Mapa 1: Localização da Escola Estadual Luís Vaz de Camões



Fonte: Google Maps
Configurações: Nilce Pantoja (2021)

Atualmente a escola possui uma estrutura física contendo: 10 salas de aula, 01 sala de Ciências, 01 sala de professores/as, 01 sala de pedagogos/as, 01 sala de diretoria, 01 sala de secretaria, 01 sala de biblioteca, 02 banheiros para alunos (masculino e feminino), 02 banheiros para professores (masculino e feminino), 01 banheiro para funcionários administrativos, 01 cozinha, 01 depósito para merenda escolar, 01 depósito de materiais de limpeza e expediente, 01 arquivo morto, 01 sala de mídias, 01 sala de educação física, 02 corredores internos, 01 pátio interno coberto e 02 áreas externas. Nos fins de semana a Escola está sempre à disposição da Igreja e da comunidade para desenvolvimento de suas atividades.

A estrutura organizacional da escola é constituída por 75 funcionários, sendo 72 da Secretaria Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), e 3 terceirizados. Os professores estão divididos nos seguintes turnos: matutino 17; vespertino 12; noturno 17 perfazendo um total de 46 professores/as³. Na área administrativa, 01 diretora, 03 pedagogas que trabalham em turnos diferenciados, uma acompanha a EJA (Educação de Jovens e Adultos), e 1 secretaria.

³ Dentro desse quantitativo de professores há cargas horárias compartilhadas ocorrendo quando o professor/a não consegue lotação em uma única escola (por diversos motivos como escola distante, por não ter carga cheia, ou seja, de 20 horas, na escola que ele solicita, etc) (SEDUC. 2013).

A Escola funciona com 10 turmas divididas em três turnos segundo dados da Secretaria da Escola, distribuídas em: Matutino: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Vespertino: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Noturno: Educação de Jovens e Adultos (1º/2º segmento do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio Etapa única). Conforme informado pela secretaria a escola possui 660 alunos matriculados no ano letivo 2022: Turno matutino 263; vespertino 148; noturno 249. Esse quantitativo está distribuído em turnos nas seguintes séries:

Quadro 1: Distribuição de série por Turno

Matutino	Vespertino
02 turmas 6º ano	02 turmas 6º ano
02 turmas 7º ano	01 turmas 7º ano
02 turmas 8º ano	01 turmas 8º ano
02 turmas 9º ano	01 turmas 9º ano
Noturno	
EJA Ensino Fundamental	EJA Ensino Médio
01 turma 6º ano	01 turma 1º ano
01 turma 7º ano	01 turma 2º ano
01 turma 8º ano	01 turma 3º ano
01 turma 9º ano	

Fonte: Elaboração Nilce Pantoja (2022)

A partir do ano de 2019, a escola passou a receber uma demanda de alunos/as imigrantes e indígenas. Inicialmente eram apenas alguns indígenas, que ainda fazem parte do quadro de alunos da escola, depois vieram alguns haitianos e por fim os alunos/as imigrantes venezuelanos. Mesmo sem uma estrutura para este ambiente multicultural a escola “acolheu” esse alunado e o enfrentamento dessa questão na realidade do dia- a- dia da escola, conforme os relatos da Gestora⁴. No entanto, com a chegada da pandemia COVID-19⁵, se estabeleceu um período de turbulências no nosso campo de pesquisa. Como pode ser observado a escola ficou esvaziada “por certo tempo”.

⁴ Para preservar as suas identidades, todos os/as interlocutores/as citados/as nesta pesquisa são apresentados/as com cargos que ocupam e números. Todas as falas dos interlocutores estão em itálico para diferenciação e destaque. Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa.

⁵ Inicialmente chamada de 2019-n-CoV, a infecção provocada pelo novo coronavírus recebeu o nome oficial de COVID-19, em 11 de fevereiro: um acrônimo do termo “doença por corona vírus”. Os sintomas mais comuns são febres, tosse e dificuldade de respirar. <https://portal.fiocruz.br/>.

Mosaico1- Fachada e pátio interno da Escola Estadual Luís Vaz de Camões



Fonte: Nilce Pantoja (2022)

Diante desse cenário, nos parece necessário a argumentação em relação a importância de um estudo que tem como temática: pesquisar como os desafios da multiculturalidade, refletem no cotidiano escolar público? como a escola se movimenta em torno dessas questões urgentes e emergentes com a multiculturalidade e suas relações? Por meio da perspectiva daqueles/as que, constroem e reconstróem a escola a cada dia: o/a professor/a. É nesse contexto que está inserida a pesquisa iniciada em setembro de 2021 evidenciada a seguir.

1.2. O Cotidiano da Pesquisa: um processo em permanente construção

Com a retorno das aulas ainda em sistema remoto/híbrido devido os diversos desafios e dificuldades nos âmbitos da sociedade sanitário, educacional, social, econômico, cultural, entre outros. Porquanto, o cenário pandêmico, da Covid-19, trouxe mudanças nas Instituições educacionais em nível estadual, municipal e federal. Entre elas a necessidade de distanciamento social, pela altíssima capacidade de contágio e reprodução do coronavírus (Organização Mundial de Saúde-OMS,2020).

Diante desse quadro, tínhamos que articular a pesquisa in loco e, por meio da netnografia, pois estávamos vivenciando um momento com as escolas saindo do isolamento social, e ao mesmo tempo precisando desenvolver a pesquisa tornando-se um grande desafio, visto ser um momento cauteloso de extrema peculiaridade, no qual as normas tiveram que ser refeitas dado o controle sanitário exigido frente a pandemia.

Nesse contexto, no qual o âmbito escolar foi muito afetado, iniciamos a pesquisa seguindo os protocolos e os decretos governamentais regentes das aulas pelo programa “Aula em Casa” disponibilizadas no portal “Saber mais da SEDUC”, e em formato rotativo de aulas presenciais, conforme o Quadro com o Horário Escalonado disponibilizado pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC).

Conforme relatos da Gestora a Escola Estadual Luís Vaz de Camões, houve o retorno das aulas com a manutenção dos protocolos da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), e atenção recobrada quanto o acolhimento e diálogo com os familiares dos/as alunos/as, por meio de contatos realizados com o aplicativo WhatsApp.

Quadro 2: Horário Escalonado do retorno das aulas

HORÁRIO ESCALONADO POR DIA/TEMPOS					
	Grupo A (50% da turma)	Grupo B (50% da turma)	Grupo A (50% da turma)	Grupo B (50% da turma)	Professores
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
SEMANA 21	Tempos de segunda (10/08)	Tempos de segunda (11/08)	Tempos de terça (12/08)	Tempos de terça (13/08)	P L A N E J A M E N T O
SEMANA 22	Tempos de quarta (17/08)	Tempos de quarta (18/08)	Tempos de quinta (19/08)	Tempos de quinta (20/08)	
SEMANA 23	Tempos de sexta (24/08)	Tempos de sexta (25/08)	Tempos de segunda (26/08)	Tempos de segunda (27/08)	
SEMANA 24	Tempos de terça (31/08)	Tempos de terça (01/09)	Tempos de quarta (02/09)	Tempos de quarta (03/09)	
SEMANA 25	Tempos de quinta (07/09)	Tempos de quinta (08/09)	Tempos de sexta (09/09)	Tempos de sexta (10/09)	
SEMANA 26	Tempos de segunda (14/09)	Tempos de segunda (15/09)	Tempos de terça (16/09)	Tempos de terça (17/09)	
SEMANA 27	Tempos de quarta (21/09)	Tempos de quarta (22/09)	Tempos de quinta (23/09)	Tempos de quinta (24/09)	
SEMANA 28	Tempos de sexta (28/09)	Tempos de sexta (29/09)	Tempos de segunda (30/09)	Tempos de segunda (01/10)	
SEMANA 29	Tempos de terça (05/10)	Tempos de terça (06/10)	Tempos de quarta (07/10)	Tempos de quarta (08/10)	
SEMANA 30	Tempos de quinta (12/10)	Tempos de quinta (13/10)	Tempos de sexta (14/10)	Tempos de sexta (15/10)	
SEMANA 31	Tempos de segunda (19/10)	Tempos de segunda (20/10)	Tempos de terça (21/10)	Tempos de terça (22/10)	
SEMANA 32	Tempos de quarta (26/10)	Tempos de quarta (27/10)	Tempos de quinta (28/10)	Tempos de quinta (29/10)	

Fonte: Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC)- 2021

No entanto, conforme a Pedagoga do turno matutino foram momentos difíceis, apesar de todo o esforço realizado, para que as atividades escolares chegassem ao alunado à falta de aparelho celular, computador e acesso à internet dos alunos/as potencializou ainda mais as desigualdades de aprendizagem em ler, interpretar e fazer as atividades. No desenvolvimento desse processo, observamos que a intervenção da gestora e da pedagoga juntos a família dos/as alunos/as se fez necessária para incentivo e esclarecimentos no processo do ensino remoto, no sentido da continuidade das atividades escolares.

A questão da avaliação automática nesse processo de ensino-aprendizagem foi a cerne daquele momento, visto as avaliações assumirem um novo formato adaptado ao ambiente virtual e um processo transversal na prática pedagógica. Nesse sentido, o trabalho da escola se torna um exercício multifacetado exigindo um movimento contínuo no ensino-aprendizagem, mas isso não minimizou outro momento difícil relatado pela Gestora a evasão escolar:

A maior evasão ocorreu na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi o maior quantitativo, também ocorreu nos outros turnos, como no caso dos venezuelanos e indígenas. Para evita essa evasão eram feitas ligações, por mim e pelas pedagogas perguntando o motivo e as dificuldades dos alunos (Gestora, setembro,2021).

O desafio para evitar a evasão escolar exigiu um trabalho conjunto de todos os profissionais envolvidos, onde o alunado era fator determinante diante dessa reconfiguração das aulas no modelo ensino remoto trazendo novas demandas para a articulação entre escola e família em um processo coletivo. Prosseguindo com a pesquisa nos concentramos no desenvolvimento das práxis pedagógicas no momento pandêmico, embora as nossas interlocutoras fossem somente a Gestora e as Pedagoga dos turnos matutino (M) e noturno (N) da escola.

As aulas eram concentradas na programação da “Aula em Casa”, havia um padrão a ser seguido pelos professores/as determinados pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), isto facilitou o processo pedagógico, no entanto, as práxis pedagógicas vivenciaram os entraves com esse novo jeito de ensinar, pois os/as alunos/as do Ensino Fundamental ainda não tinham maturidade, autonomia e principalmente disciplina para estudar no processo de ensino-aprendizagem que naquele momento era imposto, a sala de aula fora redesenhada em um ambiente virtual de aprendizagem (KENSKI, 2015)

No entanto, ressaltamos que o ensino remoto é uma estratégia pedagógica, mas não é Ensino a Distância-EaD, apesar de assemelha-se à EaD no que se refere ao ensino-aprendizagem mediada por tecnologia (COSTA, 2020). Neste contexto fragilizado, em que estávamos vivendo os resquícios da segunda onda da pandemia Covid-19. Cabe ressaltar, que as entrevistas foram realizadas, por meio da netnografia seguindo as premissas dos autores Amaral, Natal e Viana (2009) que afirmam:

A netnografia mantém as premissas básicas da tradição etnográfica levantadas a partir dos trabalhos de Geertz (2001), a saber: manter postura inicial de estranhamento do pesquisador em relação ao objeto; considerar a subjetividade; considerar os dados resultantes como interpretações de segunda e terceira mão; e considerar o relato etnográfico como sendo de textualidades múltiplas (AMARAL; NATAL; VIANA, 2009, p. 8).

Dessa forma, como o termo sugere, a netnografia tem como características a pesquisa nos ambientes digitais (Sala virtual google Meet, E-mail, WhatsApp), ou seja, trabalho de campo *on-line*. Todavia, mantendo os padrões éticos a respeito de autoidentificação, permissões e demais procedimentos. Assim, seguimos conectadas com as interlocutoras até o retorno das aulas 100% presenciais, a partir do mês de outubro 2021.

Nessa perspectiva, por meio das entrevistas da gestora e das pedagogas foram descritas as atividades realizadas no momento pandêmico. Isto, nos permitiu inferir no processo de retorno dos alunos/as e o desdobramento de ensino- aprendizagem e da importância de os/as professores/as procurarem “novos” meios para sua práxis pedagógicas no momento remoto, híbrido e presencial levando em consideração todos os segmentos do âmbito escolar.

Dessa forma, com o retorno das aulas presenciais, conseguimos direcionar a pesquisa para a problematização e as questões multiculturais na escola. As entrevistas dialógicas permitiram a visualização de questões importantes, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à compreensão da significação e das inserções dos alunos imigrantes nesse âmbito escolar. Por isso, voltamos aos questionamentos a respeito do dialogar com o alunado imigrante no contexto pandêmico, que pode ser visto como normal, uma vez que ocorria na escola um trabalho em rede acionando o apoio da família.

Notamos uma preocupação da escola na participação do alunado imigrante, para tanto, houve um estreitamento na relação com as famílias para promover e solucionar as dificuldades do alunado imigrante. Isto, nos levou a concordar com Libâneo (2007) ao afirmar “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem” (LIBÂNEO, 2007, p. 309).

Diante de tal cenário, notamos que ocorreram ações e intervenções pedagógicas, em prol de um ensino-aprendizagem, que pudesse atender as necessidades do alunado em um momento pandêmico para além dos muros da escola. Tais processos, e ações contribuíram consideravelmente com uma postura reflexiva dos/as professores/as no retorno as aulas presenciais.

Entretanto, mesmo com o processo de retorno das aulas presenciais não tivemos acesso às salas de aulas, mas conseguimos estabelecer conversas com alguns professores/as interlocutores/as da pesquisa, nos quais aplicamos as entrevistas semiestruturadas com questionamentos em relação as suas práxis pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem diante da pandemia Covid-19, como é demonstrado na seguinte resposta:

Em 2020 e 2021, foi pandemia, porque a gente trabalhava geralmente pelo WhatsApp – a gente mandava os alunos assistirem as aulas on-line, né. E fazerem as atividades. Estas eram escritas, digitadas. A gente percebia uma dificuldade dos alunos venezuelanos em escrever. Mas eles entregavam as atividades (Professor 1, outubro, 2021)

Em função dos anos pandêmicos os profissionais em educação da referida escola em, necessitaram se apropriar de novas tecnologias e novas formas de ensino, para levar os conteúdos pedagógicos aos alunos/as, ou seja, as atividades escolares sofreram alterações e novas estratégias foram adotadas para a efetivação da práxis pedagógica. Conforme Silva, et al. (2020).

A educação nunca teve dias tão difíceis e desafiadores como no corrente período, principalmente, para professores e coordenadores educacionais, isso porque, em razão da pandemia causada pela COVID-19, eles têm sido, compulsoriamente, forçados a realizarem todas as suas atividades fora das “paredes” da escola, além de permanecerem distantes, fisicamente, dos estudantes (SILVA, et al. 2020, p. 54).

Importante ressaltar, que esse novo momento das aulas remotas não foram um ponto forte para os professores/as, dado o curto espaço de tempo, no qual tiveram que aprender e buscar o aprimoramento das ferramentas digitais para suas práxis pedagógicas, na condução do

trabalho ensino-aprendizagem, e na relação professor-aluno. Em se tratando desse aspecto a Organização Todos pela Educação descreve:

Dificuldades de adaptação ao modelo de Ensino Remoto são naturais e deverão ocorrer de forma ainda mais acentuada no Brasil, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino. Exemplos de obstáculos existentes são o desconhecimento sobre a qualidade da maior parte das soluções disponíveis, a pouca familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino a distância e a falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado online. Dessa forma, é bem provável que, quando o período de distanciamento social tiver fim, os estudantes apresentem lacunas significativas de aprendizado (entre outras questões) (OTE-2020, p. 7).

Constatamos também, que o processo de retomada ao ambiente escolar, após o período pandêmico era lento e gradual, em razão de professores/as e alunos/as estarem em momento de adaptações. Visto ser nítido, a preocupação com a reabertura das escolas e o retorno dos/as alunos/as, uma vez que a sensação de incerteza e instabilidades ainda se faziam presentes. Tendo em vista essas questões, é necessário a compreensão desse processo de construção/reconstrução do conhecimento em um momento atípico, por meio da mediação e interação pedagógica, nas quais as práxis pedagógicas estavam sendo ressignificadas.

Em meio a essas mudanças, a demanda desse momento nos exigiu ouvir e escrever acerca dessa “nova” realidade percebendo a ressignificação e a importância do fazer pedagógico, primordial no entendimento sobre a experiência vivenciada no âmbito educacional público no cenário pandêmico. Seguindo conforme infere Melo (2015) “narrativamente com notas descritivas sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes nos eventos observados” (MELO, 2015, p. 102).

Conforme evidenciado, a escola e as práxis pedagógicas dos/as professores/as foram bastante afetadas por essa pandemia, colocando à prova seu paradigma mais valoroso, o ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Diante dessa perspectiva, novos arranjos para a reorganização do ano letivo tornaram-se prioridades conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno-CNE/CP nº 05/2020:

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (CNE/CP,2020, p. 6).

O mesmo Parecer esclarece que:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola (CNE/CP 2020, p. 7).

É importante registrar, em relação a atividade não presencial, foram realizadas as aulas remotas, modalidade de ensino para minimizar as perdas em decorrência da impossibilidade do cumprimento dos dias letivos. Reiteramos a necessária compreensão a respeito de a escola ser insubstituível, mas as circunstâncias exigiam uma ação rápida por parte dos gestores/as e principalmente dos/as professores/as e suas práxis pedagógicas, visto que para a materialização das ações do ensino-aprendizagem conforme Reali e Tancredi (2005) “os professores são elementos-chave do processo ensino-aprendizagem e, portanto, das ações escolares” (REALI; TANCREDI, 2005, p. 240).

Diante das circunstâncias geradas pela pandemia, a práxis pedagógica se constitui em uma ação complexa se desdobrando em diversas outras perspectivas a serem desenvolvidas pelos/as professores/as no cenário educacional pandêmico, no qual:

Muitas escolas, sobretudo públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas e AVAs, professores e professoras com formação adequada para trabalhar com a modalidade, não estando, assim como os estudantes, aptos para essa alternativa (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO- CNDE, 2020 n/p).

Vale salientar, as posturas construídas frente ao fazer pedagógico no contexto vivenciado pela comunidade escolar, num cenário de inquietudes, no qual os/as professores/as foram desafiados/as a se reinventarem, conforme Libâneo (2014):

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2014, p. 4).

Isto, implica uma maior preocupação em encontrar possibilidades e estratégias para reduzir os efeitos negativos da pandemia vivenciada. Contudo, precisamos ficar atentos às

evidências que foram criadas pela falta da interação presencial nas práticas pedagógicas. Kirchner (2020) assevera que:

Durante todo esse processo, avançamos nos planejamentos, conseguimos repensar estratégias e metodologias, e algo bem importante que todos os professores sempre almejavam, planejamento de rede, e não mais do professor individualmente ou de escola, essa prática todos são enfáticos em dizer que é muito importante e que ela permaneça após pandemia. Em muitos momentos ouvimos dos professores —nunca aprendemos tanto em tão pouco tempo, ou ainda —tanta capacidade que não sabíamos que tínhamos. É impressionante a capacidade dos professores de se reinventarem e de fazer o melhor da realidade que têm (KIRCHNER, 2020, p. 50).

Concordando com a autora supracitada em relação à prática do professor/a no Ensino Remoto, percebemos elementos relevantes para a discussão do nosso tema norteador, no qual fica evidenciado um novo perfil de professor/a pós-pandemia. Embora, não possamos tomar essas experiências como uma verdade única, que se enquadrariam nos diversos contextos escolares. Principalmente em relação ao alunado imigrante, na medida que traz a figura da escola e do/a professor/a como responsável por mediar o processo de ensino- aprendizagem no contexto pandêmico.

Assim, a escola constitui-se um importante elo entre o alunado imigrante e o ensino-aprendizagem, portanto imprescindível na adequação das aulas, diante da realidade atípica que vivenciamos. Partindo dessas considerações, a primeira etapa da pesquisa aponta que no período da pandemia dos anos de 2020/2021, logo após o cancelamento das aulas e o início do isolamento social, já surgiram os desafios a serem enfrentados pela escola pública. Foram adotadas diferentes estratégias para dar seguimento ao ano letivo, por meio da (re)criação e ressignificação das práticas pedagógicas dos/as professores/as é a sua efetivação como fator determinante na continuidade e encaminhamento das ações educativas não presenciais nesse período.

Isto posto, passado o momento inicial da pesquisa que se mostrava irrealizável presencialmente em função da pandemia, como refletido anteriormente. Finalmente podemos trilhar a perspectiva da realização da pesquisa presencial com a aplicação das entrevistas e a observação participante nas salas de aula. Para tanto, é pertinente a apresentação dos perfis dos nossos interlocutores/as.

