



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

DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DOS SIGNIFICADOS  
ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA URBANA

Fábio Alves Gomes

MANAUS-AM  
2013

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

FÁBIO ALVES GOMES

DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DOS SIGNIFICADOS  
ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA URBANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iolete Ribeiro da Silva.

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Gomes, Fábio Alves.

C287f

Diferenças culturais: um estudo dos significados atribuídos por docentes de uma escola urbana. Manaus: UFAM, 2013.

75 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iolete Ribeiro da Silva.

1. Construção de significados 2. Docência 3. Diferenças culturais 4. Educação Escolar e Cultura(s) I. Silva, Iolete II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 372(811.4)(043.3)

FÁBIO ALVES GOMES

DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DOS SIGNIFICADOS  
ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA URBANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iolete Ribeiro da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iolete Ribeiro da Silva – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Fernandes Martins – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Freitas Fonseca Borges – Membro  
Universidade de Brasília – UnB

## DEDICATÓRIA

*À Deus Pai, criador de toda diversidade do universo, que ama os seres humanos com amor pleno e incondicional.*

*À todas as pessoas que de alguma forma são excluídas, silenciadas e marginalizadas. Nossas angústias me motivam a continuar escrevendo sobre esse tema.*

*À todos os que foram mortos, vítimas da intolerância (in memoriam).*

## *AGRADECIMENTOS*

*Primeiramente à Deus que me sustentou no percurso e sempre foi meu refúgio e fortaleza em todos os momentos da minha existência.*

*A professora Doutora Solete Ribeiro da Silva, por ter acolhido o meu projeto de pesquisa e acreditar no meu potencial enquanto pesquisador. Você não tem noção do imenso espaço que ocupa no meu coração. Obrigado por tudo!*

*A professora Doutora Livia Freitas da Fonseca Borges e Ana Cristina Fernandes Martins pelo interesse e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.*

*Agradeço aos meus pais e irmãos que demonstram apoio incondicional às minhas decisões e estão sempre ao meu lado para o que der e vier. Amo vocês!*

*Agradeço ao Marck de Souza Torres, amigo de longas datas, pelo apoio de sempre e pela amizade que me é dispensada com tanta generosidade. Sonhamos este sonho juntos. Obrigado por tudo!*

*Agradeço a minha psicanalista Selma de Jesus Cobra que foi amparo, escuta e presença nos momentos cruciais do meu desenvolvimento enquanto sujeito.*

*Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/Ufam, na pessoa de todos os docentes e técnicos, por ter me proporcionado uma formação de excelência.*

*Agradeço a Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas – Fapeam pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual minha permanência no campo da pesquisa não seria possível.*

*Agradeço ao gestor, corpo docente, discente e administrativo da escola estudada pela colaboração com esta pesquisa.*

*Agradeço a todos os gestores (as) das escolas onde trabalhei enquanto cursava as disciplinas do mestrado. Aprendi com vocês que as adversidades nos tornam pessoas mais fortes.*

*Agradeço a professora doutora da UFRRJ, Flávia Miller Maethe Motta, por acreditar no meu potencial enquanto pesquisador e pela amizade. Sua generosidade não conhece limites.*

*Agradeço a todos (as) colegas do curso de mestrado, mas especialmente a Me. Raquel Neira pela generosidade e sensibilidade - você sempre foi mão de Deus a me ajudar nos momentos em que mais precisei; a Me. Maria do Socorro Santos pela generosidade em contribuir com a revisão deste trabalho e pela amizade; Me. Micherlângela Muniz pela amizade e companheirismo em todas as etapas do curso; e, por fim, Me. Márcia Elmenoufi pela cumplicidade, apoio e amizade - sua presença na reta final do curso me proporcionou a sensação de que eu não estava só.*

*Por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte e/ou contribuíram com esta pesquisa.*

*Muito Obrigado!*

*Nos querem todos iguais. Assim é bem mais fácil nos controlar; e mentir, mentir, mentir e matar, matar, matar o que eu tenho de melhor: MINHA ESPERANÇA”.*

*(Renato Russo)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a construção dos significados atribuídos por docentes de uma escola urbana acerca das diferenças culturais. Verificaram-se também os sentidos atribuídos pelos docentes às diferenças culturais, identificando de que maneira os significados atribuído interferem ou não, na organização do trabalho pedagógico e, analisando os reflexos das relações interculturais na escola pesquisada, considerando a dimensão cultural como aspecto fundamental do desenvolvimento humano. Propõe uma reflexão contextualizada desse fenômeno, buscando, através de uma análise crítica, aproximações teórico-metodológicas comprometidas com a emancipação e inserção das minorias, apontando aspectos históricos e ideológicos que envolvem o tema diferenças culturais. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa de inspiração etnográfica e bibliográfica de abordagem qualitativa. Contudo, não se esgotou a discussão nesta pesquisa, pelo contrário, os dados revelados pela empiria, convencem-nos da relevância de pesquisas dentro da temática da diversidade em escolas para orientar políticas públicas efetivamente inclusivas. Portanto, o presente estudo alçou seus objetivos ao considerar a construção dos significados dos docentes sobre o tema, como um ponto de partida importante para compreensão da dinâmica dos processos interculturais na escola. Conclui-se que o desafio a ser alcançado pelas minorias é a vivência, no cotidiano das escolas, de um currículo que favoreça o fortalecimento das identidades e o respeito às diferenças.

**Palavras-Chave:** Construção de significados. Diferenças Culturais. Educação Escolar e Cultura(s).

## **ABSTRACT**

The present study aimed to investigate the construction of meanings for an urban school teachers about the cultural differences. There is also the meanings attributed by teachers to cultural differences, identifying how the meanings attributed to cultural differences or not interfere in the organization of educational work and analyzing the reflections of intercultural relations at school studied considering the cultural dimension as a fundamental aspect human development. It proposes a reflection of this phenomenon contextualized searching through a critical analysis, theoretical-methodological approaches committed to the empowerment and inclusion of minorities, pointing ideological and historical aspects surrounding the topic of cultural differences. Methodologically, we chose to search for inspiration ethnographic literature and qualitative approach. However, not exhausted the discussion on this research, however, revealed by empirical data convince us of the importance of research into the topic of diversity in schools to guide public policies effectively inclusive. Therefore, this study lifted their goals by considering the construction of meanings of teachers on the topic as an important starting point for understanding the dynamics of intercultural processes in school. We conclude that the challenge to be achieved by minorities is the experience in the daily life of schools, a curriculum that encourages the strengthening of respect for differences and identities.