1.2.1. Os Participantes da Pesquisa

É importante salientar que, a escolha dos interlocutores da pesquisa se deu da seguinte maneira: para ter uma visão mais ampla e aprofundada a respeito das ações da escola dividimos em dois grupos os/as interlocutores/as. O primeiro passo foi definir as características dos grupos de sujeitos da pesquisa a serem entrevistados. Decidimos no grupo 01 entrevistar a gestora e as pedagogas, porém a pedagoga do turno vespertino foi acometida por Acidente Vascular Cerebral (AVC) com paralisia facial, sendo licenciada do trabalho escolar o que impossibilitou sua participação na pesquisa. No grupo 02 entrevistamos os/as professores/as, comportando um total de 13 interlocutores/as.

Para realizar as entrevistas elaboramos um roteiro em função dos objetivos da pesquisa. Em um primeiro momento foram colhidas informações mais gerais por meio do cabeçalho utilizado (roteiro). Isto, nos permitiu conhecer melhor os participantes envolvidos na presente pesquisa, isto é, fazer uma caracterização dos investigados, por meio das variáveis gênero, faixa etária, titulação acadêmica e tempo de trabalho/docência.

Esses perfis dinamizam as diferentes áreas do conhecimento o fazer pedagógico e o cotidiano escolar. Os critérios estabelecidos no quadro abaixo tiveram como objetivo adequar os perfis dos participantes da pesquisa para à obtenção de dados significativos para a análise, levando em consideração as peculiaridades da escola pública em pauta.

Quadro 3: Grupo 1- Gestora e Pedagogas

Gênero		Escolaridade/Pós Graduação	
Feminino	3	Especialização	3
Masculino	–	Mestrado	–
		Doutorado	–
Faixa Etária		Tempo de serviço na Escola	
31 a 45 anos	1	1 a 4 anos	–
46 - 60 anos	1	5 a 10 anos	1
+ de 61 anos	1	+ 10 anos	2

Fonte: Elaboração Nilce Pantoja (2022)

Quanto aos/as professores/as participantes, a seleção foi intencional e de acordo com a disponibilidade de cada um para participar da pesquisa. Em algumas situações os/as professores/as eram indicados/as por colegas ou pela Gestora da escola, assim, conforme os critérios éticos, obteve-se ao fim dez professores entrevistados.

Quadro 4: Grupo 2- Professores/as

Gênero		Escolaridade/Pós Graduação	
Feminino	6	Especialização	8
Masculino	4	Mestrado	1
		Doutorado	–
Faixa Etária		Tempo de serviço na Escola	
21 a 30 anos	1	1 a 4 anos	5
31 - 40 anos	3	5 a 7 anos	4
41-50 anos	2	+ 10 anos	1
51-60 anos	3		
+ de 61 anos	1		

Fonte: Elaboração Nilce Pantoja (2022)

Destacamos, que o contato com os/as professores/as foi realizado de maneira muito receptiva. Os profissionais compreenderam o intuito e relevância da pesquisa e colaboraram significativamente com o processo de construção/coleta de dados. Em relação ao perfil dos professores/as, destacamos que todos/as possuem nível superior, tendo, portanto, formação para o exercício da profissão, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 (LDB). Também conhecida como Lei Darcy Ribeiro⁶.

Nessa perspectiva, apresentamos a construção da identidade desses/as professores/as como descreve Tardif (2011) “o eu pessoal” do professor toma contato com os trabalhos da escola, possibilitando a formação de um “eu profissional” (TARDIF, 2011, p. 108). Porquanto, captamos elementos que possibilitaram a aproximação entre a teoria e o fazer pedagógico

⁶ Conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta Lei.

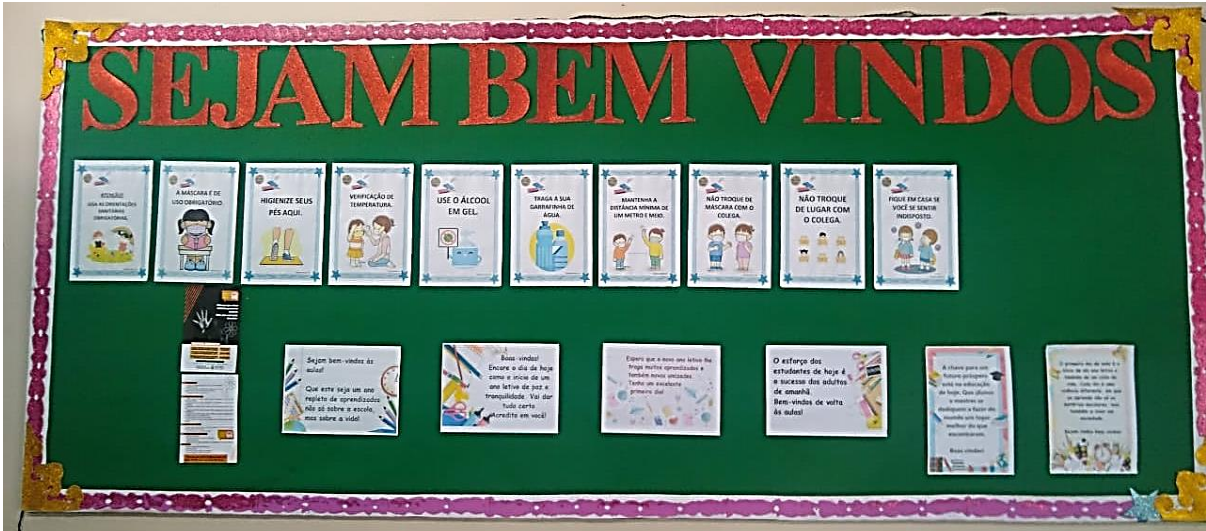
1.3. Retomando Alguns Pontos do Itinerário da Pesquisa

Retomando a pesquisa empírica no mês de fevereiro de 2022, na Escola Estadual Luís Vaz de Camões, após o período da terceira onda da pandemia Covid-19. Com aulas presenciais o cotidiano da escola tende a se organizar em um “novo” formato de ensino, conforme Gallo (2008) “o que importa agora, não é nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (GALLO, 2008, p. 49). No entanto, nesse ambiente juntam-se um conjunto de sujeitos sociais que interagem diariamente na escola, entre as quais a gestora, pedagogas, professores/as e os alunos/as, onde apesar da concepção que todos/as “são iguais” as diferenças culturais são latentes e se manifestam de forma expressiva nesse cotidiano escolar.

Em 2022 estamos com um alunado imigrante menor, visto que em 2019 o contingente era uma média de 4 a 5 alunos por sala de aula, mas com a pandemia acirrada nos anos de 2020/2021 começou a evasão e agora estamos com um número bem menor devido ao fato de muitas famílias venezuelanas que tinham alunos matriculados na escola terem ido embora para os estados de Goiás e Santa Catarina (Gestora, maio, 2022).

Nesse contexto, essas diferenças são interpretadas como desafios às práticas educativas, visto que a escola contemporânea ainda é composta por valores hegemônicos e normas e rotinas específicas. Para tanto, estas estratégias pedagógicas procuravam articular uma igualdade, através das desconstruções das perspectivas homogeneizantes, que ainda configuram o ambiente escolar, representando um desafio significativo aos diversos níveis institucionais. Por essas razões, a gestora, professores/as, e demais profissionais da escola foram elementos essenciais na volta das aulas presenciais pós-pandemia.

Notamos na escola Luís Vaz de Camões um esforço em buscar uma mudança significativa, a partir do acolhimento no retorno dos alunado, isso direcionado, por meio de Murais com palavras relevantes para o reconhecimento das diferenças multiculturais e o respeito ao “outro”.



Mosaico 2- Murais na Entrada da Escola Estadual Luís Vaz de Camões

Fonte: Nilce Pantoja (2022)

Neste sentido, para o sucesso de tais ações, os/as professores/as embora impactados/as, precisavam atuar na minimização dos efeitos sentidos pelos alunos/as. Nessa perspectiva, Cardoso (2020), infere que:

As escolas irão se deparar com desafios que só podem ser enfrentados com apoio de outras áreas. Não será uma “retomada de onde paramos”. O plano de ações deve contemplar diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local. As respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais (CARDOSO, 2020, p. 2).

Estes foram desafios encontrados na reorganização do retorno das aulas presenciais e do calendário escolar, por se tratar de um período atípico diferente das vivências do seu cotidiano. Entretanto, esse momento de pandemia demonstrou como a escola pública precisou se ressignificar e buscar novas alternativas no processo ensino - aprendizagem segundo Santos (2020) ao nortear os pormenores dessas questões:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SANTOS, 2020, p. 5).

Seguindo o raciocínio desse autor, notamos que o ponto central do âmbito escolar pós-pandemia foi possibilidade de melhorar os processos pedagógicos neste novo contexto, ainda marcado por muitas dúvidas. Essa realidade não pode ser desconsiderada frente as atividades escolares na sala de aula presencial, na qual a ação pedagógica deve enfatizar o protagonismo dos/as alunos/as que foram passivos/as ouvintes nas aulas remotas.

Para tanto, os/as professores/as deveriam desenvolver uma nova “ação” pedagógica para atingir os/as alunos/as que começaram a retornar à escola, todos obedecendo os protocolos com uso das máscaras. Alguns reencontravam os amigos, outros em uma roda realizavam o jogo Adoleta (silaba cantada).



Mosaico 3 – Retorno dos alunos a Escola Estadual Luís Vaz de Camões



Fonte: Nilce Pantoja (2022)

As imagens refletem um texto que pode ser reimaginado, cenas vividas pelos alunos e alunas com seus gestos, expressões, enfim, vida que pulsa na escola pública. Outro aspecto, relevante nesse retorno de itinerário da pesquisa, foi justamente um novo processo de negociação, com muito cuidado e clareza. Destacamos que, para auxiliar esse processo, cotidianamente, a cada observação e conversa com os/as interlocutores/as, evitávamos comentários desnecessários que pudessem colocar em risco as entrevistas.

Dessa forma, a construção de situações dialógicas com os interlocutores/as da pesquisa e a presença no campo foram elementos que possibilitaram a construção de uma relação de confiabilidade. Nessa direção, frequentávamos à escola, observamos os eventos anotando tudo que fosse possível, criando assim notas no diário de campo, ou seja, descrevendo os diversos eventos do cotidiano desse âmbito escolar, além de registrar as entrevistas em áudio.

Essas atitudes se constituem em espaços para que as experiências dos interlocutores/as possam ser descritas/narradas/compartilhadas. Assim, fomos percebendo que a pesquisa de campo foi fornecendo narrativas e cenários possíveis para focalizar nossa reflexão à medida que observávamos os sentidos ali propostos, gerando significações aos relatos e narrativas para o que se vive na escola, conforme as palavras de Gabriel (2013):

O desafio consiste na construção de um instrumental analítico que permita contemplar, tanto a dimensão epistemológica, quanto a dimensão simbólica presente nos embates cotidianos entre sujeitos e saberes que integram o contexto escolar (GABRIEL, 2013, p. 234).

Desse modo, seguindo o instrumental metodológico, o desafio consistia em observar os processos educacionais existentes na instituição escolar em pauta, para o entendimento sobre a vivência de saberes hibridizados ou não no espaço escolar. Para tanto, era necessário adentrar o espaço da “sala de aula” descrita pelo Fundo de Fortalecimento da Escola da seguinte forma:

Local principal de desenvolvimento de aulas dos componentes curriculares do ensino fundamental, de aulas ou atividades de reforço e recuperação e de aulas de aceleração da aprendizagem. É recomendável, para criar opções de prática pedagógica, que se obtenha solução arquitetônica que possibilite diversas formas de arranjo do mobiliário, de modo a permitir organização em pequenos grupos, em círculo, fileiras e outras mais, com desembaraçada movimentação dos alunos. Os parâmetros de visibilidade e acústica condicionam o tamanho e a forma da sala (FUNDESCOLA, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa apontava a sala de aula enquanto espaço de singularidade da práxis pedagógicas, local no qual ocorre uma postura relacional professores/as alunos/as permeado pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, no dia 25 de março de 2022, em uma reunião com os/as professores/as, a Gestora liberou o nosso acesso ao acompanhamento dos/as professores/as em sala de aula, fator fundamental para o conhecimento das práxis pedagógicas, conforme André (2007) “a investigação da sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2007, p. 37).

Entretanto, cabe destacar que a pesquisa na “sala de aula” não é recente, essa perspectiva prioriza a experiência do/a professor/a e, conseqüentemente, sua práxis pedagógica, a partir de tal premissa estamos mais próximos da realidade dos/as professores/as, com critérios que garantem o rigor científico (LÜDKE, 2010). Buscamos com isso, a articulação dos conhecimentos apropriados pelos/as professores/as ao longo de suas trajetórias no âmbito escolar (ARROYO, 2004).

Assim, no período delimitado entre abril e julho de 2022 a pesquisa se direcionou para a observação da práxis pedagógica na sala de aula e no referido âmbito escolar. Portanto, finalizando esta seção, destacamos que o fio condutor da próxima seção apresenta subsídios para a compreensão da práxis pedagógica dos/as professores/as situando a discussão da relação entre a Escola Pública e o Multiculturalismo.

2. ESCOLA PÚBLICA E MULTICULTURALISMO: ASPECTOS E CONDIÇÕES DE DIÁLOGO

A moldura da escola pública contemporânea, em função das transformações sociais ou da desterritorialização das novas identidades, oferece um campo empírico rico com uma realidade múltipla. A presença de um alunado imigrante, de diferentes nacionalidades e indígenas resulta na composição de um âmbito escolar pluriétnico, multilíngue e multicultural, o que demanda mudanças no papel social da escola pública, que historicamente mantinha um ensino monocultural, ou seja, difundiam a língua oficial contribuindo para a constituição de uma identidade nacional.

De acordo com Fleuri (2001):

O monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais (FLEURI, 2001, p. 48).

Desse modo, pensando em uma coesão nacional, o currículo monocultural ignorava as diferentes culturas que se entrecruzam no contexto escolar, sendo consideradas subalterna, invisíveis e quando reconhecida, na maioria das vezes era com certa desconfiança (CANDAU, 2014). Essas percepções nos instigam a pensar a escola ainda com predomínio monocultural, no qual estão atrelados os interesses sociais, econômicos, religiosos e políticos.

No entanto, o estudo aqui apresentado demonstra o esforço de autores/as com os quais dialogamos e refletimos sobre as diferenças existente no espaço escolar e como estão sendo trabalhadas e compreendidas. Em uma perspectiva que articule conforme Canen e Oliveira (2002), uma dupla dimensão:

[...] de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito a apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Entretanto, para que essa articulação se concretize André (2012) enfatiza:

O mais importante é reconhecer que para articular verdadeiramente a multiculturalidade na escola com democracia, com base numa política do reconhecimento, a resolução destas tensões não está na opção por um dos elementos que as constituem, mas sim na sua superação com a consciência de que não é autonomicamente que essas aparentes bipolaridades se devem colocar, mas sim em termos de complementaridade (ANDRÉ, 2012, p. 121).

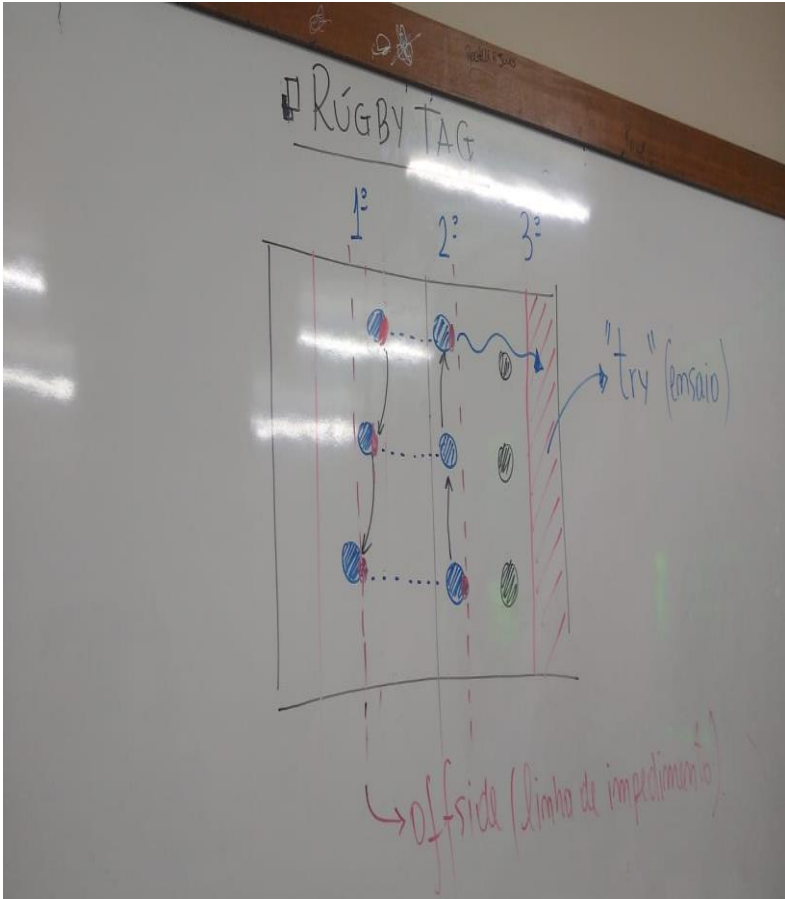
Feita essas abordagens teóricas, buscamos investigar a postura da Escola Estadual Luís Vaz de Camões frente as diferenças, seja de natureza étnica ou cultural por uma perspectiva multicultural. A fim de que entendamos como a escola tem compreendido e abordado esse cotidiano educacional, em seus diversos aspectos, e especificamente as práxis pedagógicas dos/as professores/as na sala de aula.

Assim, com a construção desse instrumental teórico e as informações prévias sobre os professores/as, por meio das entrevistas, obtivemos acesso as salas de aula. A seguir apresentaremos na subseção as interações estabelecidas entre professores/as e suas práxis pedagógicas com o alunado imigrante nesse contexto escolar.

2.1. A Sala de Aula: complexidade e contradições

Por meio da observação na sala de aula materializamos as práxis pedagógicas no ensino-aprendizagem no ambiente escolar ainda atípico, mas permeado por um multiculturalismo, revelando possibilidades de mobilização de saberes frente as dificuldades dos/as professores/as pesquisados/as. Para tanto, queremos debater sobre os diversos aspectos que contemplam a sala de aula, com ênfase na realidade das práxis pedagógicas, questionando quais seriam as possibilidades projetivas de atitudes necessárias para a transformação do ensino-aprendizagem como parte indissociável da escola pública.

Para compreender essa relação, assistimos a aula do professor 1, que demonstra preocupação no envolvimento de todos/as alunos/as na sua aula. Para tanto, busca interagir com os “saberes” dos/as alunos/as imigrantes, na tentativa de ampliar e dinamizar sua práxis pedagógica como demonstrado no Mosaico de imagem a seguir.



Mosaico 4- Aula de Educação Física- Professor 1



Fonte: Nilce Pantoja (2022)

Percebemos durante a aula, que o professor 1 tem dificuldades em organizar um processo pedagógico em um ambiente escolar multicultural, dado que seus planos de ensino não podem ser diferenciados, em razão de não haver determinações específicas com relação a essa diversidade do alunado. Como relata o professor 1:

Para desenvolver um trabalho específico, - individual para esses alunos é complicado, é muito complicado. Então tem essa questão também de tempo, são muitos alunos, são muitas turmas. Por exemplo: eu não tenho espanhol, nem o básico, entendeu. Não tenho nem o básico. Eu queria, eu sinto essa necessidade de desenvolver algo com eles específico. Inclusive eu falava, se você quiser escrever em espanhol, você escreve o trabalho; eu tinha esse cuidado com eles, olha se você quiser escrever em espanhol, não tem problema, escreva que eu vou entender. Mas eu não tenho formação em língua espanhola. Tenho em inglês intermediário, mas espanhol, não (Professor 1, abril, 2022).

De acordo com o professor sua práxis pedagógica requer um planejamento para trabalhar nesse contexto em função de não ocorrer adaptações curriculares. Percebemos, que nem todo o alunado imigrante aprende da mesma forma, visto as dificuldades linguísticas dos/as venezuelanos/as falantes de espanhol como língua materna dificultar a integração na sala de aula.

Em outro momento da observação participante acompanhamos a aula da professora 3 (Língua Portuguesa), os procedimentos dessa aula nos pareceram corriqueiros, mas a surpresa foi o livro *Tecendo Linguagens* e o texto lido. Era um texto sobre imigrantes e refugiados em que professora se preocupava em expandir as explicações, procurando trazer os fatos temporal quanto espacialmente para correlacioná-los. Segundo a Professora 3 ela busca sempre uma interação com o alunado imigrante:

Com os venezuelanos, eu tento até as vezes falar com eles na língua deles né, eu entendo um pouquinho de espanhol, bem pouco mesmo, mas eu procuro “Buenos dias” dá para eles; para que eles se sintam acolhidos. Ou falo: __ olha gente! Nós temos aqui venezuelanos né, irmãos nosso que são de outro país, aqui vizinhos – “Buenos dias” ; “Como estás”?. Eu procuro tentar trazer um pouquinho, falar na língua deles, às vezes, um pouco né, pra eles se sentirem acolhidos por mim enquanto professora de língua portuguesa (Professora 3, abril, 2022).