**Keywords:** Construction of meaning. Cultural Differences. Schooling and Culture(s).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 TODA PERGUNTA DE PESQUISA TEM UMA HISTÓRIA</b> .....	17
1.1 O estágio em docência e presença dos “encantados”.....	19
1.2 O pesquisador e as “forças invisíveis”.....	23
1.3 A escolha do lócus.....	26
1.4 As interações com o pesquisador.....	27
1.5 Índios na escola urbana?.....	27
1.6 Adentrando a sala de aula.....	30
1.7 Um novo caminho possível.....	32
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 O CORPO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO A CERCA DAS DIFERENÇAS CULTURAIS</b> .....	35
2.1 O que é diversidade cultural?.....	35
2.1.1 O conceito de cultura .....	38
2.2 Diferenças culturais x desigualdade social.....	43
2.3 Diferenças culturais x família.....	53
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 “... SE ERA UMA COISA QUE EU DEVERIA FAZER, CONFESSO QUE FALHEI”</b> .....	58
3.1 Sobre o Projeto Político-Pedagógico.....	59
3.2 Sobre o Planejamento Pedagógico.....	59
3.3 Sobre educação intercultural.....	62
3.4 Sobre a importância do tema diversidade cultural na escola.....	65
3.4.1 Com a palavra: os docentes.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>ANEXOS</b> .....	78

## INTRODUÇÃO

A atual dissertação de mestrado é o desdobramento de uma pesquisa realizada anteriormente, como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia pela faculdade de educação, da Universidade Federal do Amazonas. Em levantamentos posteriores, evidenciou-se a necessidade de pesquisar sobre as dinâmicas das relações interculturais em contexto escolar urbano, para que esses dados servissem de subsídios teórico-metodológicos para melhor compreensão das diferenças e relações de poder na educação escolar manauense (GOMES, 2007).

O ponto de partida para aquele estudo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da inserção dos temas transversais no currículo escolar. Dentre eles, o da pluralidade cultural (BRASIL, 1997a, 1997b). A partir da análise conceitual do que venha a representar a inclusão deste tema no currículo escolar, especulou-se seus desdobramentos na prática pedagógica cotidiana, através deste ainda, enquanto projeto de pesquisa.

Algumas pesquisas realizadas no Amazonas (FREIRE, 2006; MAIA, 2003; MUBARAC SOBRINHO, 2009), apontam para a importância da formação continuada dos professores, projeto político pedagógico e valorização das culturas infantis, na garantia de uma educação de qualidade na perspectiva intercultural das escolas de Manaus.

Esta proposta de pesquisa pretende um novo enfoque, tendo como alvo os significados partilhados em um determinado contexto escolar, acerca das diferenças culturais, forjando, para isso, um diálogo entre a educação e disciplinas das ciências humanas e sociais que considerem a dimensão cultural como aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

Dito isto, indagou-se: Dentro de um cenário etnocultural tão diversificado como o da região amazônica, e frente à materialização do tema pluralidade cultural nos currículos escolares (BRASIL, 1997), como a escola lida com a diversidade de culturas manifestas e/ou subjacentes em espaços formais e coletivos de educação?

O objetivo geral deste estudo foi o de investigar a construção dos significados de docentes, acerca das diferenças culturais em contexto escolar urbano. Já os específicos foram: (a) verificar os sentidos atribuídos pelos docentes às diferenças culturais; (b) identificar de que maneira os significados atribuídos às diferenças culturais interferem ou não na organização do trabalho pedagógico (c) analisar os reflexos das relações interculturais na escola pesquisada, considerando a dimensão cultural como aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

Esta pesquisa torna-se relevante, pois irá se integrar a uma rede de pesquisas existentes sobre processos educativos e identidades amazônicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, contribuindo para a educação de qualidade e para uma escola verdadeiramente democrática na região amazônica e no Brasil.

Como a análise dos significados construídos em contexto escolar urbano é o foco do deste trabalho, torna-se necessário um olhar atento à dialética das significações que escapam aos currículos escolares, estando nossas observações voltadas para as questões culturais implicadas nas relações estabelecidas (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004; ROGOFF, 2005).

A organização da experiência e da ação por meio simbólico é característica da espécie humana e se torna aspecto fundamental para compreensão dos processos educativos. Levar em consideração a dimensão cultural e dialética desses processos seria imprescindível para compreensão do simbólico que ela (cultura) nomeia e distingue (SAHLINS, 1997).

Nesse sentido, necessário se fez a aproximação da psicologia sócio-histórica de Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934), que concebe o fenômeno psicológico como uma construção do nível individual e coletivo do mundo simbólico e, considera a sociedade e sua cultura como lugar do seu desenvolvimento.

Esta pesquisa parte de uma investigação de inspiração etnográfica, de abordagem qualitativa, visando caracterizar a temática da pesquisa dentro de um determinado espaço físico e histórico, tendo como preocupação a reflexão dos dados levantados dentro de um contexto cultural cotidiano, amplo e complexo.

A pesquisa etnográfica é recomendada na literatura científica em função da amplitude da análise e de visualização dos processos culturais no ambiente estudado. Para André (1995), uma das características da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si próprias e organizam suas experiências e o mundo que a cercam.

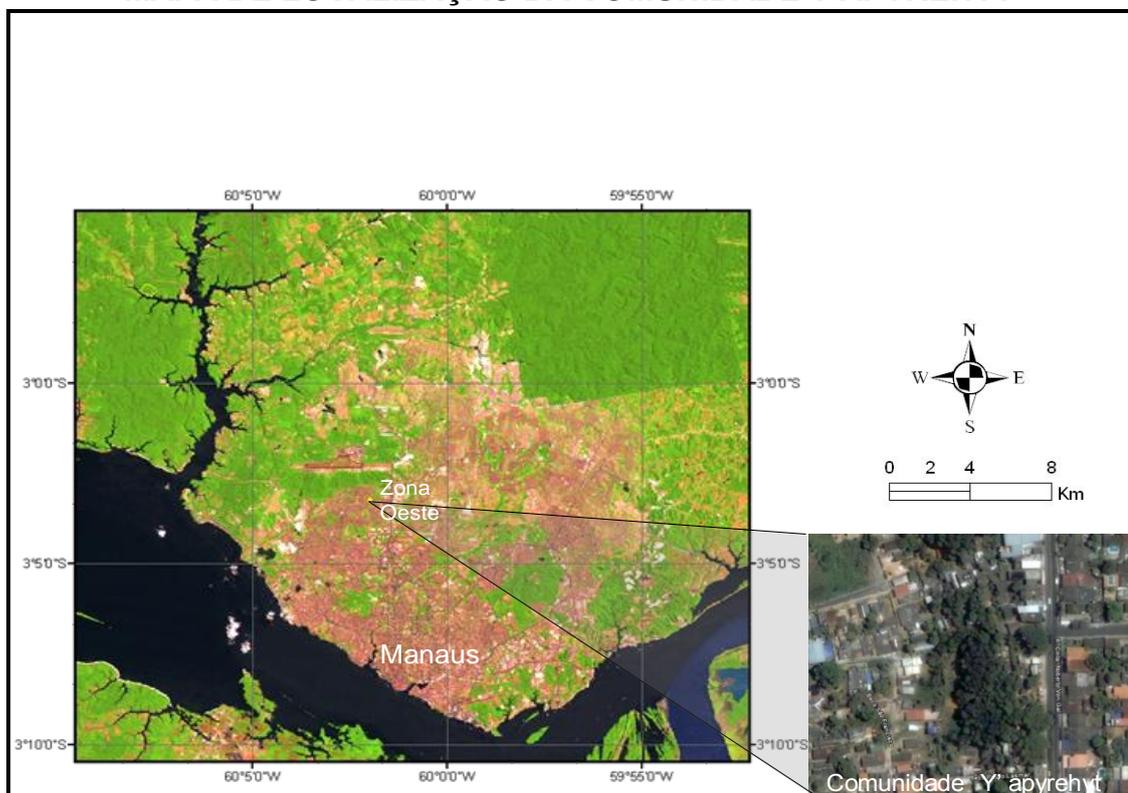
O ato de aprender e ensinar estão diretamente relacionados com o local, o momento histórico e a cultura em que o sujeito está inserido (TRIVIÑOS, 1987). A escolha pela pesquisa de inspiração etnográfica justifica-se pela riqueza de abordagens para o