Tal abordagem, é uma estratégia da professora 3, valendo-se do conhecimento prévio do alunado para impulsionar sua práxis pedagógica. Nesse sentido, o livro disponibilizado pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), busca contemplar a realidade do contexto escolar, como uma ferramenta para despertar familiaridade no/a aluno/a imigrante, buscando criar condições básicas para o ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

Entretanto, notamos que à aula discursiva na sala, não acontece na interação com todo o alunado, visto que a sala de aula é um espaço carregado de significados, inclusive relações de poder, como Candau e Leite (2007), pontuam:

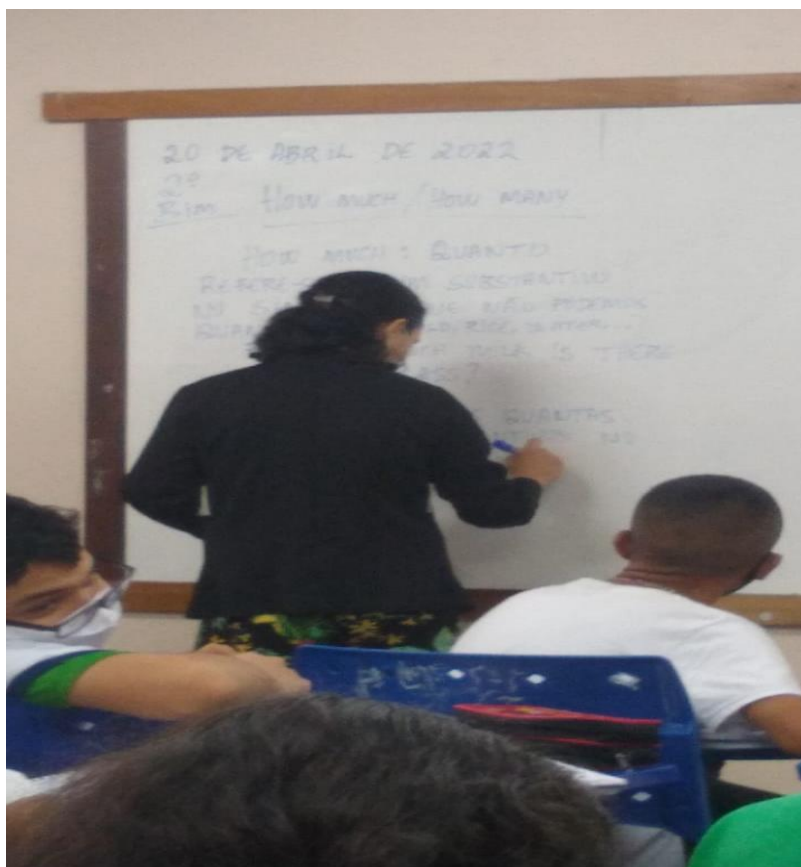
Podemos supor horizontalidade entre as vozes discentes. Linguagem, objetos, gestos, roupas e postura de cada um/uma são textos cuja leitura não acontece de forma explícita, mas que apontam lugares de poder marcados socialmente para seus/suas portadores/as (CANDAU; LEITE, 2007, p. 749).

Levando-se em consideração as ponderações das autoras supracitadas, todas essas condições tensionam o desenvolvimento de práxis pedagógicas mais dinâmicas, evitando que ocorram vivências multiculturais em uma via de mão dupla, na qual o compartilhamento de experiências reverbera como subsídio para acolher todo o alunado, sobretudo aqueles que na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Para Sá (2001) essa competência é da escola:

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspectos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum (SÁ, 2001, p. 13).

Essas estratégias, ajudam na inserção educacional e social dos/as alunos/as que têm particularidades como os imigrantes. Isto, propõe uma práxis pedagógica que requer vencer a distância entre a linguagem ministrada na escola, nesse caso o português (Brasil). Conseqüentemente, os/as alunos/as revelam dificuldades acentuadas na compreensão dos conteúdos programáticos, como observarmos nas aulas da disciplina LEM- Língua Estrangeira Moderna.

Mosaico 5 - Aula de
LEM- Língua
Estrangeira Moderna
Professora 5



Fonte: Nilce Pantoja (2022)

As dificuldades na aula de LEM- Língua Estrangeira Moderna são compartilhadas pela Professora 4 que relata:

As dificuldades mesmo são pelo idioma. Porque assim, eu uma professora que fala português, ensinando inglês para o menino que fala espanhol, é complicado. Eu sempre, procuro usar o parâmetro, língua portuguesa para explicar certas coisas do inglês. Só que na língua espanhola eu não tenho quase conhecimentos, eu sei que eles têm mais conjugação verbais do que nos em português, isso eu sei, né. Então eu já uso esse parâmetro quando eu falo do Inglês, eu já falo no sentido das conjugações verbais, por exemplo e bem mais facial do que do português e também do espanhol, eu falo, já tentando alcançar um pouco, mas já fica mais difícil, que língua eu vou usar de referência pra eles para falar do Inglês. Então já fica mais complicado (Professora 4, maio, 2022).

Essa fala revela as angústias e os impasses vivenciados pela professora no âmbito da sala de aula multicultural, isso demonstra que a experiência não é fácil para ela, ou seja, não é uma situação muito confortável para sua práxis pedagógica. No entanto, essa fala reflete de maneira muito acentuada as reflexões realizadas pela professora para adequar suas práxis pedagógicas, visto sua importância fulcral no seu processo de ensino-aprendizagem. Esta opinião, é também compartilhada por Assis (2018) quando afirma que:

Em uma perspectiva linguística ou linguístico-pedagógica, o contato entre o Espanhol e o Português, nesses contextos de imigração de hispano-falantes no Brasil, abre portas para uma série de consequências ao professor dessas línguas, como ensino de Português para falantes de Espanhol, ampliação do ensino de Espanhol para brasileiros, ganho de visibilidade dos venezuelanos entre os brasileiros e questões linguístico-formais próprias do contato entre as duas línguas-culturas (ASSIS, 2018, p. 184).

Mesmo considerando estas ações, as aulas de LEM que no início visava o ensino de duas línguas estrangeiras (inglês e espanhol), no entanto, a predominância somente da língua inglesa, gera uma problemática na sala de aula em termos de comunicação da professora com os/as alunos/as imigrantes, demonstrando que a linguagem é a principal responsável pela integração e, é fundamental para as interações sociais no âmbito escolar.

Levando-se em consideração estas vivências na sala de aula, na qual a linguagem é primordial para a comunicação nesse contexto permeados por contradições. Verificamos, professores/as ministrando suas aulas como se ali estivessem somente o alunado brasileiro como enfatiza a Professora 7:

É que eles têm que se adaptar a cultura né, a nossa modalidade de ensino aqui no Brasil, né. Porque nós temos alunos venezuelanos, a maioria aqui é venezuelanos, né. Então eles têm que se adaptar ao nosso ensino brasileiro. Porque eu tenho aluno no 9º ano, inclusive é uma aluna, que ela não consegue entender quando eu falo. Eu digo: Mais você tem que entender, você já está em um outro país (Professora 7, maio, 2022).

Tendo por base a fala da professora acima, notamos que a mesma precisa se adaptar à essa nova realidade: a presença do alunado imigrante no contexto escolar. Isto, reforça que a inclusão de imigrantes na escola pública não é garantia de um ensino-aprendizagem significativo. Dessa maneira, um dos grandes desafios das políticas educacionais é repensar as metodologias de ensino que incorpore a diversidade cultural presente no âmbito escolar.

Para tanto, torna-se necessário conhecer essa realidade, identificar problemas e buscar as soluções, por meio da escuta dos/as professores/as a respeito dessas vivências em sala de aula e as dificuldades na transmissão do conteúdo curricular (CANDAU, 2011). Desse modo, é fundamental ir além de ações de acolhimento, no âmbito escolar, isso demanda uma reflexão do fazer pedagógico diante desse alunado imigrante como o exposto pelo Professor 5:

Falando de conteúdo: em relação as nacionalidades, eu particularmente tive que adaptar o meu conteúdo, para a realidade deles, porque como eles vieram de países que falam o espanhol, eu tinha que ensinar pelo menos o básico da língua portuguesa pra eles irem seguindo; porque eu não tenho domínio de espanhol, então eu tinha que fazer alguma coisa que eles pudessem compreender o mínimo, né; e ai muitos deles tinham dificuldade; ainda assim eles não tinham essa pratica de língua portuguesa, nem a gente com a língua espanhola. Então tive um pouco de dificuldade. Mas no geral acredito que fluiu bem (Professor 5, maio, 2022).

Diante do exposto, a qualidade do ensino-aprendizagem é considerada um desafio e tem inquietado professores e professoras na sala de aula desse contexto escolar, que traz consigo uma heterogeneidade do alunado. Porquanto, cabe o/a professor/a observar essas mudanças para compreendê-las e efetiva-las na sua práxis pedagógica, apesar de isso exige um tempo, porque é notório a falta de experiência sobre como lidar com diferentes nacionalidades no âmbito escolar.

Contudo, o diálogo com o alunado imigrante pode contribuir para transformar a escola pública em um espaço mais dinâmico, e de novos aprendizados, nessa ação dialógica entre professor/a e aluno/a (FREIRE, 2013). Dessa forma, esse dialogo na sala de aula pode produzir novas formas de ensinar e de aprender servindo de mote para transformações nos processos educativos fortalecendo assim “[...] o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2018, p. 62).

Verificamos, na disciplina de Ensino Religioso um esforço na efetivação desse diferencial, no qual é comungado a busca pelo entendimento dos/as alunos/as e está intrinsecamente associada à uma aula preconizada no dialogar e despertar das vivências dos/as alunos/as, nas ações e intenções que podem possibilitar mudanças necessárias no fazer pedagógico, a partir do momento que caminha por linhas tênues de construção de conhecimentos perspectiva apontada pelo professor 10:

Eu tenho buscado melhorar a cada dia a práxis pedagógica, buscando fazer a aula ser interessante para os alunos, atrair a atenção deles. A gente precisa, eu diria assim, entre aspas, ” dar vida aquele conteúdo, dar sabor aquele assunto” para isso eu uso além da questão expositiva, eu uso os slides, uso músicas, vídeo clips, uso filmes curtos ou desenhos que estejam relacionados aquelas temáticas daquele momento, e afins; aquilo que é possível, que é legal, que faz parte dessa práxis do ensinar, né. Tudo aquilo que eu vejo que vai contribuir para a aprendizagem do aluno. Então pegando essa ideia e trazendo para a sala de aula, buscando trabalhar essa realidade, fazer aquele assunto ficar atraente para os alunos quererem aprender. Então, eu me esforço, mas quem pode responder se isso realmente funciona ou não, são os alunos (Professor 10, junho, 2022).

Considerando as dimensões da observação participante aqui relatada, com o alunado imigrante na sala de aula esta demonstra as dificuldades dos professores e professoras interlocutores/as da pesquisa para lidar com a questão, emergindo as complexidades e contradições nesse loco privilegiado não só para refletir e discutir sobre essa questão, mas para a vislumbrar novos caminhos na “sala de aula” no que tange os desafios para suas práxis pedagógicas principalmente pós-pandemia.

Dentro dessa abordagem, na próxima subseção apresentamos apontamentos e questionamentos relevantes as práxis pedagógicas dos/as professores/as em relação a interação da diversidade etnocultural do alunado em sala de aula.

2.2. A Tecitura das Práxis Pedagógicas

Para a compreensão das transformações ocorridas neste âmbito escolar público, há uma urgência no que tange em tecer práxis pedagógicas aptas a enfrentar os desafios inseridos no ensino-aprendizagem. Porquanto, ser professor/a nesta nova dimensão significa comprometimento com esta nova realidade, ou seja, considerar as decorrências sociais do trabalho pedagógico selecionando criticamente as orientações de sua práxis.

Cabe pontuar, ser preciso fica evidente que usaremos a nomenclatura “professor” em nossa escrita apoiando-se no embasamento teórico de Shiroma e Evangelista, que enfatizam o termo “professor” ancorado no conceito de profissionalização:

Remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício, remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 129).

Dessa forma, a práxis pedagógica, pensada a partir do/a professor/a correlacionado com o perfil do alunado poderia ser funcional. Uma prática tecida na teia das relações professores/as e o alunado fortalecendo os saberes e conhecimentos advindos da interlocução com a diversidade da sala de aula:

É preciso que haja a práxis verdadeira, que implica ação e reflexão, para transformar o mundo; ou seja, as pessoas devem ter consciência do mundo em que estão. Para isso, é importante criar um clima de dialogicidade entre educador e educando, para que,

sendo sujeitos do processo, ambos tenham que desenvolver uma forma autêntica de pensar e atuar no mundo (FREIRE, 1998, p.72).

Concordando com o autor citado, as práticas pedagógicas tem que está em constante movimento entre teoria e prática, na qual, o/a professor/a não só conduz o processo de ensino-aprendizagem, pois conforme Saviani (2005) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2005, p.13).

Perante essas possibilidades de tecitura das práticas pedagógicas estas assumem um protagonismo e desafiam o/a professor/a, na definição e reflexão das estratégias e procedimentos mais adequados a este contexto. Visto que, sendo tecida levando em consideração essa diversidade cultural tornam-se experiências mais significativas para o alunado. Esta tecitura impõe uma nova postura, uma reavaliação teórica e prática dos/as professores/as além de novos comportamentos frente aos desafios que estão sendo refletidos nesse contexto educacional.

O debate apresentado colabora para nortear um professor/a que tem em suas atribuições a compreensão dos aspectos, que constituem a escola pública, e ao mesmo tempo seja “facilitador/a” e “instrumentalizador/a” de uma relação interativa com alunado:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Para Vázquez (1990) “toda prática é atividade, mas nem toda atividade é prática” (VÁZQUEZ, 1990, p.185). Isto, significa problematizar a postura do/a professor/a, na reconfiguração de suas práticas pedagógicas e de seus papéis sociais no contexto, no qual atua e a pedagogia desenvolvida frente a um contexto escolar diversificado culturalmente.

Nesse sentido, cabe ressaltar que não iremos debater a cultura em um aspecto amplo, visto que o termo cultura tem assumido inflexões nas diversas áreas das ciências humanas, sendo adjetivada com os prefixos pluri/multi/inter/trans (SOUZA, 2002). Porquanto, cumpro salientar que pontuaremos “cultura” na ideia transmutada de cultura escolar, no qual estão fixados sentidos sobre o conhecimento presente no âmbito escolar, de forma a incluir ou excluir o que se ensina (FORQUIN, 1993).

Em uma perspectiva histórica Júlia (2001) conceitua a cultura escolar como:

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JÚLIA, 2001, p. 10-11).

Considerando as contribuições da autora citada, fica evidenciado a importância de compreender as diferentes dimensões culturais no cotidiano escolar como fatores estruturantes desse contexto, entre eles a cultura dos/as professores/as para o entendimento de suas práticas pedagógicas:

E fato também que a compreensão das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória à sua identidade profissional e social (FORQUIN, 1993, p. 167).

Aprofundando esse conceito Pérez Gómez (2001) assevera:

O desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional. O esquecimento desta dinâmica interação tem conduzido muitos teóricos e políticos a confundir a cultura institucional da escola com a cultura profissional dos docentes, suas tradições e suas exigências, sem entender que estas se encontram, por sua vez, condicionadas pelas peculiaridades organizativas da escola e pela função social que cumpre em cada contexto cultural (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 132).

Percebemos, desse modo, como é tênue a linha divisória da cultura escolar e as práticas pedagógicas construídas pelos/as professores/as e de suas formas de agir e reagir (sua cultura profissional). Dessa forma, o entendimento sobre esses conceitos que se entrecruzam no contexto escolar constitui-se em um aspecto fundamental para a tecitura das diferentes práticas pedagógicas com suas singularidades, frente ao contexto escolar multicultural.

2.2.1. Desafios e Perspectivas no Âmbito Escolar Multicultural

Na subseção anterior evidenciamos que a multiculturalidade faz parte do contexto econômico, político e cultural, por isso, não há como ignorar a sua presença na contemporaneidade. No atual contexto escolar, a temática do multiculturalismo impõe as práticas

pedagógicas uma nova postura, além de novos comportamentos frente aos desafios refletidos nesse contexto. Para tanto, é necessário um compromisso ético de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, desenvolvendo um trabalho pedagógico sem exclusões.

[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p. 26).

Diante disso, o/a professor/a tende a enfrentar os desafios dessa complexa profissão no contexto escolar permeado pelo multiculturalismo, porém, rever seus conceitos e criar estratégias pedagógicas em meio aos problemas culturais e sociais é uma premissa necessária na sua formação profissional Como assinala Frutos (2016):

Acreditamos que a formação de professores para a educação intercultural deve ser multifacetada, o que não significa que esses profissionais sejam capazes de fazer tudo e de fazer bem, mas que sua formação acadêmica e prática seja de modo a capacitá-los a desenvolver vários tipos de estratégias de intervenção, tendo em vista as múltiplas situações que lhes apresentarão em seus locais de trabalho (FRUTOS, 2016, p. 132) (Tradução nossa).

Trazendo essa abordagem teórica para a nossa realidade em pauta, a Escola Estadual Luís Vaz de Camões, consideramos importante destacar as respostas dos/as professores/as inquiridos por meio de questões contidas no questionário referentes ao Multiculturalismo e suas práxis pedagógicas. Para acessar essas demandas, a nossa pergunta de partida “O termo Multiculturalismo é familiar para o/a senhor/a, professor/a?

Sim, de certa forma sim. Multiculturalismo eu entendo que seria., o entendimento sobre diversas culturas, por exemplo: Desde a cultura europeia, cultura africana, cultura indígena; é dessa forma que eu entendo. (Professor 6, abril 2022).

Ao analisar esta resposta muito semelhante aos/as dos outros/as professores/as esta configura um cenário conturbado e errôneo sobre a situação multicultural dos alunos/as pelo desconhecimento do termo Multiculturalismo, apesar de identificarem essa vivência no contexto escolar, no qual atuam. Desse modo, notamos ser necessário incluir na

rotina do cotidiano escolar discussões sobre esta temática. Porquanto, o multiculturalismo implica reconhecer um alunado social e culturalmente diferenciado pertencentes a culturas minoritárias que integram a escola, por isso conforme Vieira (1999) o professor deve:

Primeiro observar, entender, compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, da escola ou em particular duma turma, para depois construir “ponte de prata” entre saberes quotidianos e o currículo escolar para construir práticas pedagógicas interculturais (VIEIRA, 1999, p. 152).

Dessa forma, a questão que se coloca, preconiza a necessidade de discutir e repensar as práxis pedagógicas frente ao âmbito escolar multicultural em pauta. Para tanto, foi perguntado aos professores e professoras “Como o/a senhor/a define a sua práxis pedagógica em relação ao âmbito multicultural escolar?” na qual evidenciamos as práxis pedagógicas dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Verificamos ao analisar as respostas que dos dez professores/as respondentes, nem todos/as têm a mesma percepção sobre um ensino-aprendizagem permeado pelo multiculturalismo. Dessa forma, as suas respostas revelam a necessidade de uma conscientização cultural, na qual o/a professor/a, como sujeito ativo desse processo educativo, precisa ressignificar sua práxis pedagógica na direção de novas atitudes, e reflexões na busca de reverter todo esse processo educativo institucional cristalizado.

Os/As professores/as revelam nas suas falas preocupação com o alunado imigrante, mas essa preocupação não se traduz no contexto de sala de aula, no qual o enfrentamento de conflitos pedagógicos é potencializado, essa problemática está localizada na falta de implementação de práxis pedagógicas comprometidas com referenciais multiculturais, ou seja, a perpetuação do monoculturalismo ainda se faz presente nos espaços escolares, nas políticas públicas e nos currículos (CANDAUI, 2011).

Percebemos que a linguagem, o tempo das aulas são pontos de preocupação dos respondentes, onde há uma intencionalidade por vezes em flexibilizar e dinamizar as aulas, mas há uma tensão ante as condições de trabalho do/a professor/a. Essas tensões são legítimas e partem do fato que as escolas vivem entraves, fragmentações que limitam as condições de trabalho dos/as professores/as diante de um alunado imigrante.

Desse modo, com o intento de apresentar mais do que respostas, abrimos caminhos para o debate sobre a insurgência da Escola Multicultural mediante o ensino - aprendizagem do alunado imigrante.

2.3. A Insurgência da Escola Pública Multicultural

Na continuidade das discussões das subseções anteriores precisamos ter a compreensão das mudanças históricas sociais que afetam a escola pública estadual Luís Vaz de Camões cotidianamente, desafiando ao entendimento de que a escola, educação e sociedade estão imbricadas. Porquanto, a necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde as práticas e processos pedagógicos dos/as professores/as passando pelo currículo, chegando à elaboração de políticas públicas com o intento de estimular a desconstrução de modelos forjados na manutenção de desigualdades e injustiças sociais.