entendimento do tema proposto, que se aproxima das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. O caráter desta pesquisa se adapta a etnografia, pois essa técnica possibilitará a análise do objeto de estudo em uma das suas formas concretas no interior de uma realidade dinâmica, possibilitando a descoberta de conceitos, relações, formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995).

Partindo dos objetivos da pesquisa privilegiamos um local que se configurou propício para análise das dinâmicas interculturais em contexto escolar urbano, favorecendo a observação da construção dos significados das diferenças culturais na prática docente. A escolha do local se deu pelas motivações deste trabalho de pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição educacional da rede pública de ensino, localizada na Zona Oeste da cidade de Manaus. Trata-se de uma escola urbana localizada nas proximidades da comunidade indígena Y'APYREHYT, composta por índios da etnia Sateré-Mawé, que migraram para o Município de Manaus. A escola atende, atualmente, a crianças e adolescentes, oferecendo a educação básica.

#### MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE Y'APYREHYT



Caracterização da área de estudo.

Fonte: Imagem: Satélite Landsat 5, bandas 4,5 e 6 (composição falsa cor) e Imagens Google Earth. Org. Davi Grijó Cavalcante, em 12.6.2009.

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da escola escolhida. Durante o trabalho de campo foram realizadas observações, em vários momentos da participação docente, dentro e fora da sala de aula, oportunizando maior abrangência de análise sobre os significados que orientam suas ações manifestas em discursos, silêncios, imagens, linguagens, expressões, atitudes, ausências etc. Integram também à pesquisa, os demais profissionais da educação tais como: o gestor, a pedagoga e a secretária escolar. O primeiro momento do percurso metodológico de construção dos dados constitui-se em um levantamento e análise bibliográfica, para contextualização do tema de pesquisa, dentro da construção do conhecimento científico e das produções acadêmicas. Pode-se afirmar que a análise bibliográfica valeu “para saber em que estado se encontra, atualmente, o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais as opiniões reinantes sobre o assunto” (MARCONI & LAKATOS, 1986, p. 75).

O segundo momento caracterizou-se pela entrada do pesquisador no campo de pesquisa, para coleta de dados, por meio do grupo focal e entrevistas não diretivas. O grupo focal é um procedimento que se amolda aos objetivos desta pesquisa, uma vez que simula e favorece a interação social mais autêntica, pois os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo, sendo possível melhor observação e registro para análises mais contextualizadas (GASKELL, 2008)

A entrevista não diretiva é uma forma de colher informações, baseada no discurso livre do entrevistado. Optou-se por esse procedimento na construção de dados, pois parte do pressuposto de que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua existência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em ato o significado que tem no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade, quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias (CHIZZOTTIO, 2001).

Partindo dos dados resultantes desses instrumentos, analisou-se – dentro do local estudado – quais os significados acerca das diferenças culturais e como a escola lida com a diversidade manifesta. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa no grupo focal foram imprescindíveis à compreensão de dados que não se revelaram durante as observações.

Vale ressaltar que, para análise dos dados desta pesquisa, a ferramenta utilizada foi análise do discurso, devido à perspectiva crítica, com a qual esta pesquisa está comprometida, visto que esse tipo de análise entende que a linguagem não é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e a encara com uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (GILL, 2008).

Para uma correta delimitação que abranja os objetivos da pesquisa, este trabalho teve como suporte teórico as categorias de análise: construção de significados, educação escolar e cultura (s). A problematização e o debate sobre os temas contemporâneos na escola permitem espaço para diálogos interdisciplinares e nos mobilizam a utilizar ferramentas teórico-metodológicas que contemplem a realidade educacional de modo a contribuir para a superação de equívocos cristalizados na prática docente cotidiana.

Nesse sentido, a leitura não se limitou apenas às produções teóricas do tema dentro do campo da educação (CANDAUI, 2000; ANDRADE, 2006; FAUSTINO, 2008; FREIRE, 2006; GABRIEL, 2000, MAIA, 2003, MACEDO, 1995; MOREIRA, 2008), mas nos aproximamos das contribuições advindas da sociologia (BOURDIEU, 2007; BAUMAN, 2005; DA SILVA, 2005; HALL, 2005), psicologia (PINO, 2000, 2005; ROGOFF, 2005; ROSSETI-FERREIRA, 2004; MADUREIRA & BRANCO, 2005) e antropologia (GEERTZ, 1978; GUSMÃO, 1997, 2008; LARAIA, 2005; DAUSTER, 1997; SAHLINS, 1997; WEIGEL, 2000) que convergem em aspectos importantes para a educação, favorecendo a objetivos comuns e, socialmente, relevantes.

No primeiro capítulo, apresenta-se um recorte dos percursos e escolhas que justificam e determinam o processo de construção dessa pesquisa, sem o qual a mesma não seria, totalmente compreendida.

Já o segundo capítulo é destinado à análise das categorias elencadas, a partir do discurso dos docentes da escola pesquisada, obtidos a partir da observação e grupo focal, sendo delineado o percurso histórico de tais referências, bem como analisados os discursos dos docentes, identificando os significados por eles atribuídos às diferenças culturais e suas possíveis repercussões no trabalho docente.

No terceiro e último capítulo, analisou-se as reflexões das relações interculturais na escola, levando-se em consideração a dimensão cultural, como aspecto fundamental do desenvolvimento humano, que deve ser considerada pela escola, em todos os aspectos da organização e execução do trabalho pedagógico para uma educação verdadeiramente democrática e, portanto, inclusiva.

Ao longo do texto, recorreu-se aos autores citados, a fim de obter sustentação teórica ao nosso percurso de investigação. Para análise e parâmetro desta pesquisa, faz-se necessário explicitar as concepções e conceitos que regem a prática e a partir desta, busca-se de uma compreensão do fenômeno escolar.

## CAPÍTULO 1

### 1 TODA PERGUNTA DE PESQUISA TEM UMA HISTÓRIA

[...] sabemos que as perguntas não são geradas no vazio, que elas têm uma história, uma primeira reflexão que se impõe [...] (GABRIEL, 2006, p. 38).