Para tanto, precisamos de práticas pedagógicas transformadoras que sejam compartilhadas com os gestores, no sentido de construir “comunidades educativas e dialógicas”, conforme Molina Neto e Molina (2009) destacam:

Comunidades dialógicas que tenham, por um lado, a capacidade de ouvir e de levar em consideração o que os coletivos docentes e segmentos da comunidade escolar têm a dizer, reconhecendo sua autonomia pedagógica e, por outro lado, a sensibilidade de reconhecer a legitimidade política da gestão pública, eleita democraticamente, para articular projetos político-pedagógicos com os limites das políticas públicas mais amplas, tanto para a autonomia docente quanto para a autonomia administrativa e financeira (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 33).

Contudo, antes de nos atermos a estas questões, torna-se pertinente refletir brevemente a respeito da trajetória da Educação sempre presente em todas as sociedades ao longo do tempo. No entanto, sistematizá-la e defini-la em seus diversos contextos não é tarefa fácil, visto possui uma definição muito ampla conforme Aranha (2006, p. 24):

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

Para Cabanas (2002) a Educação é definida em formais e reais

Por definições formais entendemos as que aludem ao processo esquemático da educação, à sua estrutura genérica, mas sem especificar no que consiste, programaticamente, a atividade concreta de educar. (...) Chamamos de definições reais às que cumprem com o requisito de indicar o que pela educação se está a fazer com a pessoa e em que sentido se pretende orientá-la (CABANAS, 2002, p. 55).

Embora, não haja um consenso a respeito do conceito de Educação suscitando em uma polissemia. Lopes (2012) apresenta uma conceituação com o aporte teórico de Durkheim, Marx e Weber:

No pensamento marxista, a educação é um espaço de reprodução ideológica dos interesses da classe dominante (a burguesia); em Durkheim, a educação é vista como instituição integradora essencial à ordem social; na perspectiva weberiana, a educação é fonte de um novo princípio de controlo, enquanto racionalidade instrumental de dominação burocrática. Se em Marx a educação pode oprimir ou emancipar o indivíduo (no sentido de “libertação”); em Durkheim, a educação é o mecanismo pelo qual ele se torna membro de uma sociedade (se torna “um ser novo”). Weber vai mais longe: a educação é fator de seleção e de estratificação sociais. Marx e Durkheim centraram-se no poder das forças externas ao indivíduo; Weber centrou-se na capacidade de ação do indivíduo sobre o exterior (LOPES, 2012, p. 10).

Seguindo esta tendência, Saviani (2005), dá ênfase ao teor político da educação:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2005, p. 420).

Jacques Delors em seu Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) denominado *Educação: um tesouro a descobrir* afirma:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Concilia a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (DELORS, 1998, p. 9).

Comungamos com o pensamento do autor supracitado, pois acreditamos que esses elementos, de fato, influenciam nas ações do “cotidiano na escola”, desafiando a mudanças nesse contexto. Assim, diante dessas abordagens teóricas, percebemos a educação com um caráter ora segregador, ora integrador social, ao longo de sua trajetória, visto que a princípio, a educação, era assumida pela família e a igreja.

No Brasil a educação tem seu início no período colonial, com a chegada dos padres jesuítas na Bahia, em 1549. A Companhia de Jesus ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola em 1534 tinha como objetivo conforme Neto e Maciel (2008):

Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (NETO; MACIEL, 2008, p. 172).

Esse sistema educativo jesuíta era rígido e regulamentado pelo *Ratio Studiorum*⁷ prevalecendo como sistema pedagógico na educação brasileira atendendo aos interesses dos portugueses (SAVIANI, 2013). Desse modo, e indiscutível o papel central da Igreja durante o processo de “escolarização” no Brasil, mas o ideário jesuítico com projeto de libertação dos indígenas entrou em conflito com a Coroa Portuguesa. Em 1759 o Marquês de Pombal (primeiro-ministro do rei Dom José I) fecha todas as escolas jesuíticas em Portugal e suas colônias (LAGE, 2019).

Dessa forma, o primeiro “sistema educativo” brasileiro foi desfeito, as reformas pombalinas instituíram as Aulas Régias⁸ como uma tentativa de sistematização de um ensino público no Brasil, marcado pela laicidade e afastamento da Igreja nas questões educacionais (SAVIANI, 2013). Entretanto, as reformas pombalinas no sistema educacional no Brasil foram prejudiciais conforme Seco e Amaral (2012) pontuam:

Se para Portugal as reformas no campo da educação, que levaram a laicização do ensino representaram um avanço, para o Brasil, tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer (SECO; AMARAL, 2012, p. 8).

Esse diálogo teórico sobre a trajetória histórico-educacional brasileira demonstra que sempre houve um grande “descaso” e que a educação sempre foi “usada” como instrumento de ideais e interesses dos contextos históricos dominantes.

⁷ Método de ensino criado por Inácio de Loyola para direcionar as ações educativas dos padres jesuítas, nas atividades educacionais, na colônia e na metrópole. Por um padrão de ensino pautado na doutrina cristã

⁸ As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, e permaneceu até 1834(CARDOSO, 2004).

A partir, do século XIX, a educação passou para o âmbito da escola tornando-se universal. Embora, Saviani (2012) conteste:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressam e mesmo os que ingressam nem sempre eram bem-sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2012, p. 6).

Porquanto, pensar a materialidade dessa escola está em perceber o conceito de educação atrelado ao universo escolar. Esse contexto, reacende o debate sobre a escola como instituição cuja finalidade era reproduzir os modelos socioculturais vigentes. Segundo Saviani (2012) “essa teoria mantinha a crença no poder da escola em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Certamente, esta função ainda não foi contemplada na trajetória da escola pública que tem seus primeiros debates com os teóricos e políticos Franceses Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot, Nicolas de Condorcet dentre outros (ALVES, 2006). Diante desse quadro, é necessário compreender como os processos educacionais e a escola foram articulados, ao longo da história, e suas influencias na constituição da escola pública contemporânea brasileira.

Nessa trajetória histórica um aspecto importante a ser pontuado é a permanência do gerenciamento da escola pela Igreja, fato recorrente nos processos educacionais na Amazônia como destacado por Weigel e Ramos (1993):

Nesta região, os religiosos salesianos, a partir de 1915, desenvolveram um trabalho de catequese, fundando missões, internatos e escolinhas destinados a cristianizar e educar os jovens de numerosas nações que habitam o Alto Rio Negro (WEIGEL; RAMOS, 1993, p. 290).

Porquanto, a escola era adequada às exigências do colonizador, com uma concepção de educação expressa no monoculturalismo⁹. Como podemos observar a escola na sua origem era homogeneizante e universalizante, legitimadora de sujeição e exclusão. Tal compreensão revigora a análise de que a escola teve avanços no seu papel institucional como afirma Oliveira (2011):

⁹ Ação educativa que contribui para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante levando ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares (GRIGNON, 2005).

O papel da escola mudou radicalmente, nos últimos tempos, pois num primeiro momento, o conceito se pautou num “local de transmissão de saber”. Hoje a escola é uma importante instituição socioeducativa, sendo um local comprometido com o desenvolvimento integral do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, além do desenvolvimento de habilidades e competências (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

Na mesma direção, encontramos as afirmações de Mendonça (2011):

Um posicionamento consciente sobre as possibilidades e limites da escola atual frente a seu papel social é fundamental. A escola ainda é uma instituição necessária, pois nela os indivíduos passam hoje boa parte de suas vidas, embora muito distantes da apropriação dos significados sociais expressos nos conteúdos escolares. É necessário, portanto, partir dessa realidade e construir uma transição, que possibilite a construção de sentidos e significados, reelaborada à luz de uma perspectiva de educação emancipadora, que certamente gerará mais conflitos, mas também pode gerar novas possibilidades pedagógicas, que superem o distanciamento e a ausência de sentidos tão presentes no cotidiano escolar, nas relações entre seus principais agentes: professor e estudantes (MENDONÇA, 2011, p. 356).

Valle (2013) embasa essas afirmações:

Diante dessas constatações, parece-nos fundamental reconhecer a extraordinária importância da escola na transformação social e não apenas na reprodução de um arbitrário cultural. [...] a escola consegue (nos limites de suas condições) reduzir as desigualdades escolares tornando-se um espaço irradiador de conhecimentos, que temos procurado aprofundar a reflexão sobre a justiça escolar. Esta noção, além de possibilitar um campo de reflexão extremamente fecundo, permite abranger múltiplas dimensões dos sistemas educacionais e estabelecer relações entre o geral e o específico. Mesmo reconhecendo que todo otimismo em relação à escola deve estar cercado de muita prudência, consideramos que ela pode contribuir para uma ação política consciente, afinal ela é uma – talvez a única – instituição social capaz de promover a justiça em contextos atravessados pela injustiça, pois permanece acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação (VALLE, 2013, p. 301)

Nessa perspectiva, a escola pública é preponderante no âmbito social, político, econômico, cultural etc. Contudo, ao longo de sua história se revela como um arcabouço que não equalizar as diferenças, identidades e as diversidades culturais. Para melhor entendimento cabe pontuar essas conceituações.

De acordo com Silva (2007), diferença é:

A diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, [...], ‘ela é mulher’.” E o autor complementa que é concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2007, p. 74).

No entanto, para Maia, Caldeira e Tosta (2008), a problemática da diferença não está na sua conceituação, mas como é compreendida no ensino-aprendizagem “o problema da diferença não é devido a sua existência, mas ao que ela acarreta, e o posicionamento que tomamos diante dela” (MAIA; CALDEIRA; TOSTA, 2008, p. 19).

Fleuri (2006) contribui destacando que:

Devemos respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Pois, diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos (FLEURI, 2006, p. 497).

Nesse sentido, o desafio que se coloca para o âmbito escolar é a concepção dessa ressignificação, de forma a conseguir articular a diferença com a intenção de propiciar um espaço de reafirmação das diferentes identidades presentes no contexto escolar como afirma Silva (2007):

Identidade e diferença estão em relação de estreita dependência. As diferenças só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis (SILVA, 2007, p. 75).

Outro tema recorrente no contexto escolar é a diversidade cultural. Segundo Fleuri (2006) pontua:

Refere-se à cultura como objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única (FLEURI, 2006, p. 500).

Gomes (2008) corrobora ampliando o conceito para o nosso contexto:

Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2008, p. 70).

Partindo do referencial teórico supracitado a “Identidade” não pode ser permeada pela “ideia da qualificação”, pois isso consolidaria um processos de segregação social, trata-se, portanto, de um conceito que dever ser articulado com o reconhecimento da diversidade cultural, compreendido como a valorização de cada indivíduo em suas particularidades, assim,

a instrumentalidade desses conceitos se dá numa via de mão dupla, que deve ocorrer de forma concomitante na promoção de direitos fundamentais respeitando as identidades e as diversidades culturais contribuindo para questionar as dominações históricas.

No entanto, ressaltamos que “Identidade” e “Diversidade Cultural” são temas complexos e ilimitados por isso devem ser entendidos no contexto que estão sendo estudadas. Em outros termos, no nosso contexto a Educação Básica com a perspectiva de uma educação multicultural, devemos compreender a formação de identidades que perpassam o processo de integração das diversidades culturais contra a uma educação hegemônica. Mediante a esta situação, no ano de 2008 na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e no ano de 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorreu a elaboração de um conceito de diversidade no âmbito escolar que orientar o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Abreu e Cordioli (2010):

[...] A diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma política nacional e do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os negros, quilombolas, indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade. Deverá ainda considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional. Nesse sentido, o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade. Deverão ser políticas de Estado. Tais políticas a serem implementadas, deverão reconhecer que cada uma das expressões da diversidade possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e superior. O conjunto das políticas educacionais deverá atender a essa complexidade em todos os seus processos, sobretudo no que se refere ao financiamento da educação (ABREU; CORDIOLI, 2010, p. 56).

Diante dessas conceituações, notamos que as questões sobre identidade e diversidade cultural apresentam uma configuração bem particular. No entanto, podemos entender que esses temas estão imbricados no contexto escolar, o que demonstra a urgência da superação da discriminação para respeitar essas identidades e para a valorização das diversidades culturais.

Em linhas gerais, refletir sobre a escola e essas temáticas significa respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta do processo educativo.

Após, esta breve conceituação sobre educação e escola pública retornamos a discussão principal dessa subsecção a insurgência da Escola Multicultural. Para tanto, é necessário identificar essas características no ambiente escolar em pauta, possibilitando levar esse conhecimento imprescindível para a sociedade circundante.

Portanto, trata-se de entender o que acontece na escola pública com os novos fluxos imigratórios, fazendo uma ligação com uma educação multicultural como possibilidade de uma educação transformadora, em consonância com as práxis pedagógicas. É preciso pontuar que, no contexto da Escola Estadual Luís Vaz de Camões, percebemos essa insurgência multicultural como marco de um recomeço. Essa percepção, na escola, é evidenciada nas respostas dos/as professores/as na questão “Na sua opinião qual o papel do/a professor/a diante de uma escola multicultural?”

Como eu te falei, nessas condições tem muitas limitações, são muitas limitações. Mais o espaço que a gente tem para desenvolver algo, eu acho que tem que ser desenvolvido. O espaço, sempre tem que ser pontuado essa questão da diversidade, das diferenças, de culturas diferentes. É, mas é aquilo, vai de cada posicionamento pedagógico e ideológico de cada professor. Tem professor que não se importa com isso, tem professor que dá a sua aula e é aquilo ali... tem professor que tem mais facilidade com essas questões. Por isso que eu estou te falando, é, vai depender de cada professor (Professor 1, abril 2022).

Diante de tais concepções, com relação a resposta do professor acima mencionado para este questionamento e tomando como referência as respostas e experiência dos/as outros/as professores/as, frente a uma escola multicultural ficou evidente a presença do multiculturalismo, porém bastante aquém do desejável para que a suas práxis pedagógicas sejam consideradas multiculturais, visto que, se observa uma formação profissional falha, e consequentemente, isso se reflete na “intensificação do processo de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes” (CONTRERAS, 2012, p. 43).

Em consonância com Contreras (2012), percebemos muitos aspectos nos professores/as, sendo necessária uma reflexão sobre a realidade multicultural no âmbito escolar, em especial sobre os processos de ensino-aprendizagem do alunado imigrante na escola pública, questão balizadora deste estudo.

Com base nas respostas inquiridas no questionário, percebemos que não há projetos voltado para o multiculturalismo efetivado pelos/as professores/as interlocutores, apesar de todos serem unânimes que se faz necessário a abordagem do multiculturalismo no planejamento escolar. Nesse sentido, as argumentações de cada um dos/as professores/as com suas ideias, seus valores, suas experiências demonstram que o diálogo com os/as alunos/as imigrantes não é um empreendimento fácil de ser viabilizado, já que é preciso mostrar, estratégias didáticas e práticas, tal qual preconizado pelo pensamento multicultural como enfatiza Canen e Xavier (2005):

Vivemos em sociedades multiculturais, desiguais, tem sido reconhecido, cada vez mais, no novo milênio. Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças, é ressaltado na literatura nacional e internacional (CANEN; XAVIER, 2005, p. 334)

A partir dessa premissa, percebemos que a ressignificação da práxis pedagógica dos/as professores/as é fator de fundamental importância para um âmbito escolar multicultural obter sucesso com uma envergadura transformadora. Essa transformação por meio de um diálogo com o multiculturalismo lança as bases para a construção de valores diferentes dos que já estão estabelecidos e cristalizados na escola pública, ou seja, à superação do pensamento hegemônico/padronizado para um pensamento multicultural.

Entretanto, Moreira e Candau (2003) evidenciam às contradições e lacunas em relacionar a multiculturalidade e o currículo. Os/As autores/as afirmam que:

Temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. São frequentes, nesses encontros, indagações relativas ao(à) aluno(a) concreto(a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem-educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores. Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino

e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço (MOREIRA; CANDAU, 2003, 156).

Esta proposta assume, portanto, políticas públicas voltadas para a execução do multiculturalismo nos currículos escolares com uma discussão aberta sobre respeito, solidariedade, pluralidade cultural, etc. Tornando possível a atuação do/a professor/a dentro da sala de aula (GARCIA, 2014). No entanto, para que esta articulação se concretize a flexibilidade do currículo é crucial segundo MacLaren (1997):

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (MACLAREN, 1997, p. 216).

Diante do exposto, para melhor entendimento no que concerne o currículo escolar, é fundamental conhecer as políticas educacionais vigentes. No intento de basilar a insurgência de um âmbito escolar multicultural.

2.3.1. As Políticas Educacionais frente à Escolar Multicultural

Perceber a escola pública em seu sentido amplo é de fundamental importância para o processo de implementação do Currículo escolar multicultural. Para tanto, é imprescindível haver, a adoção de políticas e diretrizes de acolhimento para os imigrantes em razão de endossar que a Educação e a Escola como espaço institucional são ferramentas fundamentais para o exercício da cidadania (LISBOA *et al.* 2018).

Desse modo, se faz pertinente assinalar o seguinte artigo *in verbis* da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Tomando como referência o artigo supracitado podemos inferir, que no bojo do processo de redemocratização do país, havia a perspectiva de investimento em uma educação plural pautada nas relações étnico-raciais e culturais, enquanto estratégia para alterar a realidade de discriminação e desigualdade que ainda caracteriza a sociedade brasileira. A partir de fins dos anos de 1980, surgiu uma legislação educacional com uma preocupação e valorização da diversidade sociocultural.

Esta década, foi marcada por diferentes documentos oficiais e programas curriculares surgidos no bojo das reformas educacionais dos anos de 1990. Entre os importantes documentos publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ganham destaque nos chamados “temas transversais”, que conta com um volume denominado “Pluralidade Cultural”. Apesar das diversas críticas girando em torno da polêmica de unificação e diversificação curricular, o texto do PCN afirma o propósito de não ser “um modelo curricular homogêneo e impositivo” (SILVA, 1996).

A diversidade plural destacada no PCN supracitado nos remete à formulação dos currículos, fundamentais para novas propostas pedagógicas. Segundo Silva (2007), existem três teorias do currículo: a teoria tradicional, as críticas e as pós-críticas:

Quadro 5: Teorias dos Currículos

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença e subjetividade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Significado e discurso
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Representação
Didática	Capitalismo	Cultura
Organização	Relações sociais de produção	Gênero, raça, etnia e sexualidade
Planejamento	Conscientização	Multiculturalismo
Eficiência	Emancipação e libertação	
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: SILVA (2007)

Analisando o quadro acima, notamos que o currículo é o fator principal de escolarização, o qual pode construir, desconstruir e transformar a sociedade. Nesse sentido, os apontamentos de Silva (2007), proporcionaram um avanço conceitual em relação ao currículo na atualidade e sua função primordial na educação. Dessa forma, o entendimento do processo histórico do currículo escolar se fez necessário para compreendermos que nenhuma diretriz curricular é neutra sem intenções e está impregnada de poder (ARROYO, 2013).

Essa discussão teórica, demonstra que o currículo escolar precisa de conhecimentos científicos e de uma abrangência cultural, conforme Moreira e Candau (2003) apontam:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.159).

Tal empreendimento exige um estreito diálogo com os desafios impostos à educação e ao/a professor/a para que se efetive o multiculturalismo no ambiente escolar público. Para tanto, a temática multiculturalismo, deve ser esclarecida no currículo e no campo educacional. Nessa perspectiva, a teoria pós-crítica fortalece o currículo, como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas.

Desse modo, a reconfiguração do currículo escolar com um viés multicultural objetiva o reconhecimento da pluralidade do alunado no cotidiano escolar. Assim, sendo nesta perspectiva desenvolvemos este estudo voltado para um currículo pós-crítico a partir das teorias pós-críticas que nos dão embasamento para a construção de um currículo multicultural na contemporaneidade.

Neste sentido, buscando compreender o debate quanto às temáticas da educação, currículo, escola pública e multiculturalismo no que se refere ao surgimento de diretrizes para um currículo multicultural destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem a intencionalidade de trazer a equidade ao sistema educacional brasileiro.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. [...] Diante desse quadro, as decisões curriculares e

didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL-BNCC, 2018, p. 16).

Dentro desta perspectiva, observamos que o multiculturalismo se faz presente em documentos que são base para elaboração dos currículos pautados no respeito às diversidades e as diferenças identitárias. Dessa maneira, assistida pela lei, a educação multicultural em uma matriz curricular preconiza uma exigência e ao mesmo tempo uma necessidade, mas carece de ser posta em prática. A partir da implantação de políticas públicas e projetos educacionais, que abranjam amplamente a educação multicultural com toda a sua diversidade, por isso sua inserção no currículo não pode ser apenas um “adendo,” mas uma perspectiva de formação para o/a professor/a como infere Canen e Xavier (2012):

Formar professores aptos a lidarem com a diversidade cultural tem sido ressaltado no âmbito de iniciativas curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1998), que tratam desse assunto como tema transversal, bem como em recente documento de preparação para a Conferência Nacional sobre o Plano Nacional de Educação (BRASIL, MEC 2009), em que a perspectiva de reconhecimento da diversidade cultural brasileira tem sido apontada como dimensão a ser trabalhada na formação continuada de professores (CANEN; XAVIER, 2012, p. 2).