A escolha e o desenvolvimento do tema da diversidade cultural se confundem com a trajetória de descobertas, encontros e desencontros do pesquisador, na sua busca por compreender melhor o fenômeno na aventura da construção do conhecimento. É sabido que a escolha do objeto de pesquisa, as bases teóricas e epistemológicas têm a ver com uma dimensão política, afetiva e de classe.

Partindo dos princípios da etnografia, entende-se a importância de se considerar os contextos, percalços e motivação que levaram o pesquisador a determinado objeto e também a chegar a hipóteses e conclusões sobre ele. Há concordância com as ideias de Reges (2004, p. 14) que, ao considerar as propostas teóricas foucaultianas e geertzianas sobre o “papel da autoria”, afirma que o texto acadêmico deve se tornar um espaço de reconhecimento da subjetividade do pesquisador e, ao mesmo tempo, possibilitar que ela se torne o locus de experimentação e reinterpretação de mundos singulares e de seus significados.

Certa vez, ouviu-se de uma psicanalista que as escolhas de cada um não são avulsas e que fazemos sempre, a partir do sofrimento. Esta afirmação reporta a reflexões sobre as motivações desta pesquisa retoma os tempos de estudante do ensino fundamental, em escola pública quando, por motivos múltiplos, este pesquisador era motivo de chacota, perseguição, discriminação e zombaria.

O percurso enquanto pesquisador tem seu início na elaboração dos primeiros rascunhos de um projeto de pesquisa em educação, nas disciplinas do curso de Pedagogia

destinada a esse fim. Sempre houve um forte motivado a pesquisar temas que envolvesse o desenvolvimento socioafetivo dos alunos, por se entender que a escola seria um local privilegiado para promoção da dignidade humana e, não, um lugar de exclusão e reprodução de violências.

A experiência que se teve até aquele momento de escola pública, era como discente e as escolhas teórica estavam embasadas em problemas suscitados a partir da leitura de teóricos europeus. Com o avançar dos estudos e o contato com a produção intelectual brasileira, outras dimensões da educação escolar foram sendo consideradas, revelando a “face oculta” da escola tais como as relações assimétricas de classe, a exclusão e as diversas formas de violência.

Percebeu-se que a escolha deste tema de pesquisa não poderia ser uma escolha aleatória ou conceitual, e sim, uma escolha política, comprometida com a emancipação das minorias. Os delineamentos desta pesquisa nascem a partir de um compromisso pessoal que orientaria a escolha pela teoria crítica. Nesse sentido, “é correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes” (MCLAREN apud CANDAU, 2002, p. 23).

Com a emergência dos estágios supervisionados, ainda na graduação, teve-se a oportunidade de adentrar na realidade da escola pública e, a partir das observações e registros, construir o tema de investigação e posterior intervenção pedagógica. Vale ressaltar que, apesar do ambiente acadêmico propício na universidade, somente a ida ao campo de estágio revelaria os questionamentos fundamentais que justificam a escolha do tema, a redação do trabalho de conclusão de curso e o empreendimento desta pesquisa.

O objetivo geral do posterior trabalho de pesquisa foi identificar, de forma articulada com as disciplinas do currículo escolar, situações onde houvesse violência física e/ou simbólica baseadas em diferenças culturais e/ou socioeconômicas, seja no ambiente escolar e/ou no cotidiano social (GOMES, 2007).

Essa vertente que a inclusão dos temas transversais em educação possibilitou trabalhar em salas de aula é de grande valor para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva, contribuindo para uma cultura de paz e para o bem estar dos alunos e do ambiente escolar, visto que a sociedade brasileira é plural por excelência (IDEM, 2007).

O sentimento de felicidade e a vontade em trabalhar esse tema na disciplina de pesquisa I, II, III aflorou e moveu ao prosseguimento com ele na elaboração do projeto de regência e trabalho de conclusão de curso. No decorrer dessa trajetória de escolhas e descobertas, foi condição necessária para a produção científica do conhecimento, e auxiliou o pesquisador na formação humana, tão necessária para o profissional da educação.

Talvez o relato dessa experiência anterior não seja comum em redação de dissertação, mas considerando que não existe neutralidade científica e a motivação e subjetividade do pesquisador devem ser levadas em consideração em todo percurso da pesquisa e análise dialética dos dados, optou-se por fazer essa interlocução, começando pela experiência do “primeiro campo” de pesquisa para então adentrar-se no universo da pesquisa de mestrado propriamente dita.

### **1.1 O estágio em docência e presença dos “encantados”**

Era o ano de 2006, quando se entrou como estagiário/pesquisador numa sala de aula de uma escola pública na Zona Centro-Sul, da cidade de Manaus. Não havia tido, até então, nenhuma experiência em docência e todo conhecimento que havia adquirido sobre os temas em educação era quase que, exclusivamente teóricos. Só viria a me tornar docente da rede pública municipal, dois anos mais tarde.

O estágio em docência exigia que se observasse uma sala de aula e identificasse aspectos do trabalho que não favorecesse ou dificultasse o processo ensino-aprendizado para posterior intervenção, como regularizado através da resolução 004/00 da Universidade Federal do Amazonas, quanto ao campo do estágio.

Era uma turma de primeira série do ensino fundamental. A média de idade das crianças era de seis anos. A entrada precoce das crianças, naquele ano, deu-se por força da lei 11.274/4, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou as redações dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória, a partir dos seis anos.

Optou-se por observar a turma por um período de um mês, considerando que a presença da pessoa do estagiário afetava a condução da docente e o comportamento das crianças, porém fazendo registro atento a tudo o que se considerava significativo e digno de nota para a avaliação e posterior análise, para plano de estágio e projeto de intervenção.

Num primeiro contato, ficou evidente a diversidade sociocultural existente em sala de aula. O trabalho de pesquisa e caracterização da escola revelou que a mesma estava situada em uma zona sociocultural fronteiriça: localizada próximo às margens do rio negro recebia alunos ribeirinhos que vinham à escola de canoa. Por situar-se próximo ao centro da cidade, a escola recebia filhos de imigrantes latinos e de outras nacionalidades. Pertencente a um bairro

de classe média e urbanizado, havia entre suas clientela, alunos oriundos de bairros adjacentes e extremamente pobres.

O reflexo dessa realidade circundante se manifestava em sala de aula das mais diversas maneiras. Era nítida a diversidade cultural e socioeconômica. Conversando com os alunos percebeu-se os diversos sotaques, as diversas maneiras de ser, os modos de agir perante algumas situações que revelavam a evidente diversidade cultural manauara. Era nítida também a tensão que existia entre os pares ao lidarem com sua “bagagem cultural” em um ambiente onde se privilegiava um único saber válido, uma única maneira de ser através de práticas cristalizadas de um currículo homogeneizador.