Essas questões demonstram a necessidade de fomentar projetos curriculares, a partir das realidades das escolas públicas, tendo como base a ligação indissociável entre o Multiculturalismo e os temas intrínsecos, sala de aula e a práxis dos/as professores/as tão presentes e ativos no cotidiano da escola. As discussões elaboradas nesta subsecção permitiram compreender o quão necessário é um diálogo pautado nas relações que ocorrem dentro da escola pública para que possamos entender esse ambiente com suas particularidades e especificidades.

Portanto, ao finalizamos essa secção não buscamos esgotar a temática recorrente, mas sim demonstrar que o diálogo entre Escola Pública e o Multiculturalismo é latente e necessário, visto que apresenta uma pungência extremamente relevante para o contexto educacional contemporâneo. Na secção seguinte abordamos a emergência das sub- categorias que se configuram como dispositivos importantes para efetivação de vivências multiculturais na escola em pauta.

3. CATEGORIAS ABERTAS NAS VIVÊNCIAS MULTICULTURAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Como já referimos, na seção anterior as escolas públicas são hoje ambientes alternativos no acolhimento e integração de alunos/as de culturas diversas. Embora o seu papel seja fundamental para a uma sustentabilidade multicultural. Nesta perspectiva, a escola multicultural pode ser assumida como o desafio máximo de um sistema educativo abrangente e integrador na construção de práticas de vivências significativas de “solidariedade e confiança mútua”.

Em meio a esse cenário para analisarmos e entendermos a pesquisa em pauta foi necessário considerarmos o contexto em que a escola pública objeto da pesquisa está inserida, as políticas públicas vigentes, as demandas e as necessidades do alunado imigrante, o processo de socialização e convívio nesse ambiente multicultural. Para tanto, foi efetivado o seguinte Desenho de pesquisa.

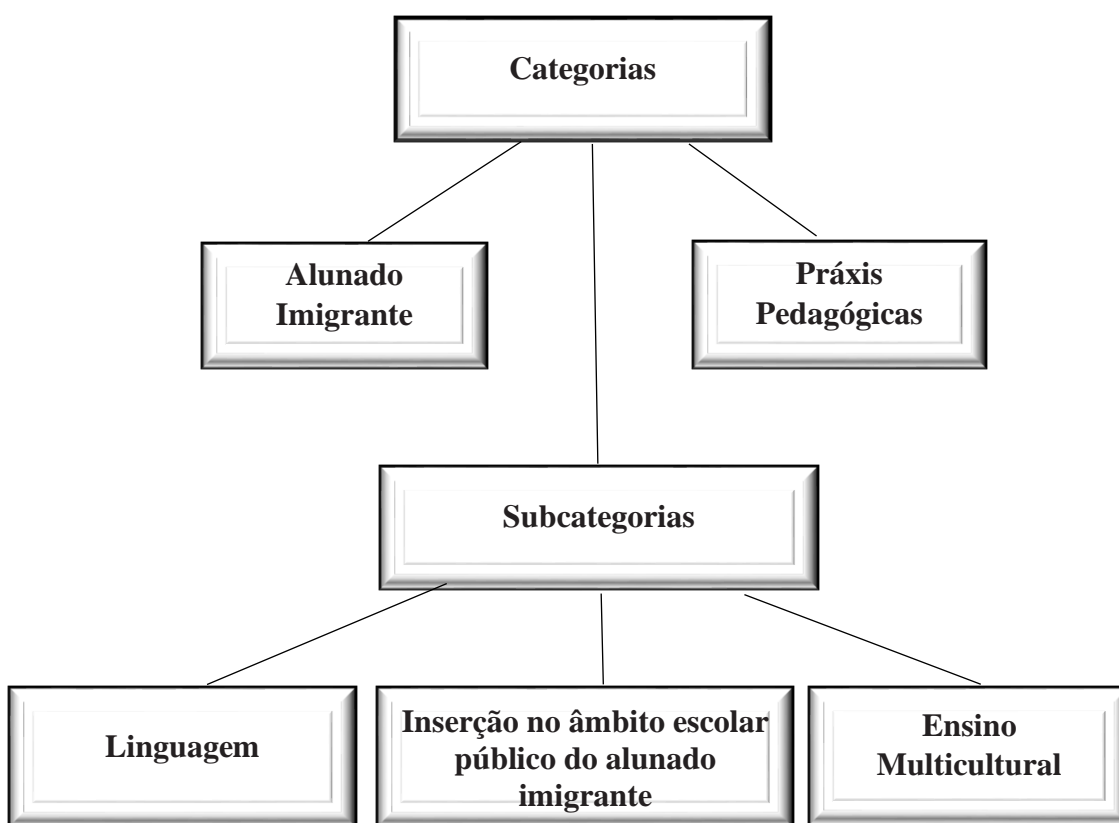
Figura 1: Desenho de Pesquisa



Fonte: Antunes 2018
Adaptação: Nilce Pantoja (2022)

Na efetivação do desenho de pesquisa seguimos a perspectiva multicultural crítica no âmbito escolar público, observamos muitas questões relacionadas aos conteúdos, às metodologias das práticas pedagógicas, às relações professores/as e alunos/as à interação entre escola e comunidade. Dessa forma, para debatermos sobre possíveis ações para a superação desses desafios com base nos dados construídos ilustramos por meio do gráfico abaixo, as categorias e as subcategorias abertas do âmbito escolar público multicultural.

Gráfico 1: Categorias e Subcategorias



Fonte: Elaborado por Nilce Pantoja (2022)

Ressaltamos que tais categorias surgiram à medida que a temática foi aprofundada, na qual nos propomos a descobrir “núcleos de sentido”, seguindo o que Bardin (1977) afirma: “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

Dessa forma, a construção das categorias desta pesquisa se deu a partir da “Pertinência”, ou seja, uma categoria é considerada pertinente quando consegue refletir as intenções da investigação em relação ao objetivo e à teoria (BARDIN, 1977). As categorias elencadas para análise foram obtidas a partir das respostas inquiridas nos questionários aplicados aos professores. Essas categorias estão no eixo que Bardin (1977) chama de categorias com produtividade “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 1977, p. 120-121).

Nessa perspectiva, retornamos ao referencial teórico, para sistematizar os dados, relacionando-as com o conhecimento adquirido nas leituras para embasar as análises, dando sentido às interpretações como Maia (2020) infere:

Após a organização das categorias, entra a discussão teórica, o referencial teórico que vai explicar e dar luz e visibilidade ao leitor da análise de dados. Essa é a riqueza da análise de conteúdo. Os mesmos dados (entrevista transcrita) pode ser utilizada por mais de um pesquisador com diferentes análises e pontos de vistas diferentes (MAIA, 2020, p. 46).

Articulando a discussão em torno dessas categorias e subcategorias pelo viés multicultural percebemos que a Linguagem surge como um entrave que permeia tanto o alunado imigrante como as práxis pedagógicas na escola pública. Assim, se faz necessário a pertinência de sua análise no cenário escolar.

3.1. Os Desdobramentos da Linguagem no Âmbito Escolar

Na escola é imprescindível a compreensão da linguagem a partir dessa conjectura, visto que a mesma envolve aspectos discursivos e simbólicos. McLaren e Giroux (2000), sugerem que:

A linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, designando e agindo sobre a prática social. [...] A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 30-31).

Nesse aspecto, uma forma de abordar a linguagem no processo de inserção do alunado imigrante está na desconstrução de como a linguagem foi historicamente utilizada na escola, reforçando valores da classe dominante e menosprezando a língua de grupos subalternos, transformando em um instrumento de segregação e exclusão.

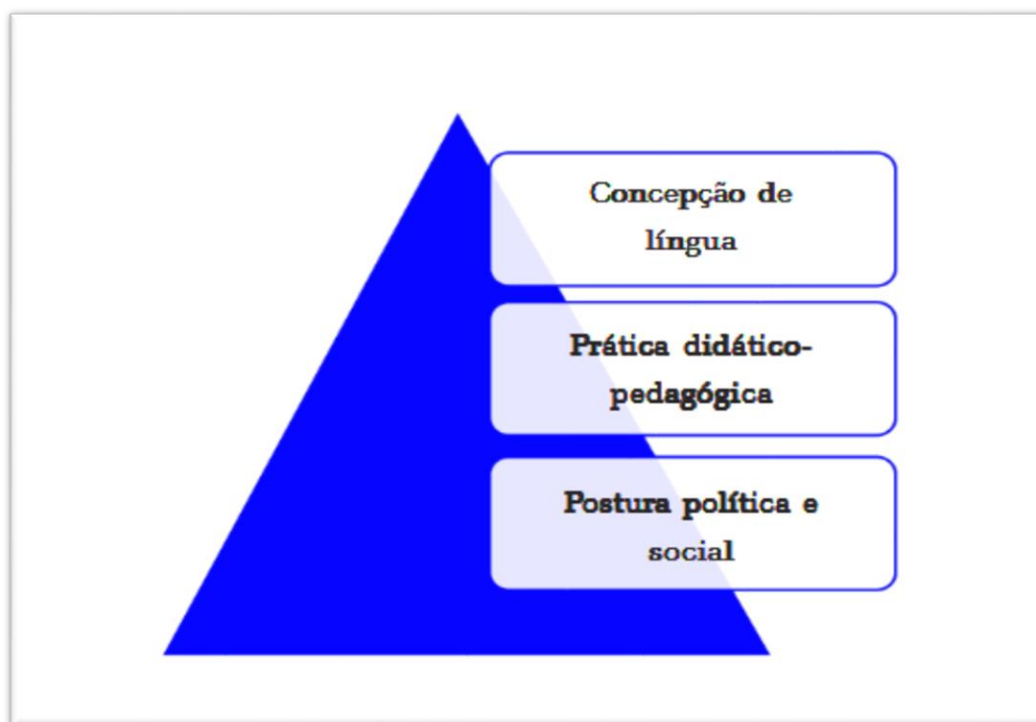
Como máscara cultural da hegemonia, a linguagem está sendo mobilizada para policiar as fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, os brancos dos negros e as escolas dos imperativos da vida pública e democrática (MCLAREN; GIROUX, 2000, p. 25).

Shohamy (2006) enfatiza:

A linguagem é comumente vista pelos formuladores de políticas como um sistema fechado e finito, pois é frequentemente usada como uma ferramenta simbólica para a manipulação de agendas políticas, sociais, educacionais e econômicas, especialmente no contexto de entidades políticas como o Estado-nação (SHOHAMY, 2006, p. 22).

Conforme essas conceituações sobre linguagem apresentadas até aqui, destacamos que, para a nossa abordagem, consideramos dois aspectos: a linguagem e a língua como sistema vivo, pulsante, visto que, a língua é diversa e mutável, é o instrumento mediador para o entendimento mútuo entre diferentes partes. A concepção de língua está relacionada a prática didático-pedagógica do/a professor/a, na mediação dos processos de interação e formação de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para tanto, é necessário o conhecimento da seguinte tríade inferida por Aragão e Borba (2012), na figura abaixo:

Figura 2: Perfil do professor



Fonte: Aragão e Borba (2012, p.235)

Por essa ótica, a postura do/a professor/a diante do conhecimento da língua em prol de uma linguagem dinâmica é fundamental e nesse caso, para a uma formação continuada e seu aperfeiçoamento pedagógico para compreender melhor a cultura escolar contemporânea. Embora nosso enfoque não seja conceituações exaustivas, abordamos a linguagem e a língua como recursos comunicativos do alunado imigrante no âmbito escolar conforme Peres (2000) infere:

Os fluxos migratórios têm vindo a criar um mosaico de línguas e culturas na escola que, por sua vez, provocam dilemas, tensões e conflitos, exigindo da instituição escolar respostas adequadas às necessidades educativas de todos e de cada grupo (PERES, 2000, p. 165).

Podemos inferir, então, que por esse viés, o ensino-aprendizagem podem ser adaptados levando em conta as demandas do alunado imigrante, com propostas voltadas para a inserção desses/as alunos/as evitando o insucesso e conseqüente o abandono escolar. Isto está preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL-BNCC, 2018. p.15).

A proposta da BNCC é incentivar aos/as professores/as a percepção que esses/as alunos/as necessitam de um processo de ensino-aprendizagem que seja integrador para terem sucesso nas atividades desenvolvidas na sala de aula promovendo assim, a inserção desse alunado no âmbito escolar conforme preconiza a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

As turmas de alunos imigrantes tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão multi/pluri/transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo (UNESCO, 1995, p.12).

Dessa forma, a educação multicultural não é apenas o despertar para o múltiplo no âmbito escolar, mas facultar maneiras de uma participação democrática nas salas de aula na busca da implementação de uma educação para a cidadania de acordo com Giroux e Simon (1995):

A luta pedagógica se enfraquece sem tais recursos. Entretanto, os professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaços para

um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciamento de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante (GIROUX; SIMON, 1995, p. 106).

No entanto, para efetivação de tal premissa é relevante os/as professores/as terem o entendimento nas suas práxis pedagógicas que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas, também é um “terreno cultural” (MCLAREN, 1997). Esse é um contexto desafiador, pois a linguagem é um entrave para os/as professores/as na comunicação com o alunado imigrante. Dificultando o acolhimento e o ensino-aprendizagem, visto os/as professores/as não receberem capacitação para a resolução dessa problemática.

Tendo como base a análise das respostas dos/as professores/as sobre o assunto identificamos nos discursos, os desafios que essa experiência traz por não terem formação específica para atender esse público, porém ficou evidente a preocupação em ensinar para alguém que ainda não entende a sua linguagem. Daí a necessidade de compreendermos a importância de uma formação continuada que capacite o/a professor/a na condução de sua práxis pedagógicas de forma a atender o multiculturalismo que permeia o âmbito escolar, como assevera Sá e Cortez (2012) “partindo do pressuposto de que entre alunos/as e educadores/as possa se estabelecer o diálogo intercultural tendo em vista uma educação inclusiva e democrática” (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 7)

Diante desse quadro, é possível verificar que o grande desafio do/a professor/a é romper com essa limitação no desenvolvimento de sua práxis pedagógicas e a falta de ações institucionais que os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem e na inserção do alunado imigrante na escola pública.

3.2. A Inserção do Alunado Imigrante na Escola Pública

No contexto escolar contemporâneo, são muitos os aspectos que precisam ser considerados quando pensamos nos/as alunos/alunas imigrantes que chegaram ao Brasil em 2019, principalmente, venezuelanos e haitianos, buscaram matrícula em escolas públicas. Segundo o Mapa do Relatório Anual do Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça, elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais - OBMIGRA (2020) com base no Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Mapa 2: Número de alunos imigrantes - Ensino Fundamental por UF /Brasil-2019



Fonte: Elaborado pelo OBMIGRA em 2020. Dados Censo Escolar imigrantes matriculados segundo unidades da federação -INEP (2019)

Como podemos observar o Amazonas possuía um significativo número de alunos/as imigrantes no ano de 2019. Seguindo a Instrução Normativa N°001/2019, na qual estabelece como diretrizes que todos os imigrantes, residentes fronteiriços, apátridas e/ou refugiados tem direito a efetivação da sua matrícula escolar. porém é preciso garantir, um caráter de igualdade, ao ensino-aprendizagem. De modo geral observamos um contingente de alunado imigrante bastante elevado e bem diversificado em relação a faixa de idade em todo território nacional. Em relação à esfera das escolas frequentadas pelos/as alunos/as imigrantes ocorre um predomínio nas escolas municipais, seguida das estaduais e privadas conforme os dados nas Tabelas do OBMIGRA (2020).

Tabela 1: Números de alunos no Ensino Fundamental, por idade segundo país de nacionalidade- Brasil, 2019

País	Idade em anos											
	Total	Menos de 6	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Mais de 14
Total	60.177	16	1.794	5.770	6.404	6.653	6.913	7.304	7.180	6.639	5.947	5.557
VENEZUELA	13.824	4	521	1.865	1.777	1.624	1.594	1.539	1.371	1.275	1.087	1.167
BOLÍVIA	6.359	2	210	571	663	700	670	732	731	746	709	625
ESTADOS UNIDOS	5.170	0	63	225	320	449	585	742	829	805	684	468
HAITI	4.914	2	167	623	678	580	572	491	470	396	402	533
PORTUGAL	4.742	0	65	286	478	632	635	663	607	555	509	312
PARAGUAI	2.819	0	114	256	307	280	298	275	304	277	324	384
JAPÃO	2.768	0	31	118	150	213	267	425	476	403	400	285
ESPAÑA	2.201	0	37	124	187	223	306	394	378	266	188	98
ARGENTINA	2.170	0	72	227	224	272	245	270	247	220	205	188
COLÔMBIA	1.790	0	75	175	182	190	193	205	174	205	170	221
OUTROS	13.420	8	439	1.300	1.438	1.490	1.548	1.568	1.593	1.491	1.269	1.276

Fonte: Elaborado pelo OBMIGRA em 2020. Dados Censo Escolar imigrantes matriculados segundo unidades da federação-INEP (2019)

Tabela 2: Números de alunos no Ensino Fundamental, por esfera administrativa segundo país de nacionalidade- Brasil, 2019

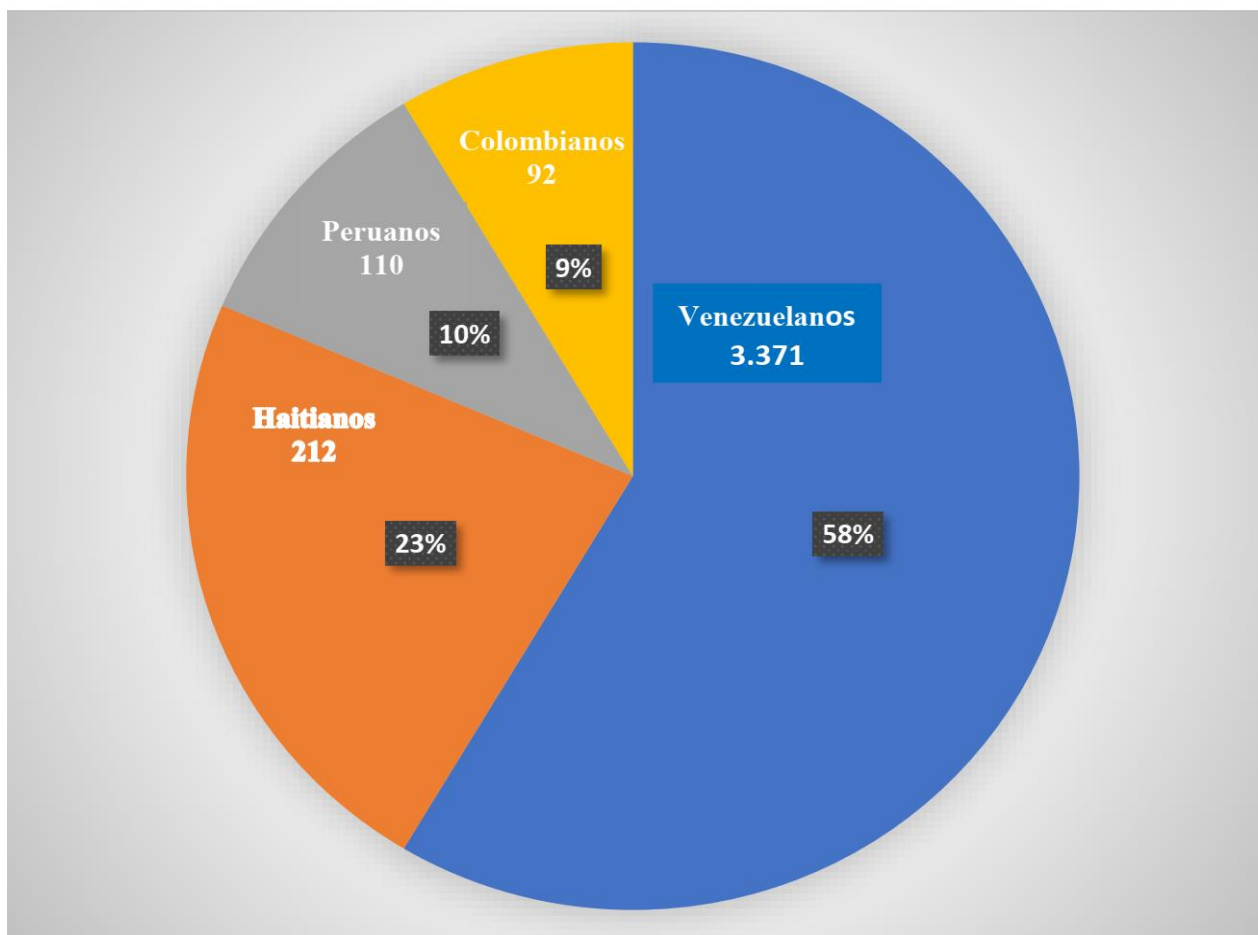
País	Esfera administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	60.177	37	20.391	25.249	14.500
VENEZUELA	13.824	1	4.941	8.484	398
BOLÍVIA	6.359	1	3.581	2.366	411
ESTADOS UNIDOS	5.170	3	1.349	1.238	2.580
HAITI	4.914	0	2.067	2.764	83
PORTUGAL	4.742	4	1.426	2.053	1.259
PARAGUAI	2.819	2	1.141	1.487	189
JAPÃO	2.768	0	939	748	1.081
ESPAÑA	2.201	2	600	795	804
ARGENTINA	2.170	1	592	853	724
COLÔMBIA	1.790	3	576	749	462
OUTROS	13.420	20	3.179	3.712	6.509

Fonte: Elaborado pelo OBMIGRA em 2020. Dados Censo Escolar imigrantes matriculados segundo unidades da federação-INEP (2019)

Os dados supracitados são relevantes em demonstrar um crescimento contínuo do alunado imigrante no Ensino Fundamental objeto de estudo em toda esfera nacional. O destaque obviamente, fica com os alunados venezuelanos e haitianos, logo é necessário repensar as políticas públicas e educacionais que possibilitem ao/a aluno/a imigrante ou qualquer aluno/a um aprendizado significativo para uma educação que privilegie as demandas reais, como a do alunado imigrante que, muitas vezes, não dominam a linguagem do âmbito escolar.