Por se tratar de crianças cujo primeiro contato com a escola estava se estabelecendo naquele ano letivo ficou evidente o choque entre a cultura individual do aluno e a cultura da escola. Essa dinâmica realçou o papel da docente e levou a um debruçar sobre os estudos sobre questões culturais no currículo (YUS, 2007).

Ao final das observações, foi feita uma entrevista com a docente sobre o modo de ela tratar a questão da diversidade cultural em sala de aula. A mesma revelou que pouco trabalhava o tema, que não havia diferenças e que sua formação não abrangeu lidar com a diversidade. Sua prática revelou que a diferença manifesta em sala de aula era desconsiderada para dar lugar a um trabalho pedagógico com as diferenças de maneira estereotipada e longe do real. Os temas sociais não eram contextualizados. Suas identidades não eram valorizadas. A negra era da revista, o índio do livro didático, a pobre do conto de fadas e o ribeirinho era o da lenda.

Posteriormente, na execução do plano de estágio e do projeto de intervenção foi trabalhada, de maneira interdisciplinar, a “árvore genealógica”, onde se teve a oportunidade de falar sobre suas trajetórias e, a partir delas, resgatar a história pessoal de cada um. Num primeiro momento, as perguntas por parte dos discentes foram: “Existe índio de verdade?”, “Tio, eu sou negra?”, “Eu sei falar espanhol”. Ao adentrarmos na história pessoal deles por intermédio da árvore genealógica, teve-se a oportunidade de evocar o negro, o índio, o imigrante, o portador de necessidades especiais, o ribeirinho, o pobre e o rico do “mundo dos encantados” e encarná-los em corpos reais que puderam ser considerados e ressignificados pelas crianças.

No final do período de estágio, os alunos puderam perceber que a sala de aula era povoada pelos “encantados”, que antes só poderiam ser vistos através de relatos fantasiosos, figuras distorcidas e imagens abusivas e estereotipadas da mídia publicitária que a docente

favorecia, pontualmente, numa tentativa de ensinar sobre a diversidade sociocultural brasileira, a partir de outra dimensão que não a do real.

Entende-se que essas unidades didáticas isoladas de ensino, na qual, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural, seja perigosa e permeie as diversas práticas de ensino e currículo das escolas. A presença dos “encantados” nos conteúdos curriculares, antes na invisibilidade, é tratada como um problema, algo exótico, que não tem a ver com o pesquisador, um distanciamento, algo estranho e, até mesmo, problemático. Ao desconectar as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula, negando a existência de outras culturas, “condenam” as minorias étnicas a marginalização (SANTOMÉ, 1995).

A partir de conflitos latentes e manifestos que permeia a instituição de ensino, percebeu-se que a pluralidade cultural e educação escolar se tornavam um tema pertinente e fundamental para uma escola verdadeiramente democrática. Constatou-se a necessidade de levar aos educandos a oportunidade de refletir sobre temas sociais urgentes, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), e minimizar os efeitos perversos de uma cultura de exclusão e alienação das identidades diversas inerentes a condição humana. A partir desta constatação muitas questões surgiram:

Dentro de um cenário tão diversificado como o da região amazônica em que as manifestações e diferenças etnoculturais se fazem presente de forma tão próspera em suas mais diversificadas nuances, e frente à materialização do tema pluralidade cultural nos currículos escolares, indaga-se: Afinal de contas, deve-se ensinar ou se viver a diversidade cultural na escola?

Um dos pontos chaves deste estudo constituiu-se da inserção da pluralidade cultural enquanto tema pedagógico no currículo escolar. Essa questão se tornou visível em minha experiência docente já relatada. Embora o tema pluralidade cultural fosse considerado pela escola, na prática, não passavam de atividades didático-pedagógicas pontuais que visavam ao aprendizado de conceitos descontextualizados acerca do tema, configurando essa iniciativa o ponto de partida e o ponto de chegada dessas propostas.

Haveria uma metodologia que valorizasse a pluralidade cultural de modo que sua prática não fosse matéria curricular a ser aprendida, mas fizesse parte de uma cultura educacional propícia para a prática do respeito, valorização e celebração dessa diversidade? Quais os subsídios teóricos metodológicos que seriam apropriados para a reflexão e contribuição dos modos de conviver e educar que levasse em consideração a cultura e as implicações de se viver, respeitar e aprender com as diferenças?

O primeiro contato com a realidade da escola pública enquanto pesquisador suscitou mais questões do que respostas. A dimensão cultural inerente aos processos educativos surgiu como um problema a ser investigado. Desde então, os questionamentos levantados acompanharam, caracterizando a leitura especializada decorrente e as propostas de pesquisa a partir do tema.

Faz-se necessária, para compreensão deste trabalho, uma síntese histórica sobre as mudanças ocorridas e a inserção dos temas sociais no currículo escolar brasileiro, iniciativa esta que não se deu de maneira altruísta, mas por muita luta dos movimentos sociais em prol do reconhecimento antes negado às minorias étnicas e de um novo modelo de escola e educação.

Nesse sentido, entrou-se em contato com Rafael Yus (1998), autor que trabalha a inserção dos temas transversais no currículo escolar como uma oportunidade de a escola renovar sua prática para uma educação mais integral que contemple aspectos relevantes do desenvolvimento humano e social, que não uma educação disciplinar e enciclopedista. O mesmo compreende a inserção de uma abordagem de temas sociais relevantes no currículo como uma oportunidade de se construir uma nova escola.

A partir dos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e apresentação dos Temas Transversais e Ética (BRASIL, 1997), houve a necessidade de se fazer um levantamento bibliográfico sobre a temática da diversidade cultural e educação escolar para saber em qual o estado da arte no cenário das produções científicas brasileiras e estrangeiras para melhor situar o objeto de pesquisa.

Ainda dentro da perspectiva crítica de um currículo que contemple as diferenças, entrou-se em contato com os textos de Moreira (1999; 2008). O autor problematiza e contextualiza a questão do currículo e multiculturalismo, denunciando exclusões, apontado caminhos possíveis, a partir de uma análise crítica, para construção de uma escola que contemple espaços para discussões verdadeiramente democráticas.

O contato com as obras e produções do Gecec – Grupo de Estudo sobre Cotidiano, Educação e Cultura - vinculado ao departamento de educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob a coordenação da professora doutora Vera Maria Ferrão Candau, caracterizaram fontes profundas de reflexão pessoal sobre a importância, dinâmica, complexidades, limites e alcances de se trabalhar o delicado, mas urgente, tema da diversidade cultural e educação em seus diferentes contextos e implicações conceituais.

Os textos de Andrade (2001, 2006a, 2006b), vogam sobre tolerância, ética mínima, diversidade cultural e educação escolar. Traz reflexões pertinentes e profundas,

intrinsecamente ligadas a valores/attitudes que devam ser pensados e levados em consideração no desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola.

Andrade (2001) salienta que configuram o quadro principal das questões e tendências no que diz respeito à diversidade cultural e educação escolar: os estudos sobre fracasso escolar, a aproximação ente a antropologia e sociologia, o impacto dos estudos culturais e os questionamentos pelo direito a diferença.

Desejoso de um diálogo interdisciplinar que favorecesse a compreensão do objeto de estudo, buscou-se as publicações de Gusmão (1997, 2008) e Dauster (1997); ambas procuram um possível diálogo com a disciplina antropológica, a partir das demandas advindas da prática escolar.

Com base na análise dos PCNs e das obras relacionadas aos autores citados, partiu-se em busca de problematizar e fundamentar as questões em forma de um projeto de pesquisa. A princípio, iria submetê-lo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, mas no ano de 2008 não houve seleção. Com o projeto delineado foi solicitada sua submissão na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da PUC – RJ. Foi um momento de grande intercâmbio, porém o resultado final não foi favorável.

No ano posterior, após ajustes do projeto e estudos, o projeto foi novamente, desta vez ao PPGE/UFAM, na linha de Processos Educativos e Identidades Amazônicas. Obedecendo às etapas do processo de seleção, a cada aprovação, o desejo de dedicar à pesquisa e a contribuir por uma educação em prol das minorias étnicas esquecidas e silenciadas no currículo escolar ia crescendo. Após as cinco etapas do processo seletivo, veio o resultado esperado: Aprovado para o Mestrado.

## **1.2 O pesquisador e as “forças invisíveis”**

O percurso da pesquisa não foi fácil. Para se fazer a pesquisa, levou-se em consideração “forças invisíveis” que agem de forma misteriosa, inviabilizando e determinando ou não sua efetivação. As “forças invisíveis” são as dinâmicas das relações de poder em nível micro e macro, o conflito de interesses, dimensão política de todo ato ou omissão, especialmente aqueles que visam à emancipação e indagam saberes e práticas já enrijecidas por um sistema que visa interesses outros.

Ao ser submetido ao processo de seleção do Mestrado em Educação, este pesquisador estava confiante de que, caso o resultado fosse favorável, poderia pedir afastamento integral das funções docentes para dedicação exclusiva à pesquisa, conforme regulamentado em um programa específico de qualificação profissional – QUALIFICA. Não foi o que aconteceu.

Era o primeiro trimestre de 2009, ano de transição entre governos municipais; saía o então prefeito Serafim, para tomar posse o então atual prefeito Amazonino Mendes. Ao submeter o pedido de afastamento para estudos junto à Secretaria Municipal de Educação, este foi negado, em razão do estágio probatório. A iniciativa em participar do processo seletivo do Mestrado em Educação, ainda em estágio probatório não foi pensada de maneira leviana e irresponsável. Na antiga administração, todos os professores em estágio probatório tiveram seu pedido de afastamento para estudos deferido.

Foram dias de angústias e desolação. Não podia abrir mão da estabilidade do cargo público nem dos recursos que advinha dali para sustento próprio e da família e nem poderia cogitar em abrir mão da conquista do acesso à pós-graduação “*Strictu Sensu*”. Outros mestrandos, também professores da rede municipal de educação, estavam na mesma situação. Tudo foi feito, mas sem sucesso algum.

Buscou-se apoio inclusive junto ao Secretário de Educação do Município de Manaus, apresentando argumentos, na tentativa de sensibilizá-lo sobre a importância da pesquisa para a melhoria da qualidade da educação no município de Manaus, levando um ofício do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Esgotadas as tentativas para conseguir a liberação integral, restou o pedido de remoção para o turno da noite para que se pudesse cursar as disciplinas do Mestrado pela manhã, ficando as tardes e noites dedicadas à docência. A resposta foi categórica: *Não há vagas para o turno noturno [...]. Não venha jogar seus problemas em cima de mim!* Neste dia, após a saída do gabinete, a decisão era pelo pedido de exoneração do cargo público. As portas estavam fechadas. Os tempos eram outros. Foram dias de humilhação, angústias e sofrimento. Pais, colegas do curso e professores incentivaram a tentar conciliar.

A tentativa de conciliação entre estudos e trabalho não foi menos traumática. Houve conflitos permanentes com os gestores das escolas por onde se passou, nesse período e, pelo menos de três delas, o pesquisador foi expulso ou entregue. A gerente responsável pela lotação de professores, à revelia do Secretário de Educação, pedia sempre paciência e não permitia cogitar a possibilidade de exoneração. Ao final do primeiro ano de estudo, depois de muitos desafios enfrentados, conseguiu-se por iniciativa da divisão de lotação uma vaga no

turno noturno, conseguindo-se concluir com alguma dignidade os créditos finais das disciplinas do mestrado.

No ano seguinte, era o período dedicado à pesquisa de campo e coleta de dados. Como o foco da pesquisa eram as vivências interculturais, em acordo com o gestor da escola a ser pesquisada, o turno vespertino foi privilegiado, pelo fato de conter o maior número de alunos indígenas matriculados. Por se tratar de uma pesquisa de inspiração etnográfica, exigiria do pesquisador uma permanência mínima de três meses no campo, tendo que se ausentar das atividades docentes. A gestora da escola onde trabalhava comunicou que as escolas da rede estavam passando por reformas e que a qualquer momento, a escola de trabalho docente iria ser contemplada. A oportunidade de fazer a pesquisa de campo sem qualquer prejuízo foi vislumbrada com certo conforto. Em outubro, a escola entrou em reforma, com isso possibilitou-se a ida ao campo de pesquisa para as primeiras observações.

Foram dois meses de observações até a escola estudada entrar também em reforma. Houve uma urgência por parte da gestão em adiantar o término do ano letivo para esse fim. Em razão da reforma, a escola só voltaria às atividades em março de 2011. Apenas a primeira parte da pesquisa havia sido concluída, a qual se caracterizava na observação atenta do cotidiano, mas ainda era preciso estruturar os dados e realizar grupo focal, além da entrevista com os professores para depois fazer a análise.

Após conclusão da reforma da escola onde era realizada a pesquisa de campo faltavam apenas um mês para o término do estágio probatório. Resolveu-se, então, aguardar e entrar com novo pedido de liberação para estudos, concomitantemente, pedindo-se prorrogação de prazo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para finalizar a coleta de dados e redação da dissertação. O pedido foi feito junto à Secretaria de Educação, no mês de abril, mas só foi deferido no mês de junho. Nesse ínterim, estava proibida a ausência do professor/pesquisador da sala de aula.

Em julho, retornou-se ao campo de pesquisa, mas a entrada não foi autorizada em razão de uma circular da Secretaria Municipal de Educação que proíbe a entrada de terceiros na escola, sem autorização expressa do secretário de Educação. A normativa se deu após o ‘massacre’ de estudantes por um homem desequilibrado em Realengo na cidade do Rio de Janeiro, que causou comoção nacional. Para retornar ao campo, foi preciso submeter o projeto junto com uma solicitação formal por escrito ao excelentíssimo secretário de educação. Foi preciso protocolar e o trâmite desse processo perdurou pelo menos três semanas. A burocracia era tanta que, mesmo com um pedido de urgência dos prazos e exigências observadas pelo programa de Mestrado, várias vezes houve chamada para esclarecer sobre o objeto da

pesquisa. Por vezes, teve-se a nítida impressão de que a preocupação era maior com o que se iria pesquisar do que com o perigo em potencial para a segurança do alunado este pesquisador representava.