Diante desse alargamento geográfico imigratório como anteriormente citado o estado do Amazonas possui um elevado número de alunos/as imigrantes na educação básica nas escolas municipais e nas estaduais conforme demonstra os números de alunos imigrantes matriculados em 2021 (SEDUC-2021).

Gráfico 2: Números de alunos/as imigrantes matriculados na Rede Pública Estadual



Fonte: Dados Secretaria Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC2021)
Elaboração do Gráfico: Nilce Pantoja (2022)

Registrarmos que a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) havia matriculado um contingente total de 3.883 alunos/as imigrantes dos quais faziam parte desse número de alunos/as bolivianos/as, japoneses/as dentre outros. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) registrou cerca de 5 mil alunos/as imigrantes matriculados no ano de 2021 (SEMED-2021).

Diante desse quadro é pertinente uma atuação dos profissionais da escola: Gestores/as, pedagogos/as e professores/as a fim de evitar a marginalização desse público não apenas reconhecendo as diferenças, mas se preocupando em promover a inserção do alunado imigrante que se configura como uma grande lacuna a ser preenchida na escola pública como foi demonstrado nas seções anteriores no contexto da Escola estadual Luiz Vaz de Camões. Essas dimensões são relevantes, para a construção de uma escola pública de qualidade, democrática e multicultural (CANDAUI, 2014).

Nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), desde o ano de 2019 desenvolve o Programa “Sala de Transição Educacional”, instalado nos abrigos para imigrantes voltado para alunos/as venezuelanos/as do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil em cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Outro Projeto importante foi o *Súper Panas* (super amigos, em espanhol), que merece reconhecimento este apoiado pela Plataforma dos Centros Urbanos e o departamento de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desenvolvidos nos anos de 2017 a 2020 em parceria com Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED)

Nesse contexto observamos o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, por meio desses projetos que dinamizaram o âmbito educacional público municipal/estadual. No entanto, outra preocupação latente no desenvolvimento de uma postura multicultural dos/as professores/as no atual sistema educacional é a linguagem como infere Pansini e Nenevé (2008):

É impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas [...]. Além do mais, destaca-se a necessidade de

uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que, é por meio da linguagem, entendida como prática humana social culturalmente organizada, que se torna possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 31-32).

Desse modo, a linguagem tem um aspecto relacional, decisivo para que haja entendimento e compreensão, pois exige reciprocidade entre professores/as e alunos/as, sendo para isso necessário uma formação continuada no construto de estratégias que não gerem conflitos ou frustrações, mas gere motivações para realizar suas práxis pedagógicas criando um clima de confiança mútuo. Nesse sentido a Secretaria Municipal (SEMED) oferece para os/as Professores/as um curso de língua inglesa e espanhola, por meio do Programa Ampliando Horizonte (PAH), visando a comunicação com alunado imigrante.

Em busca desse ideal a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) em parceria com a Formação de Professores/as para a Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes Refugiados e Migrantes (EDUMIGRA) e com o Programa Educacional Escravo, nem pensar! (ONG Repórter Brasil) promovem uma formação no formato de educação à distância, tendo como público-alvo toda a equipe de profissionais da área da educação que trabalha na escola pública (gestores/as, pedagogos/as e professores/as, incluindo auxiliares técnicos/as de educação).

Esta formação virtual EDUMIGRA voltada para esses profissionais tem como objetivo promover a reflexão sobre os movimentos migratórios e a acolhida de alunos/as imigrantes em escolas brasileiras. A formação é uma realização do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As temáticas abordadas tendem a facilitar as práxis pedagógicas, para que o ensino-aprendizagem sejam mais profícuos. No ambiente virtual, são disponibilizados seis módulos que compreendem conteúdo conceitual, exercícios e materiais de apoio, com sugestões de leituras, sites, cartilhas. A formação tem 40 horas de atividades:

Módulo 1 – Migração: o Brasil em movimento- módulo introdutório, a proposta é discutir conceitos que permeiam o movimento de pessoas pelo mundo, conhecer alguns marcos normativos e a realidade das migrações internacionais no contexto brasileiro, principalmente na região amazônica.

Módulo 2 – Refúgio: proteção e acolhida- A proposta é discutir conceitos que permeiam o instituto do refúgio e conhecer marcos normativos. Nesse contexto, trazemos experiências de pessoas que, no Brasil, são reconhecidas ou estão solicitando o reconhecimento da condição de refugiadas. Com isso, entendemos os desafios enfrentados por essas pessoas no recomeço de suas vidas em solo brasileiro.

Módulo 3 – Acolhida: direitos e desafios das pessoas migrantes no Brasil- a proposta é refletir sobre o papel das políticas públicas de educação, saúde, trabalho e assistência social na superação da situação de vulnerabilidade socioeconômica de migrantes que buscam o Brasil como novo lar

Módulo 4 – Na lida e na luta: trabalho e migração- a proposta é discutir as possibilidades vivenciadas e os desafios enfrentados por pessoas migrantes que buscam emprego e renda hoje no Brasil. Dentre os desafios, serão abordadas formas de exploração praticadas contra a população migrante em situação de vulnerabilidade, como o trabalho escravo.

Módulo 5 – Juntos e misturados: educação e migração- Neste modulo o debate está voltado para qual é o papel da educação no projeto imigratório? Como a escola pode acolher os estudantes imigrantes e suas famílias? Estamos incorporando o conhecimento e a diversidade cultural trazidos por estudantes de diferentes origens nos processos de aprendizagem? A proposta é discutir os impactos da imigração nas escolas, os desafios e potenciais da diversidade cultural e as experiências pedagógicas exitosas no acolhimento às pessoas migrantes.

Módulo 6 – Mão na Massa: sugestões didáticas para educadoras e educadores- É o momento de colocar a mão na massa e exercitar o que foi trabalhado ao longo da formação. A ideia é multiplicar o conteúdo aprendido para a comunidade escolar e refletir coletivamente como melhor acolher a população imigrante nas escolas (EDUMIGRA-2022).

Seguindo essas premissas desenvolvidas pelo projeto EDUMIGRA (2022), os/as professores/as da escola pública em pauta nesta dissertação estariam minimamente aptos/as a pensar a questão do Multiculturalismo dentro de perspectivas em prol de fortalecer diálogos educacionais heterogêneos. Dessa forma, novas possibilidades para a isenção do alunado

imigrante seriam disponibilizadas, por meio de práxis pedagógicas constituídas de forma plural, tal concepção conduz a um caminho fecundo.

Partindo da perspectiva desse enriquecimento cultural, as vivências multiculturais da escola estadual Luiz Vaz de Camões deram suporte para um maior aprofundamento teórico-metodológico, ampliando as reflexões acerca das multiculturalidades em âmbitos educacionais impulsionando ao reconhecimento da necessidade de um ensino multicultural. Visto que, imigrar e estudar são direitos, como destacam Passos e Bonhemberger (2020):

Como crianças e adolescentes migrantes – que ainda estão constituindo suas identidades, mas tudo que entendem e sabem gira em torno daquilo que vivenciaram até o momento da ruptura de suas culturas – sentem-se no ambiente escolar? De fato, são eles que precisam se “adaptar” ou a escola e seus atores que precisam acolher e se reinventar diante da nova realidade que o mundo enfrenta? (PASSOS; BONHEMBERGER, 2020, p. 41638).

Nesse sentido, é necessário pensarmos em intervenções pedagógicas, que concretizem uma educação considerando o respeito e o convívio com as diferenças culturais presentes no âmbito escolar público. Nessa direção, observamos ser necessário os encaminhamentos de práticas consistentes. a partir de pontos-chaves como a multiculturalidade com a inserção da pedagogia dos Multiletramentos no ensino -aprendizagem.

3.3. Novas Possibilidades Educacionais para o Ensino Multicultural

Para estabelecer um diálogo mais profícuo com o alunado imigrante, por meio de suas práxis pedagógicas os/as professores/as devem se adaptar ao encontro das linguagens, na sala de aula, no entanto, bem como de outros paradigmas para a leitura e a escrita dentre eles está o Multiletramento. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), os ensinamentos fundamental e médio devem estar focados na formação do alunado, de forma que consigam desenvolver as habilidades necessárias para a vida pessoal e profissional.

Para tanto, a BNCC (2018), orienta as escolas e professores/as que utilizem multiletramento em diversos contextos formativos da educação básica, em especial no campo das linguagens:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL-BNCC, 2018, p. 68).

Continuando o BNCC preconiza:

Se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades por isso deve ser considerado, para além dos cânones, também o popular, a cultura de massa, de modo a se garantir uma ampliação de repertórios e uma maior interação e trato com o diferente (BRASIL-BNCC, 2018, p. 70).

Desse modo, pela a ótica da BNCC (2018) no que diz respeito ao ensino ocorre um reconhecimento do Multiletramento apontando similaridades, diferenças e as suas implicações na educação. À luz dessas premissas, as trajetórias dos/as alunos/as, precisam serem reconhecidas/os na escola e nas práxis pedagógicas, em uma vertente multicultural, com a incorporação do multiletramento, que nos levará a refletir sobre a invisibilidade de muitas culturas no âmbito escolar. Tosta (2009) complementa que:

A consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula apontam para a necessária reflexão sobre, pelo menos duas questões importantes nas relações que se constroem no interior dessa instituição. Primeiro, que a diferença não está apenas presente na vida fora da escola, como também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis, da instituição escolar. Terceiro, que a forma como olhamos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização (TOSTA, 2009, p. 16).

Nesse sentido, se faz necessário uma postura da escola como um espaço de multiplicidade cultural ações e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem do alunado que contemplem todos em suas diversidades sócio-histórico-culturais. Tais orientações sinalizam para um/a professor/a comprometido/a com a multiculturalidade no ensino-aprendizagem ministrando aulas menos tradicionais, menos centradas em conteúdo e mais centradas nos/as alunos/as por meio da Pedagogia do Multiletramentos.

3.3.1. Pedagogia dos Multiletramentos

Em 1994 no estado de New Hampshire, Estados Unidos, uma equipe de dez pesquisadores acadêmicos de áreas relacionadas à educação linguística, com o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica adequada para a realidade contemporânea com flexibilidade cultural e de linguagem, cunharam o conceito Multiletramento (originalmente chamado de *multiliteracy*). Uma proposta pedagógica pensada para formar cidadãos mais preparados para os três principais domínios da vida: profissional, pública e privada.

Ribeiro (2020) aponta que:

Um dos principais argumentos do New London Group para a necessidade de suplementação da pedagogia de letramento anterior aos anos 1990 era o crescimento evidente da *diversidade* em nossas sociedades. Em especial, tratavam das diversidades culturais, subculturais, linguísticas e midiáticas [...] defendiam a criação de condições para aprendizagem e participação social de todos. Ao tratar da diversidade, citavam o educador e pesquisador brasileiro Paulo Freire (RIBEIRO, 2020, p. 9).

A proposta didática da Pedagogia dos Multiletramentos se fundamenta em quatro encaminhamentos segundo Cope e Kalantzis (2006, p.35):

1. práticas situadas: é pautada nas origens e nas experiências dos educandos por meio de práticas contextualizadas e significativas em comunidades de aprendizagens no contexto sócio-histórico-cultural. A prática situada olha para o educando em sua totalidade afetiva, social e cultural, considerando sua identidade, com foco na criticidade, na reflexão e no desenvolvimento da aprendizagem, momento em que o professor resgata com os alunos suas vivências e propõe desafios pedagógicos para impactar os contextos socioculturais.

2. instruções evidentes: compreensão sistematizada do processo de aprendizagem. Aqui, a relação professor-aluno desponta em um conjunto de ações colaborativas, na construção do conhecimento complexo, na metalinguagem explícita capaz de descrever e interpretar diferentes contextos.

3. enquadramento crítico: consiste nas relações sociais, históricas, culturais, políticas e ideológicas e possibilita ao educando um olhar crítico para o seu contexto e uma interpretação centrada no valor de determinado conhecimento e prática social.

4. práticas transformadoras: é uma prática refletida por meio de novas práticas e ações sobre os objetivos e valores. Na prática transformadora, os educandos integram os fatores de aprendizagens da prática situada, da instrução evidente e do enquadramento crítico em outros contextos, espaços sociais e culturais de diferentes aprendizagens e vivências de multiletramentos.

Diante dos fundamentos supracitados percebemos que o multiletramento se entrelaça com as práticas sociais e um diálogo dos multissaberes, bem como o contexto sociocultural é de suma importância na construção dos multiletramentos como mediador no processo de

ensino-aprendizagem e nas ações pedagógicas, em um âmbito multicultural. Dessa forma, a proposta educacional dos multiletramentos, enfatizar as vozes dos/as alunos e professores/as por meio de uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem (AMARAL, 2018).

Desse modo, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe que, as práticas pedagógicas atuem em sintonia com à sociedade moderna e globalizada, sugerindo atenção especial no conhecimento do conceito de multiletramentos na formação continuada dos professores/as:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplo), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois significados específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Para tanto esses/as professores/as devem fazer uso da ferramenta metodológica multimodalidade nos encaminhamentos da Pedagogia dos Multiletramentos em um contexto multicultural no processo de ensino-aprendizagem como descreve Liberali et al (2015):

A multimodalidade está ligada à integração de variados modos de construir significado em que aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) se adicionam ao texto escrito e falado, por exemplo, na reconfiguração do modo como a linguagem é usada. Assim, diagramação, cores, desenhos, posições, tipo de letra, imagens, dentre outros recursos, poderiam ser utilizados como base para a criação, análise, compreensão e interpretação da realidade (LIBERALI et al, 2015 p.6).

Nessa perspectiva, a Pedagogia dos Multiletramentos, propõe um olhar para as diferenças, mudanças e inovações, tendo em vista a diversidade cultural, ou seja, “uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2). Com o intuito de aprofundamos tal compreensão, dessa prática educacional percebemos que os professores/as tende a estar em uma constante atualização de suas práticas pedagógicas frente ao mundo globalizado e multicultural.

Tal esforço se justifica nas possibilidades da chance do alunado imigrante poder acompanhar o conteúdo na sala de aula, junto com os demais alunos. Outro aspecto importante é considerar toda a trajetória desse alunado imigrante até o momento em que chega à sala de aula. Essas trajetórias que são produzidas nas variadas esferas da vida (família, escola, trabalho,

igreja) são formas de interação em um processo de ensino articulado de modo interdisciplinar dinamizando e contribuindo para o efetivo exercício do Multiletramento.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade é fundamental, por isso a Pedagogia dos Multiletramentos não está voltada para uma única disciplina, mas o intuito é promover a conexão entre saberes das várias áreas do conhecimento em um processo de intervenção “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 43).

Nessa perspectiva, as práxis do/da professor/a e de suas experiências plurais e heterogêneas que se dão dentro da sala de aula e dos desafios que emergem dessa realidade em uma relação dialógico-sociocultural podem insurgir mudanças e avanços no processo de ensino aprendizagem. Segundo Soares (2018), as práxis pedagógicas dentro da escola precisam atender a “três facetas: linguística, interativa e sociocultural” (SOARES, 2018, p.28).

Dessa forma, observamos um momento de transição, ou seja, vivenciamos na escola pública e na práxis pedagógicas dos/as professores/as a necessidade de aprimorar estratégias para promover novas metodologias de ensino que garantam uma aprendizagem significativa revertendo a imagem da escola como a de uma instituição homogênea. Sobre a qual Gomes e Silva (2006) alertam para o fato de que:

o movimento da sociedade atual exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário. É aqui que encontramos as demandas mais recentes de articulação entre formação de professores/as e a diversidade étnico/cultural. É aqui que encontramos também trabalhos e pesquisas que se propõem ampliar, renovar e problematizar a educação, à luz não somente dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos, mas sobretudo culturais e raciais (GOMES; SILVA, 2006, p. 21).

Esse enquadramento alinha-se com a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, visto que todos esses fatores revelam que a escola deve romper com as amarras do ensino tradicional, o que requer, entre outras questões, atenção ao atual contexto multicultural, se baseando nas novas ferramentas educacionais no dia a dia de aulas. Entretanto, para incluir a pedagogia dos multiletramentos em sala de aula é fundamental que os/as professores/as incluam perspectivas mais significativas que dialoguem com as demandas e necessidades destes/as alunos/as. Tal intencionalidade é afirmado na BNCC (2018):

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. [...] Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BNCC,2018, p. 16)

Dentro desta perspectiva, lidar com um âmbito escolar multicultural é cada vez mais desafiador, porque conhecemos e reconhecemos que há muitas agruras nas escolas públicas no processo da sua infraestrutura, a incipiência no trabalho com tecnologias digitais. Outro entrave são as limitações para a implementação da BNCC de modo a ter sua exequibilidade nas ações pedagógicas, visto que teoricamente, muito se tem discutido sobre a temática, todavia, no âmbito da escola pública é pouco aplicado. Outro entrave é a implementação da Pedagogia dos Multiletramentos como advoga Ribeiro (2020):

Há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e aprendizagem nos novos contextos, hoje já nem tão novas, mas capazes de perturbar nossas condições de educação. Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc.(RIBEIRO, 2020, p. 5-6).

Nessa direção, a contribuição da Pedagogia dos Multiletramentos é inegável, no entanto, esbarra em várias questões como: concepções tradicionais de práxis pedagógicas (educação bancária), a falta de investimentos nas instalações das escolas dentre outras. Essas demandas estão atreladas as políticas públicas que devem garantir e inserir novas metodologias de ensino proporcionando acesso não só ao alunado imigrante, mas minimizando as dificuldades dos/as alunos/as que tenham dificuldades de aprendizado, porém a efetivação dessas políticas é morosa.

Neste sentido, a educação contemporânea precisa ser pensada com cautela a partir de uma realidade que leve em conta o perfil do alunado na sua proposta pedagógica, isto é necessário para efetivar as vivências neste novo momento da escola, no qual a apropriação das referências desse alunado é primordial. A escola moderna deve sair de suas cercanias, a fim de que, possa se reestruturar com diferentes aprendizagens, dentre as quais, os saberes e conhecimentos advindos da interlocução com o alunado imigrante, visto está inserida num conjunto de modificações sociais, econômicas e políticas.

A Pedagogia dos Multiletramentos, constitui um paradigma não só epistemológico, mas uma práxis de ensino que urge ser posta em todos os segmentos da educação com o intuito de estabelecer comunicação e interação no âmbito escolar na contemporaneidade.

3.4. Perspectiva para a Escola Pública Contemporânea

Ao analisamos essas reflexões percebemos que para construir conhecimentos na escola pública na atualidade, é necessário compreendemos as multi/pluri/trans culturas que constituem esse contexto escolar. Assim, os estudos da escola pública nessa perspectiva desvelam uma rede interna de relações, descortinando significados, nos quais é possível captar a dialética da prática educativa escolar. Entretanto, é importante que os/as gestores/as, professores/as se sintam abertos/as para falarem e serem ouvidos, sobre os saberes que possibilitem a superação das dificuldades, diante de um alunado heterogêneo.

É imperativo também que se reflita sobre o contexto da escola Luiz Vaz de Camões, *locus* da pesquisa, embora nesse âmbito escolar haja a ocorrência de uma prática sensível ao multiculturalismo, ainda há um longo caminho a percorrer, visto que, a escola deve apresentar a possibilidade de mudar a situação da invisibilidade dos/as alunos/as imigrantes principalmente para não evidencia a homogeneidade nesse âmbito escolar.