Por fim, teve-se a autorização de retorno ao campo de pesquisa para entrevistar os professores e realizar o grupo focal, porém houve desencontros entre o pesquisador e o gestor. Foi difícil conseguir uma data para reunir com os professores. Os prazos estavam se esgotando e era preciso fazer uma revisão de todo o material de pesquisa disponível para redimensionar a pesquisa de modo a dar-se conta de cumprir as exigências.

Adentrar no mundo dos “encantados” significa enfrentar “forças invisíveis” contrárias que, consciente ou inconscientemente, agem de maneira a não favorecer o processo de “encarnação” e/ou “personificação” dessas vozes no mundo real; devem permanecer sempre em outro lugar.

### **1.3 A escolha do lócus**

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição educacional da rede pública municipal de ensino. Trata-se de uma escola urbanizada localizada nas proximidades da comunidade indígena Y'APYREHYT e MAWÉ, na Zona Oeste da cidade, composta por índios da etnia Sateré-Mawé que migraram para o município de Manaus. A escola atende, atualmente, crianças e adolescentes, dentre eles índios e não índios, oferecendo ensino fundamental em turnos diurnos.

O prédio escolar possui dez salas de aulas, biblioteca, auditório, cantina e área de lazer com espaço suficiente para a demanda de pouco mais de 300 alunos matriculados. A estrutura física é invejável, considerando a realidade de outras escolas públicas municipais.

O índice observado no IDEB da escola, no ano de 2009, era de 3.9, sendo que a meta projetada pelo MEC era de 4.3. O índice de reprovação era de 20%. Levando em consideração esses dados, verificou-se que a escola estava, de acordo com os padrões definidos pelo MEC, em situação de iminente fracasso escolar.

A entrada no campo de pesquisa não se deu de forma tranquila. Houve muita resistência por parte da Secretaria Municipal de Educação em permitir a entrada na escola estudada. As escolas municipais e estaduais da área estão sendo objeto de pesquisa por absorverem em sua clientela crianças e adultos indígenas, e os resultados de algumas delas

ganharam repercussão na mídia, gerando denúncias sobre violências e exclusões físicas e/ou simbólicas e abusos por parte de algumas escolas.

#### **1.4 As interações com o pesquisador**

A pesquisa de campo foi iniciada ainda no mês de novembro do ano de 2010, obedecendo ao calendário estabelecido para coleta de dados. Far-se-ia um mês de observação da dinâmica de interação na escola e, a partir dos dados, seria feito em mais alguns dias, a observação da dinâmica das interações em sala de aula. O turno vespertino foi escolhido por conter o maior número de crianças indígenas matriculadas.

#### **1.5 Índios na escola urbana?**

O primeiro contato que se teve com a escola, foi por meio da secretária da escola. O gestor quase nunca podia receber o pesquisador, em razão dos inúmeros compromissos juntos à Secretaria Municipal de Educação. Mesmo telefonando com antecedência e agendando um horário, por várias vezes, teve-se de voltar para casa frustrado com sua ausência nos encontros.

Nesse ínterim, com permissão do mesmo, foram realizadas conversas com a secretária da escola, perguntando se ela possuía conhecimento de que na escola estudavam alunos indígenas. Ela disse que, embora desconfiasse só veio ter conhecimento desse fato, recentemente, quando acadêmicos da Universidade Estadual do Amazonas, sob a coordenação do professor doutor Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, fizeram um levantamento junto à comunidade indígena Y'APYREHYT para saber quantos e quais eram os discentes indígenas que ali estudavam.

Foi indagado se a escola por meios próprios não teria esses dados sobre a pertença étnica do seu aluno e a secretária respondeu que não. Nem mesmo na ficha documental dos alunos teriam essas informações. Quando foi solicitado se teria a possibilidade de verificar a turma, com maior quantidade de alunos indígenas, ela recorreu ao levantamento feito pelos acadêmicos da UEA, em folha entregue por eles à secretaria da escola.

Considera-se que a caracterização do alunado, bem como da comunidade em que a escola está inserida seja de fundamental importância para organização do trabalho pedagógico

e uma melhor intervenção que corresponda àquela realidade. Documentos importantes como do Regimento Escolar Interno e o Projeto Político Pedagógico estavam em processo de análise e construção coletivo.

Após algumas tentativas frustradas, pode-se, por fim, encontrar com o gestor para uma conversa sobre a pesquisa, registros e permanência na escola. Os objetivos da pesquisa foram expostos, bem como o calendário para levantamento dos dados. Após a exposição, o mesmo revelou que era “novo” na escola e que não sabia da existência de indígenas na comunidade e na escola. *Rapaz tem índio aqui né? Nem sabia. Soube outro dia. Quando me disseram que tinha uma aldeia pensei que fosse a aldeia do conhecimento – disse. Só depois vim saber que era aldeia dos índios Sateré-Mawé.*

Quando foi perguntado se ele considerava relevante para escola o conhecimento do perfil do seu alunado, ele responsabilizou os índios pela “omissão” em seus sobrenomes, de suas pertencas étnicas. *Como a escola pode saber quem é índio ou não? Eles têm sobrenomes comuns como o que qualquer um [...] é complicado – disse.*

O gestor considera que os indígenas não revelando ou revelando sua identidade obtêm vantagens. Ele explica que eles sabem passar despercebido quando querem se “misturar” aos demais e só sabem ser indígenas quando precisam reivindicar seus direitos. *Eles têm sua cultura deformada – diz.*

Santomé (1997) auxilia no entendimento dessa fala, que perpassada pela ideologia dominante, na tentativa de culpabilizar as minorias por sua própria condição, demonstrando que, primeiramente, suas condutas são “inadequadas” e, depois, tentam explicar que são consequência de condicionamentos inatos, de inspirações inadequadas às suas capacidades naturais ou são frutos de uma vontade de continuar aferrando-se a algumas de suas tradições “defasadas” etc.

Nesse sentido, concorda-se com Santomé (1997) quando, analisando a dimensão do racismo e da discriminação da educação afirma que existe uma tentativa de silenciar “o diferente” ou minoritário e, nos casos onde essas realidades não podem ser escondidas, a opção mais usual seria reelaborá-las para apresentá-las como culpáveis pelos próprios problemas, perpetuando estereótipos.

Pôde-se perceber que o gestor, mesmo tendo conhecimento recente do fato, não considerava relevante a presença de alunos indígena na escola. Sua fala era cheia de estereótipos e sua postura denotava que era um tema que ele pouco se sentia a vontade em falar, mostrando em alguns momentos certo desconforto pela insistência em abordar o tema. Ele se demonstrou distante e reticente em relação à pesquisa.