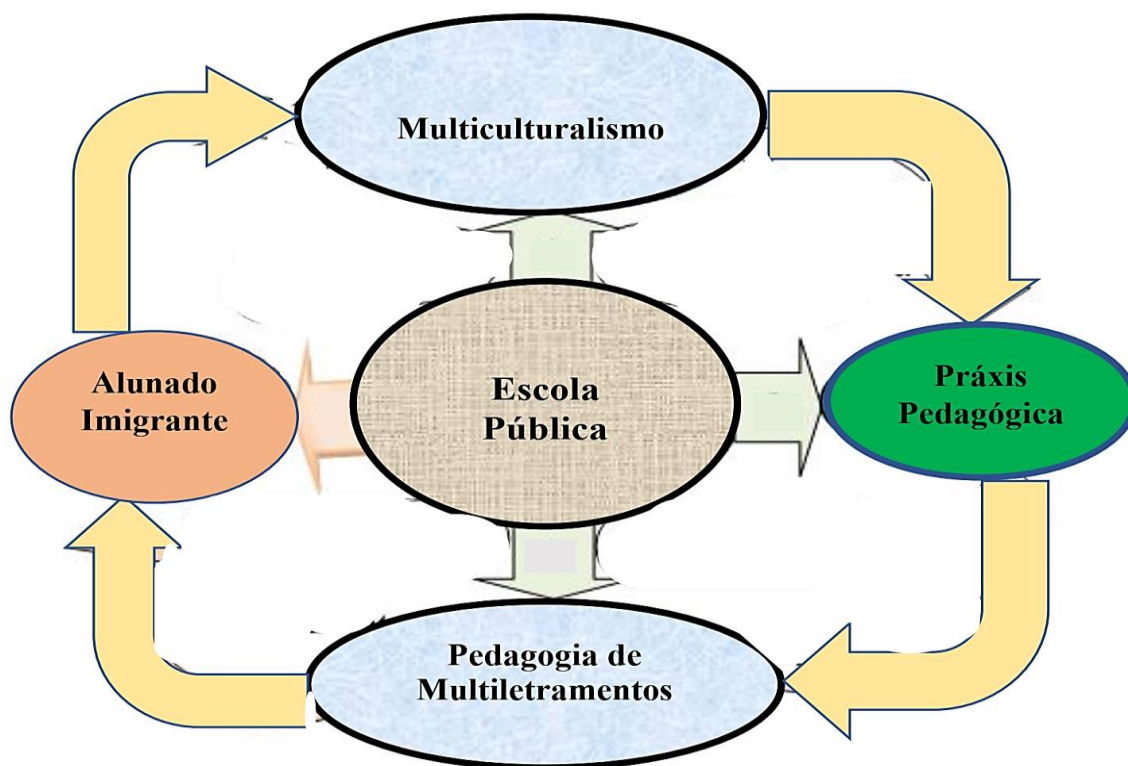
Dessa maneira, a escola pública, aqui, é entendida como uma instituição com um papel importante na transformação social. Dessa forma, a escola precisa reconfigurar suas práticas na construção de ações democráticas e justas [...]:

As escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer seu poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (GIROUX; SIMON, 1995 p. 95).

Nesse sentido, o exercício educativo no cotidiano da escola pública, não está descolado da realidade e dos contextos sociais em que se insere. Assim, ao explicitamos as categorias e as subcategorias procuramos compreender a relação da escola com as práticas pedagógicas dos/as professores/as com o alunado imigrante e com as políticas públicas e programas educacionais tanto a nível nacional como estadual e municipal voltados para uma cidadania multicultural e ativa na construção de uma globalização contra hegemônica, para mitigar as vivências em um âmbito escolar multicultural, no intuito da superação de qualquer forma de intolerância e segregação.

Para tanto, abordamos a Pedagogia dos Multiletramentos no sentido de contribuir para novas perspectivas de ensino-aprendizagem no intuito da não fragmentação do conhecimento na sala de aula, visto que a complexidade da educação multicultural é grande e coloca muitos desafios à escola contemporânea:

Figura 3: Escola Pública Contemporânea Multicultural



Fonte: Julião e Araújo (2020)
Adaptação: Nilce Pantoja (2022)

Portanto, utilizaremos vários referenciais teóricos e documentos oficiais que abordam relações étnicas, raciais e tensões entre igualdade e diferenças e Direitos Humanos para sustentar a análise da pesquisa, na qual destacamos aspectos de suma importância das questões didático-pedagógicas para a construção de uma escola pública democrática, igualitária preservando as diferenças individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o papel da Escola Pública diante das transformações sociais faz parte de um contexto político e econômico mais amplo. Temos consciência das divergências culturais nesse âmbito escolar, realidade muito presente nos discursos que permeiam as escolas da atualidade. Visto, que lidar com as diferenças é um desafio, por isso problematizamos o caráter ainda homogeneizador das políticas educativas e das práxis pedagógicas que ainda se fazem presentes nas escolas públicas, atentando para a presença do multiculturalismo, por meio do alunado imigrante da Escola Estadual Luiz Vaz de Camões.

Para tanto, após a introdução, na primeira seção abordamos questões relativas à escola e suas vivências no momento pandêmico; na segunda seção nosso intuito foi o de analisar diferentes entendimentos e concepções teóricas acerca da educação, escola, práxis pedagógica pelo viés do multiculturalismo e as tensões que caracterizam esse âmbito escolar multicultural; na terceira enfatizamos a importância do conhecimento de uma escola pública democrática, participativa e ativa na construção de uma educação contra hegemônica, suscitando um diálogo multicultural, capaz de propiciar uma ressignificação do caráter uniformizador que ainda perpassa o ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar a percepção de uma tensão nas práxis pedagógicas dos professores/as nesse âmbito escolar com um alunado imigrante. Isso demonstrou a insuficiência de políticas públicas voltadas para a formação continuada desses/as professores/as, ou seja, há uma urgência em disponibilizar estratégias educacionais para os desafios que emergem na sala de aula. No entanto, essas estratégias precisam ser constantemente avaliadas para verificar como estão ocorrendo, quais os resultados alcançados e quais as dificuldades encontradas pelos/as professores/as.

No âmbito escolar em pauta na dissertação, os/as professores/as já possuem consciência da importância de dinamizar os conteúdos de suas aulas, perante as reais necessidades desse alunado imigrante, porém essa ainda é uma realidade muito complexa com suas múltiplas faces, e peculiaridades devido os limites que lhes são impostos, de acordo com os recursos disponíveis nesse âmbito escolar.

Vimos, ainda, que a imigração é um fenômeno contínuo e o número de alunos/as vem aumentando exponencialmente ano a ano na escola pública o que, conseqüentemente, aumenta e cria um amplo mosaico de diversidades culturais no âmbito escolar, o que implica buscar alternativas para a integração desse alunado, por meio de políticas educativas ressignificadas por um debate multicultural.

Para além da constatação passiva sobre a existência desse multiculturalismo, ressaltamos que a contribuição da Pedagogia Crítica é de fundamental importância no debate sobre a necessidade de desenvolvermos uma educação multicultural frente a perpetuação de práticas educacionais de cunho universalista e sem o binarismo da igualdade ou da diferença. Conforme Santos (2009) “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p.18).

Candau e Koff (2006) inferem que a escola, necessita de uma transformação crítica:

Quanto à tensão entre universalismo e relativismo cultural, de grande relevância para a ação educativa, em especial para as questões curriculares, entendemos que, nos dias de hoje, é preciso que nos situemos de maneira crítica, seja no que se refere aos chamados conhecimentos e valores universais, seja no que diz respeito ao relativismo cultural radical. O que estamos querendo afirmar é que é necessário, ao mesmo tempo, questionar a ideia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (quase sempre entrados na cultura ocidental e europeia) (CANDAU; KOFF, 2006, p. 474).

Corroborando com a discussão Albó (2005) acrescenta que:

O sistema educativo incorpore uma sólida formação ética, social, política e econômica dos educadores, para que o fruto de seu trabalho educativo conduza a ações transformadoras dessa estrutura por meio de mudanças de práticas pedagógicas para uma realidade diversa (ALBÓ, 2005, p. 78).

Dessa forma, a educação pública deve ser um regime desenhado para o respeito à diversidade e para a promoção do diálogo multicultural. Porquanto, compreender a necessidade de uma ressignificação educacional, na qual a escola seja protagonista é importante, faz parte de um projeto para uma educação, capaz de combater as desigualdades sem, contudo, apagar as diferenças. Reconhecendo nos/as alunos/as suas particularidades, capaz de motivar nas escolas públicas, a concretização de trocas dialógicas, por meio de uma educação multicultural.

Conforme enfatiza Gadotti (1992):

A educação multicultural vem em auxílio do professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto. Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural (GADOTTI,1992, p. 4).

Diante desse quadro, se faz necessário desblindar a escola em um processo dinâmico de interação com o contexto culturalmente vivenciado pelo alunado e experienciado na sala de aula. Protagonizando alunos/as ativos/as, críticos/as e questionador/as, visto, que é olhando para estes aspectos que podemos perceber como se mobilizam os diferentes saberes para além de “decodificar letras e sons da fala” (MAGALHÃES; CARRIJO, 2019, p. 208).

Nessas relações dialógicas de multisaberes e de multiplicidade das ações apontamos a Pedagogia dos Multiletramentos para a construção de processos formativos e colaborativos nas práxis pedagógicas, por meio de apontamentos que possam trazer expansão, mudanças e transformações no espaço escolar em um ciclo reflexivo do processo de ensino-aprendizagem (LIBERALI, 2018). Ainda nessa direção, aprofundamos também as multimodalidades, conceito central na Pedagogia dos Multiletramentos que exigem novas mídias, possibilitando produções mais híbridas (BNCC, 2018).

Desse modo, ancorada na Pedagogia dos Multiletramentos podemos afirmar que existe um caminho a seguir, caminho que passa pela formulação e o aperfeiçoamento de pedagogias educativas, que tenham por base um olhar atento para cada componente curricular com a finalidade de verificar às necessidades do alunado imigrante em questão e, a partir disso, estabeleceremos a sua integração com o meio e com os/as outros/as alunos/as ocorrendo assim, o movimento de ensino-aprendizagem, no qual se efetiva a alteridade e respeito pelo outro.

Diante do exposto, percebemos que o caminho a percorrer é longo e árduo, porém o desafio da construção de uma escola multicultural e democrática é possível, mas como já abordado na escrita dessa dissertação depende de ações que culminem em novos diálogos e práticas educativas de acolhimento e inserção social. Por isso, (re)conhecer a legislação e implementar políticas públicas é um caminho para que a escola pública desenvolva iniciativas que minimizem as diferenças e tornem o processo de ensino-aprendizagem democrático.

Entretanto, para que possamos pensar em uma escola pública multicultural é necessário ter no/a professor/a seu principal agente com suas práxis pedagógicas mediadas pelas ações dos multiletramentos, nas quais sejam produtores de e agentes de transformação no processo de ensino-aprendizagem vivenciando o que Freire (1996) infere:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24).

O caminho proposto por Freire conduz a uma práxis pedagógica que ultrapasse o entendimento fragmentado dos processos educativo e efetive uma educação equânime. Dessa forma, as considerações aqui manifestadas não aspiram encerrar as discussões sobre a escola pública, práxis pedagógicas e multiculturalismo, visto os dilemas declarados na escrita textual estarem contextualizados no mergulho do cotidiano da escola estadual “Luíz Vaz de Camões” que demonstrou a possibilidade de articular o reconhecimento do alunado imigrante.

Esses movimentos fundamentaram os dados da pesquisa que aqui trazemos demonstrando ainda a existência de lacunas e de demandas que precisam ser supridas para que a Escola possa produzir, por meio das ações pedagógicas em uma experiência partilhada nas tramas do conhecimento que se desenham nesse cotidiano escolar tornando o ensino-aprendizagem acessível, promovendo um fecundo diálogo entre os/as alunos/as com suas especificidades e a sociedade circundante dos muros da escola pública.

Ressaltamos que nossas discussões acerca da questão norteadora da dissertação, bem como nossas observações no âmbito escolar, não têm aqui, a pretensão de ser solução para todas estas situações apresentadas, porém, reiteramos a necessidade de refletimos sobre o processo de acolhimento, para que as partes constituintes destas ações de ensino possam se estruturar de forma coerente no acompanhamento pedagógico do alunado imigrante.

No fechamento das questões produzidas por esta dissertação, vamos criando novas possibilidades de interpretação do âmbito escolar público. No início da elaboração desta pesquisa de mestrado, tínhamos o desafio de constituir um trabalho que pudesse colaborar com a análise da escola pública e o alunado imigrante pelo viés do multiculturalismo. Essa era nossa

motivação mesmo diante do receio de não darmos conta da produção de um estudo que refletisse a complexidade dessa escola contemporânea.

Registramos o quanto foi importante, os diálogos constituídos com os teóricos do campo da educação e de outras áreas do conhecimento na transversalidade de teorias e com a orientadora na realização desta pesquisa. Decerto, que o percurso não foi fácil, mas o foco nos objetivos, permitiram adentrarmos essa realidade e compreendemos de forma cada vez mais coerente essa escola pública, com suas necessidades, dificuldades e qualidades na busca de aprendemos a lidar com a diferença do “outro” para descartarmos a homogeneização incrustada nesse âmbito escolar.

Por fim, as contribuições deste trabalho com as discussões e reflexões acerca das práxis pedagógica na escola pública pelo viés do multiculturalismo suscitaram conhecimentos que podem agregar ao legado da escola pública e contribuir para futuras pesquisas. Decerto esta dissertação não finaliza a temática sobre o alunado imigrante, que permanece em fluxo contínuo. Por isso, os dados apresentados nesta pesquisa estão em constante evolução, sendo um trabalho de cunho científico fundamentará pesquisas que versem sobre essa temática.

Portanto, ainda há muito que caminhar no contexto escolar público, mas, certamente, esse caminho começa pela própria conscientização e mobilização da sociedade circundante em prol de uma escola pública democrática e igualitária. No intuito de contribuirmos para que seja firmado os quatro pilares de Jacques Delors (1998) que são os alicerces da educação: “Aprender a conhecer. Aprender a fazer. Aprender a viver juntos. Aprender a ser.”

REFERÊNCIAS

- ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Loyola, 2005.
- ABREU Márcia; CORDIOLLI Marcos. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)** : projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436)
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, ed. 20, p.34-40, dez. 2009.
- AMARAL, Feliciano. Dessilenciamento em cadeia criativa. In: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga. (Org..). **Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 309-345.
- ANDRÉ, João Maria. **Multiculturalidade, identidade e mestiçagem**. O diálogo intercultural nas idéias, na política, nas artes e na religião. Coimbra, Pallimage, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2007.
- ANTUNES Jucemara. **O Direito à Educação como “ioio” das políticas que ampliam a obrigatoriedade da Educação Básica** (tese de doutorado), 300f. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de educação programa de Pós-graduação em Educação. RS. 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAGÃO, Rodrigo; BORBA Marília dos Santos. Multiletramentos: Novos Desafios e Práticas de Linguagem na Formação de Professores. In: **Polifonia**, V. 19, n.25, jan/jul. 2012, p. 223-240.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, n. 124, 2013.
- _____. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSIS, Joziane Ferraz de. *“Eu, caçadora de mim”*. O percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19**. Brasília: MEC, 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA: Fundo de fortalecimento da escola: 1998-2002**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 22. jun.2022.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2008.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da Educação: concepção antinômica da educação**. Porto: Edições Asa. 2002.

CANDAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul./ dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 08 mai.2022.

_____; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: Acesso: 08 mai. 2022.

_____; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. **Educação e Sociedade. Campinas**, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

_____. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, set. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>. Acesso em: 12. jun.2022.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/dez , p. 61-74. 2002.

CARDOSO, Beatriz. **Desafios para a educação pública agora e depois da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/iniciativas/debates/desafios-para-a-educacao-publica-agora-e-depoisda-covid-19> Fundação FHC.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. I. Séculos XVI – XVIII, 2004, p.179-191.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia**. Disponível: https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/?fbclid=IwAR1eSfo1V_T--kEmQYGOG5hEfEoIt1Mavy8368FHsqBqxBSa-idbsW_nsVs. Acesso em: 24 jul.2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. 2ª edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135

_____. A pedagogy of multiliteracies: *Designing social futures*. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge, 2006.

COSTA, Renata. **Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades**. 2020. Disponível em <<https://www.linkedin.com/pulse/educa%25C3%25A7%25C3%25A3o-remota-emergencial-x-ead-desafios-e-renata-costa>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DELORS, Jacques. (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. Ed. E Soc. Campinas, vol.27, nº95, p. 495-520, maio/agosto 2006. Disponível em <<http://www.cades,unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

_____. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas.** Porto Alegre: UFSC, n. 16, 2001, p. 45-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **A sombra desta mangueira.** 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

_____. **Novos Tempos, Velhos Problemas.** In Raquel Volpato Serbino (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRUTOS, Andrés Escarbajal. La formación del professorado para uma escuela intercultural. In. OLIVENCIA, Juan José Leiva y LÓPEZ, Raquel Barrero (coords.). **Interculturalidad y escuela:** perspectivas pedagógicas em la consctrucción comunitária de la escuela intercultural. São Paulo: Cortez, 2016. p. 123-164.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Editora Artes Médicas, 1993.

FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz- Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>. Acesso em: 24jan.2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

_____. **Notas sobre a educação multicultural.** http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/notas_sobre_educ_multiculturalpdf. 1992. Acesso em: 20. out, 2022.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Edson Gabriel. **As caras da violência:** a construção da paz e a valorização da vida. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2014. – (Coleção conversas sobre cidadania)

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos de “pós”. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M, (Org.). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, v. 1, p. 212-245.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez. 1995.

GRIGNON, Cláudia. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.178-189.2005.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003**. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M.(org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Org.). **Experiências étnicoculturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editora UOC, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIÃO, António Luís; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. **Rev. Expr. Catól.**; v. 9, n. 2; Jul – Dez; 2020

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da Educação em tempos de Pandemia. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, J. A., MAYER, L. (Orgs.) **Desafios da educação em tempos de pandemia, Cruz Alta: Ilustração**, 2020, p. 45-53.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Caminas: Papirus editora, 2015.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Religião católica e instituições educativas na Capitania de Minas Gerais. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (Org.). CARVALHO, Carlos Henrique de; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho (Coords.). **História da educação em Minas Gerais: da Colônia à República: v. 1: Colônia**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28o edições. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Didática. Educação escolar:** políticas, estrutura e organização São Paulo: Editora Cortez, 5.ed. São Paulo. Cortez, 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Projeto Digit-m-ed Brasil:** uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. Volume 10 - Número 3 - nov/dez de 2015.

_____. **Formação crítica de professores:** questões fundamentais. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2018.

LISBOA, Siu Lay; BOLVARÁN, Evelyn Araya; GARAY, Camila Marabolí; TAPIA, Gabriela Olivero; ANDRAD, Carolina Santander. Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. **Sociedad e infancias**, v. 2, p. 147-170, 2018.

LOPES, Paula Cristina do Rosário. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber.** Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/191/1/educacaosociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. 2012. Acesso em: 12 jan.2022.

LÜDKE, Menga. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: ENDIPE: Autêntica, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília. CARRIJO Viviane Leticia Silva. Alfabetização e multiletramentos em contextos escolares oficiais no momento histórico atual *In:* Fernanda Coelho Liberali, Antonieta Megale. (Org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 207- 217.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa:** elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MAIA, Maria Eugênia Alves dos Santos; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **A produção da diferença e da aprendizagem em sala de aula.** Contrapontos, vol. 8, n.1, p,11-26, Itajaí, jan/abril 2008.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In. MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário:** Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 25-49, 2000.

MELO, José Wilson Rodrigues de. Multiculturalismo, diversidade e direitos humanos. In: **EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12., Curitiba. 2015.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**. V. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez., 2011.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; SANCHOTENE, Mônica Urroz. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escola. Ijuí: Unijuí, 2009.

MOREIRA. Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, p.156-168, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200012>. Acesso em: 11 ago.2022.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial: algumas discussões. **Educar**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 34, n. 31, p. 169-189, Jan/Jun 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12806/8694>. Acesso em: 23 jul.2022.

OMS - Organização Mundial de Saúde. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). **Folha Informativa - COVID 19** [2020]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875.»https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 12 jan.2022.

OBMIGRA. **RELATÓRIO ANUAL DO OBMIGRA (2020)** Disponível: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%203%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 20 set.2022.

OLIVEIRA, Edilma de Moura de. **Gestão Escolar Democrática: participação e função da escola**. 2011. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 2011.

ONG- Escravo nem Pensar. Disponível: <https://escravonempensar.org.br/2022>.

PANSINI, Flávia.; NENEVÉ, Miguel. **Educação multicultural e formação docente.** Currículo sem Fronteiras, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

PASSOS, Alice; BONHEMBERGER, Marcelo. Crianças e adolescentes migrantes em territórios educativos: contextos e possibilidades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, 2020, p. 41633- 41649.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural: Utopia ou realidade?** – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). Porto: Profedições. 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ, Luzia Lopes Zenha Reis. Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. **Cadernos do CRIAP**, n.º 19. Asa Editores, Porto. 2001.

SÁ, Maria José Ribeiro de; CORTEZ, David. de. **Desafios contemporâneos ao trabalho docente:** mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. In: ENCONTRO INTER-NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5. 2012. Anais... Belém do Pará, 2012.

SANTOS, Boaventura, Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

_____. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, 2, Páginas 10-18. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 20. out. 2022

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação). 2013.

_____. **Escola e Democracia.** 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (**HISTEDBR**), 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn6. Acesso em 14.ago.2022.

SEMED. <https://www.google.com/search?q=semed+matriculas&oq=semed+matriculas>, 2021.

SEDUC/AM. <https://portalsistemas.seduc.am.gov.br/edumigra/2021>.

_____.IN N° 02/2013-SEDUC. **Instrução Normativa**. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC/AM. Diário Oficial do Estado do Amazonas - D.O.E., n. 32.549, Publicações Diversas. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. Psychology Press, 2006.

SILVA, Lorena et al. Educadores Frente à Pandemia: Dilemas e Intervenções alternativas para Coordenadores e Docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.

SILVA, René Marc da Costa. Cultura popular, linguagens artísticas e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org). **Cultura popular e educação**: salto para o futuro. Brasília: SEED/MEC, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996, p. 167-188.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto 2018.

SOUZA, Joao Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, n.31, v. 15. 2005.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. Nota Técnica. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 18 jul.2022

TOSTA, Sandra Pereira. **Reflexões sobre a interface antropologia e educação**. Minas Gerais: 10ª Reunião de Antropologia da Mercosul, 2009.

UNESCO. **Tolerância: limiar da paz** – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. 1995.

UNICEF Brasil <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/folder-da-plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020/manaus-am>.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, Ricardo. “Da Multiculturalidade à Educação Intercultural”: A Antropologia da Educação na Formação de Professores, **Revista de Educação Sociedade e Cultura**, n.º 12, 123-162. 1999.

WEIGEL Valeria Augusta; RAMOS José Ademir. **Linguística indígena e educação na América Latina**.Org. Lucy Seki -Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP,1993.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr.(a) a participar do Projeto de Pesquisa “Multiculturalismo e práxis pedagógica na escola pública”, da pesquisadora **Nilce Cleide Ribeiro Pantoja**, telefone (92) 98158-9379, Manaus-Am, e-mail: nilcecleide@hotmail.com, mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas–PPGE/FACED/UFAM, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810. Sob orientação do Professora Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone (92) 3234-5678- (92) 99985-5707 e-mail valeriaweigel@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o contexto da escola pública enfocando às práxis pedagógicas pelo viés do multiculturalismo. Com os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o papel do(a) professor (a)perante multiculturalismo no contexto escolar; 2) Identificar a existência de projetos pedagógicos com enfoque na multiculturalidade; 3) Identificar outras formas e expressões do saber na escola pública no cenário multicultural.

A pesquisadora responsável pelo projeto pede autorização para coletar informações por meio de entrevista semiestruturada, que terá como base um roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita. A entrevista presencial ocorrerá nas dependências da Escola Estadual Luis Vaz de Camões, Manaus-Am. Levará em torno de 45 (quarenta e cinco) minutos. No momento da entrevista também será utilizado celular/ máquina fotográfica para as fotos.

O encontro presencial será prioritário para a pesquisa participante/participativa, na qual serão mantidos os protocolos de Biossegurança, bem como seguida as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Assim nos procedimentos desta pesquisa, a fim de minimizar prejuízos e potenciais riscos, para promover cuidado e preservar a integridade e assistência aos participantes e a pesquisadora, medidas como uso de máscara, distanciamento de um metro, higienização das mãos com álcool em gel e não compartilhamento de objetos serão garantidos.

Entretanto, caso não seja permitido pela instituição por medidas sanitárias adotadas devido a pandemia Coronavírus (Covid-19), a pesquisa poderá ocorrer no formato on-line. Sendo assim, os participantes serão contatados por telefone pela pesquisadora e será ofertada a possibilidade de participação na pesquisa, bem como, a possibilidade de recusa e/ou desistência em qualquer etapa do estudo. Mediante aceite de participação, será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O encontro virtual será agendado respeitando a disponibilidade do participante e da pesquisadora, assegurando o sigilo da entrevista.

Dessa forma, visando trazer flexibilidade e diálogo com os participantes, respeitando as questões éticas e de sigilo, o aplicativo utilizado será o Google Meet. Será enviado um link para o participante que dará acesso a sala virtual que ocorrerá a entrevista. A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição. Essa entrevista contém em torno de dezoito (18) perguntas, incluindo os dados de identificação. Ressaltamos que não há respostas certas ou erradas, pois o que importa é como você compreende os assuntos abordados.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar dessa pesquisa, rubricue todas as folhas e assine ao final deste documento. As folhas também terão sido rubricadas e sido assinadas pela pesquisadora e sua orientadora, na última página. Este documento tem 2 (duas) vias e 1 (uma) delas é sua. A outra ficará com a pesquisadora responsável.

Se depois de autorizar as informações, o (a) Sr.(a) não quiser que seu relato seja usado, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta das informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. O (A) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhum recurso financeiro com as informações cedidas. Para maiores esclarecimentos segue o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM (CEP/UFAM): Rua Teresina, 495, Adrianópolis,

CEP: 69057- 070 – Manaus/Am, contato fone: 3305-1181, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Sendo o CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender o interesse dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Como proposta metodológica, será primeiramente feito a observação participante/participativa com os(as) professores(a) em sala de aula e posteriormente realizado a entrevista com perguntas semiestruturada que se estenderá a gestora e pedagogas, em um contingente de 14 indivíduos participantes do estudo.

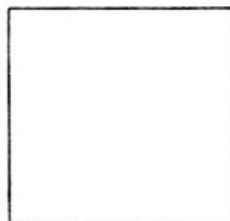
Ressaltamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos mínimos, moderados ou grandes. Nesta pesquisa os riscos são mínimos podendo ser de caráter moral, intelectual, social ou cultural, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, ou quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio e registros fotográficos. Entretanto, todas as medidas serão tomadas para minimizá-los como respeito às pessoas e ao conhecimento de ter e manter seus valores e opinião própria; cuidados na forma de perguntar e de tomar decisões na correção de rumos na pesquisa; cuidados com as palavras e atitudes antes, durante a pesquisa e na socialização dos achados; tratar os participantes com dignidade e reconhecendo seus direitos como pessoas. A pesquisa cumpre as exigências referentes ao sigilo e aspectos éticos conforme instituído na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas envolvendo seres humanos e pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia Nº 010/2012. Entretanto, só serão divulgadas as narrativas com sua autorização por escrito; o relato transcrito para divulgação apresentará somente conteúdo que não lhe cause nenhum tipo de constrangimento.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa serão analisados e publicados cientificamente, e sua privacidade será respeitada e será garantida a confidencialidade das informações pessoais prestadas nas entrevistas, pois a pesquisadora registrará nome fictício, em vez do nome próprio do(a) senhor(a). Esclarecemos que V. Sa. também terá acesso aos resultados da pesquisa que serão publicados nos meios de divulgação científica.

Consentimento Pós-Informação

Eu _____, Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer efetivar e por que motivo precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum recurso financeiro com as informações cedidas e que posso deixar de participar quando quiser.

Assinatura do(a) participante



Data: ____ - ____ - ____

Impressão Dactiloscópica

Nilce Cleide Ribeiro Pantoja

Pesquisadora responsável

Valéria Auguste

VALÉRIA AUGUSTA C. DE M. WEIGEL

Orientadora responsável

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS –IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro para entrevista

A pesquisa “ **Multiculturalismo e a Práxis Pedagógica na Escola Pública**” tem como objetivo geral: Analisar o contexto da Escola Pública enfocando às Práxis Pedagógicas pelo viés do Multiculturalismo. E traz os seguintes objetivos específicos: 1). Analisar o papel do professor/a perante multiculturalismo no contexto escolar; 2) Identificar a existência de projetos pedagógicos com enfoque na multiculturalidade; 3) Identificar outras formas e expressões do saber na escola pública no cenário multicultural.

Pesquisadora: Nilce Cleide Ribeiro Pantoja – Mestranda

Orientadora: Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Nº.....

Data:/...../ 20.....

Horário de início: Horário de término

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome do Entrevistado (a):.....

1.2 Sexo:

1.3 Idade: () 21 a 30 anos (...) 31 a 40 anos (....) 41 - 50 anos (...) + de 51 anos

1.4. Escolaridade: Pós Graduação (...) Mestrado(...) Doutorado (....)

1.5. Formação:.....

1.6. Disciplina ministrada na escola:.....

1.7 Tempo de serviço:.....

2. CONCEPÇÃO SOBRE O MULTICULTURALISMO

Objetivo: Descrever a concepção dos(as) professores(as) em relação ao termo multiculturalismo.

- 2.1. O termo multiculturalismo é familiar para o(a) senhor (a) professor(a) ?
- 2.2. O que o(a) senhor(a) entende por Multiculturalismo na escola?
- 2.3. A escola possui no seu quadro estudantes de diferentes nacionalidades, etnias ou religião?
- 2.4. De que forma a multiculturalidade na escola, pode ser trabalhada com os alunos?
- 2.5. Como a escola vem contribuindo para a acolhida, inserção e valorização das diversidades culturais?
- 2.6. Como o multiculturalismo no planejamento pedagógico pode beneficiar o processo educativo escolar?

3. PRÁXIS DO PROFESSOR EM RELACAO AO MULTICULTURALISMO

Objetivo: Identificar como os (as) professores, (as) tem colocado em prática seu entendimento sobre o Multiculturalismo no cotidiano escolar.

- 3.1. Como o (a) senhor (a) define sua práxis pedagógica?
- 3.2. Quais os principais desafios vivenciados na sua práxis pedagógica diante do âmbito multicultural da sala de aula?
- 3.3. Nas suas aulas, já ocorreram divergências entre os alunos imigrantes e de outras etnias e os conteúdos programáticos da disciplina?
- 3.4. O (A) senhor (a) desenvolve projetos com temáticas sobre o multiculturalismo? Quais?
- 3.5. Em sua opinião, qual o papel do (a) professor (a) diante de uma escola multicultural?

ANEXO

Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTICULTURALISMO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA
Pesquisador: NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 56790622.7.0000.5020
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM
Patrocinador Principal: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.384.955

Apresentação do Projeto:

Atualmente estamos perante uma escola pública em mudança, novos fatores estão surgindo, crianças e jovens de muitas etnias, culturas e nacionalidades que trazem desafios extraordinários a práxis pedagógicas dos professores em como reconhecer essas diferenças e integrá-las na ação do dia a dia do contexto escolar público, de forma a contribuir para o ensino-aprendizagem e para tornar a sociedade circundante integrada nessas transformações culturais. Dessa forma, podemos entender a escola como uma instituição que deve contribuir para um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Nessa perspectiva, o grande desafio é organizar o âmbito escolar de forma que a prática pedagógica não fique estagnada, contribuindo assim, para o aprendizado de todos os alunos, em consonância com igualdade social e respeito à diversidade cultural. Diante desse cenário, emerge o problema do estudo: Como as práxis pedagógicas dos professores estão sendo desenvolvidas frente a diversidade multicultural dos alunos na escola pública? Respeitando limites e, atentando para as especificidades da postura do professor, validando suas falas que podem contribuir para a construção de uma práxis pedagógica ativa, crítica e reflexiva diante dessa nova realidade escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o papel do professor/a perante o multiculturalismo no contexto escolar;

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **CEP:** 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.384.955

Objetivo Secundário:

1. Analisar o contexto da escola pública, enfocando as práticas pedagógicas pelo viés do multicultural;
2. Identificar a existência de projetos pedagógicos com enfoque na multiculturalidade;
3. Identificar outras formas e expressões do saber na escola pública no cenário multicultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável:

Riscos:

Ressaltamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos mínimos, moderados ou grandes. Nesta pesquisa os riscos são mínimos podendo ser de caráter moral, intelectual, social ou cultural, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, ou quebra de sigilo por envolver entrevistas, gravações de áudio e registros fotográficos. Entretanto, todas as medidas serão tomadas para minimizá-los como respeito às pessoas e ao conhecimento de ter e manter seus valores e opinião própria; cuidados na forma de perguntar e de tomar decisões na correção de rumos na pesquisa; cuidados com as palavras e atitudes antes, durante a pesquisa e na socialização dos achados; tratar os participantes com dignidade e reconhecendo seus direitos como pessoas. A pesquisa cumpre as exigências referentes ao sigilo e aspectos éticos conforme instituído na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas envolvendo seres humanos e pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia Nº 010/2012. Entretanto, só serão divulgadas as narrativas com sua autorização por escrito; o relato transcrito para divulgação apresentará somente conteúdo que não lhe cause nenhum tipo de constrangimento.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios a construção de conhecimentos que subsidie o debate sobre as práticas pedagógicas dos professores em um contexto multicultural que envolve uma dinâmica de mudanças e ambiguidades, nas políticas educacionais, culturais, sociais e pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A pesquisa pretende investigar o Multiculturalismo e práticas pedagógicas na escola pública. E será realizada no espaço-tempo da escola Luiz Vaz de Camões, localizada na Rua 19 S/N Conjunto 31 de Março-Japiim, Manaus/AM, 79077-200. Tem como objetivo analisar o contexto da escola pública, enfocando as práticas pedagógicas pelo viés do multiculturalismo. A metodologia será a abordagem qualitativa está balizada em um processo em "espiral" (Minayo, 2010), levando-se em

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.384.955

conta as questões complexas e multifacetadas do nosso campo empírico o contexto escolar público, optamos por trabalhar a análise dos dados por meio da hermenêutica-dialética seguindo os conceitos de Minayo (2004).

Hipótese:

1) Como dimensionar a realidade dos processos educativos e a práxis dos professores pelo viés do multiculturalismo¹ no âmbito escolar? 2) Existem interseções discursivas sobre educação multicultural e educacional?³ 3) Esses processos são considerados positivos ou negativos para os professores, na sua práxis pedagógicas?

Metodologia Proposta:

Análise documental-A análise documental é relevante, pois mediante seu uso, poderemos obter indícios das políticas públicas, dos discursos e da constituição das disciplinas escolares, Regimento Escolar, Projeto Político pedagógico, Histórico da Escola, Planos de Ensino dentre outros. Cabe esclarecer que a pesquisa documental é abrangente, podendo ser: gravações, vídeos, documentos oficiais, entre tantos outros (SEVERINO, 2007). Dessa forma, conforme Sá-Silva et al., (2009) deve ser observado o que os documentos escritos dizem Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, [...], na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 4 Diante do supracitado, devemos estar atentos os três aspectos da pesquisa documental: a escolha dos documentos; o acesso a estes documentos e a análise. A escolha dos documentos não é aleatória, mas se dá em função do seu conteúdo. Para Moraes (1999) a Análise de Conteúdo é: Uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.8). Desse modo, a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Isto, envolve o problema da pesquisa e o corpo teórico adotado pelo pesquisador (BARDIN,2011). Feitas as considerações acima, seguindo o desenho da metodologia, outro instrumento de pesquisa são as entrevistas. Entrevista (semiestruturada). Entrevista (semiestruturada)- A escolha inicial dos entrevistados envolve gestor, pedagoga e professores de disciplinas distintas, com o intuito de investigar como estas compreendem o multiculturalismo na escola e sobre o desenvolvimento de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.384.955

projetos nessa perspectiva, se utilizam os conhecimentos trazidos pelos alunos no contexto escolar. As entrevistas semiestruturadas propiciaram preservar a subjetividade de cada participante, pois partem de um esquema básico que não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça adaptações, possa ouvir atentamente as informações e respeitar a fala do entrevistado. Observação participante-Nessa perspectiva, por meio da observação é possível compreender as experiências diárias, os significados que os sujeitos

atribuem àquela realidade da qual fazem parte. Segundo Ludke; André (1986) "Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado" (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26 Uso de recursos fotográficos- É importante ressaltar, o uso dos recursos da fotografia documental como instrumentos capazes de capturar formas, cores, movimentos, conforme Marin (2012) pontua sobre imagens na pesquisa educacional As imagens devem ser obras originais do autor da investigação, ou de pessoas que tenham participado do processo ou são citações visuais que devem ser explicitadas. Estas podem reproduzir a totalidade de uma imagem ou ser um fragmento, devidamente identificadas, com autoria, data, título e técnica ou materiais e se for pertinente, seu tamanho e duração. (MARIN, 2012, p. 244).

Critério de Inclusão:

A pesquisa foi delimitada a dez professores/as a 01 gestora e 03 pedagogas, sendo uma de cada turno da escola. Em relação aos professores/as, se optou pelo critério de escolha desses sujeitos participantes da pesquisa: a seleção de uma professor/a de cada disciplina, isto e os professores serão da disciplina de português, matemática, geografia, artes e educação física; depois pelo professor/a que trabalham a mais tempo na escola; os que tem um vínculo maior com a práxis da cultura escolar e; que paralelamente pode favorecer uma observação mais ampla em relação ao tema em questão(multiculturalismo), professor que tenha idade de 21 a 60 anos.

Critério de Exclusão:

Delimitamos como critério de exclusão: Os professores/as que tenham menos de um ano lotado(trabalhando)na referida escola e com a temporalidade menor que 12 meses; outro critério de exclusão será os Professores/as que se recusem a participar da pesquisa.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise documental é relevante, pois mediante seu uso, poderemos obter indícios das políticas públicas, dos discursos e da constituição das disciplinas escolares, Regimento Escolar, Projeto Político pedagógico, Histórico da Escola, Planos de Ensino dentre outros. Cabe esclarecer que a pesquisa documental é abrangente, podendo ser: gravações, vídeos, documentos oficiais, entre

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.384.955

tantos outros (SEVERINO, 2007). Dessa forma, conforme Sá-Silva et al., (2009) deve ser observado o que os documentos escritos dizem: Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, [...], na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 4 Diante do supracitado, devemos estar atentos os três aspectos da pesquisa documental: a escolha dos documentos; o acesso a estes documentos

e a análise. A escolha dos documentos não é aleatória, mas se dá em função do seu conteúdo. Para Moraes (1999) a Análise de Conteúdo é: Uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.8) Bardin (2011) por sua vez, considera que por meio da análise de conteúdo o pesquisador pode obter: Um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (BARDIN, 2011, p. 48-49). Desse modo, a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Isto, envolve o problema da pesquisa e o corpo teórico adotado pelo pesquisador (BARDIN, 2011). Feitas as considerações acima, seguindo o desenho da metodologia, outro instrumento de pesquisa são as entrevistas.

Desfecho Primário:

Como as práticas pedagógicas dos professores estão sendo desenvolvidas frente a diversidade multicultural dos alunos na escola pública?

Desfecho Secundário:

- 1) Como dimensionar a realidade dos processos educativos e a prática dos professores pelo viés do multiculturalismo¹ no âmbito escolar?
- 2) Existem interseções discursivas sobre educação multicultural e educacional?
- 3) Esses processos são considerados positivos ou negativos para os professores, na sua prática pedagógicas?

Tamanho da Amostra no Brasil: 14

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.384.955

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um Projeto de Mestrado – PPGE/UFAM, intitulado MULTICULTURALISMO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA, pesquisadora Nilce Cleide Ribeiro Pantoja, orientadora Profª Drª Valéria Augusta Cerqueiro de Medeiros Weigel. A pesquisa pretende investigar o Multiculturalismo e práticas pedagógicas na escola pública. E será realizada no espaço-tempo da escola Luiz Vaz de Camões, localizada na Rua 19 S/N Conjunto 31 de Março-Japiim, Manaus/AM, 79077-200. Tem como objetivo analisar o contexto da escola pública, enfocando as práticas pedagógicas pelo viés do multiculturalismo. A metodologia de coleta de dados será por meio de entrevista semiestruturada. Está delimitada a 10 professores/as a 01 gestora e 03 pedagogas, sendo uma de cada turno da escola. Em relação aos professores/as, se optou pelo critério de escolha desses sujeitos participantes da pesquisa: a seleção de uma professor/a de cada disciplina, isto e os professores serão da disciplina de português, matemática, geografia, artes e educação física; depois pelo professor/a que trabalham a mais tempo na escola; os que tem um vínculo maior com a prática da cultura escolar e; que paralelamente pode favorecer uma observação mais ampla em relação ao tema em questão(multiculturalismo), professor que tenha idade de 21 a 60 anos.

Concernente à documentação obrigatória apresentada, registra-se que:

- a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA;
- b) PROJETO DE PESQUISA: APRESENTADO E ADEQUADO;
- c) TCLE: APRESENTADO E ADEQUADO;
- d) RISCOS E BENEFÍCIOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- e) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- f) TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLA LUIZ VAZ DE CAMÕES: APRESENTADO E ADEQUADO;
- g) INSTRUMENTO DA PESQUISA: APRESENTADO E ADEQUADO;
- h) CRONOGRAMA: APRESENTADO E ADEQUADO (pesquisa de campo: de abril/2022 a 29/09/2023);
- i) ORÇAMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 2.002,00).

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br
Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.384.955

sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta em questão apresenta relevância social e científica no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, com tema de expressão no âmbito da pesquisa em educação.

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois a pesquisadora CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896246.pdf	14/04/2022 23:59:43		Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	14/04/2022 23:48:00	NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA	Aceito
Outros	autseduc.pdf	14/04/2022 23:43:56	NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/04/2022 22:47:15	NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	03/03/2022 22:07:13	NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA	Aceito
Folha de Rosto	photo.pdf	03/03/2022 21:13:57	NILCE CLEIDE RIBEIRO PANTOJA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.384.955

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Maio de 2022

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 08 de 08