Essa resistência ficou clara ao afirmar que não viabilizou a permanência dos acadêmicos da UEA, justificando-se que os estes querem avaliar planos de aula, projeto político pedagógico e plano de ação. Após a coleta de dados junto à comunidade e ao levantamento a cerca dos estudantes indígenas na escola, até aquele momento, ele deixou claro que não tinha mais condições em atendê-los. Entendeu-se que ele se sentia sobrecarregado e não queria ser incomodado e/ou questionado.

Ao perceber a resistência, foi preciso disponibilizar-se em fazer a devolutiva da pesquisa, em forma de assessoria para construção do projeto político pedagógico da escola, a partir dos dados coletados, e oficina sobre diversidade etnocultural. Vale ressaltar que a escola estudada, até aquele momento, estava sem coordenador pedagógico e o processo de construção do projeto político pedagógico, que estava em fase preliminar, havia parado.

Qual Vasconcellos (1995) entende-se que o projeto político pedagógico da escola é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

Após o anúncio da devolutiva o gestor demonstrou grande interesse na permanência deste pesquisador na escola, disponibilizando todos os dados de que precisava. Pôde-se perceber que embora não compreendesse a importância e/ou relevância desta pesquisa, ele compreendeu que poderia se reverter, ao menos, em ajudar para construção de um dos documentos mais importantes para a escola.

Ao questionar os professores em conversas informais sobre a presença de indígenas na escola, alguns se mostraram surpresos: *Aluno indígena aqui na escola?* – disse a professora. Outros com propriedade afirmaram que têm indígenas sim, e que já trabalhou ou trabalha com índios, atualmente.

Um dado interessante junto aos professores foi perceber o interesse coletivo pela pesquisa e o desejo em aprender sobre o tema. O desejo coletivo se traduz na fala de um das professoras: *Tem índios sim, e não sei muito sobre a cultura deles [...] sobre como trabalhar com eles, não tive essa formação na faculdade. Sua pesquisa é muito legal, ainda mais se puder passar pra gente como trabalhar com eles* – diz.

É nítida a angústia dos docentes ao serem questionados sobre a diversidade em sala de aula. O que pode ser percebido, a princípio, é que os mesmos não a consideram em seu fazer cotidiano e anseiam por uma formação externa que os auxiliem a “trabalhar com eles” (os

diferentes). Vale ressaltar que a diversidade cultural não se resume à presença de crianças indígenas e, sim, a vivência da heterogeneidade manifesta na escola.

A fala da professora é reveladora e será retomada. O registro das observações feitas, durante aquele mês, aparecerá durante o percurso de análise deste trabalho, porém vale ressaltar as concepções de igualdade e diferença que permeiam o espaço escolar. Ao comunicar o gestor sobre o então tema da pesquisa ser “diferenças culturais em contexto escolar urbano”, o mesmo afirmou não haver diferenças na escola. *Não existem diferenças [...] aqui todos são iguais. Você vai perceber isso!*

### 1.6 Adentrando a sala de aula

Após algum tempo de observação houve a necessidade de se adentrar a sala de aula a fim que encontrar pistas para uma análise de como se caracterizavam as dinâmicas das relações interculturais na escola estudada. O critério para a escolha foi uma turma que tivesse número maior de estudantes indígenas. Adentrou-se à sala da professora que aqui chamar-se-á de Estrela, com um número de três estudantes indígenas, numa turma de 3º ano do ensino fundamental.

No início das observações, houve um estranhamento para com o pesquisador e passou-se por um período de adaptação. Como se tratava de uma pesquisa de inspiração etnográfica, tentou-se ser o mais “neutro” possível, mas considerando em todo momento o impacto da presença, no comportamento e na dinâmica da sala de aula, bem como o impacto daquele universo na própria subjetividade do pesquisador.

A professora Estrela se mostrou tensa e apreensiva com a presença do pesquisador em sala de aula. Mesmo após ter esclarecido os objetivos da pesquisa, ela ainda se mostrou resistente e desconfortável. Teve-se a sensação de que ela só aceitou a permanência em sua sala por ter sido encaminhado pelo gestor da escola. Percebeu-se que os professores, de maneira geral, estavam passando por um período de adaptação e aceitação ao novo gestor. Esse clima de mudanças e estranhamento entre eles se refletia na cautela por parte dos docentes em contrariar ou discordar de sua decisão. Os primeiros dias foram de convencimento e esclarecimentos. Após alguns encontros, a professora Estrela se sentiu mais confortável e passou a contribuir com a pesquisa.

Os alunos receberam o pesquisador com curiosidade e estranhamento. A eles foi dito apenas que este pesquisador estava ali para fazer uma pesquisa de mestrado e que iria

participar das aulas por uns dias, durante algumas semanas. Com o tempo a presença foi se tornando ‘natural’ para eles e pôde-se manter uma relação favorável à coleta de dados, onde todos se sentissem a vontade para agir como agem no seu cotidiano.

A sala de aula é grande e bem-arejada. Nas paredes não contém cartazes afixados, apenas um onde estão definidas as regras de boa convivência. As carteiras são organizadas em fila, mas os alunos reorganizam de maneira a ficar mais próximo possível da mesa da professora. Na maioria das vezes, ela pareceu ser carinhosa e amorosa com os alunos, porém de modo distante e evasivo. Essa contradição chamou a atenção pelo fato de Estrela ser uma das professoras mais jovens da escola.

A maneira como a docente transmitia e/ou ensinava os conteúdos era, na maioria das vezes, com a utilização do quadro branco e do pincel. Os temas eram trabalhados por meio de cópia extensiva dos conteúdos no quadro para o caderno, o que levava ao menos duas horas, para depois explicar de maneira breve e objetiva o que era para ser feito em exercícios de fixação.

Teve-se a oportunidade de acompanhar uma aula onde o tema a ser trabalhado era “meio ambiente”. Após a cópia do texto no quadro branco a professora formulou cinco questões a serem respondidas. As questões levantadas pela professora, após a leitura do texto, eram genéricas e descontextualizadas.

Durante as observações não foi verificado qualquer atitude que diferenciasse o tratamento dado aos alunos indígenas e aos demais alunos, porém os próprios alunos indígenas demonstraram, através de seu comportamento, a maneira singular de ser e se relacionar que se destacavam dos demais. Os estudantes indígenas se mostravam mais atentos e dedicados aos estudos – o que mais tarde seria confirmado pela fala de outra professora.

Entendi o fato de os alunos indígenas serem, segundo relato dos professores, mais atentos e dedicados aos estudos como um mecanismo de resistência e aceitação por parte da comunidade escolar para superação do estereótipo do índio como preguiçoso e indolente.

Dos três estudantes indígenas da turma, uma era menina, aqui chamada de Tainá, e dois meninos, aqui chamados de Cauã e Erê. Embora pertencentes à mesma comunidade indígena, na sala de aula, eles tinham seus próprios grupos de afinidades e não sentavam próximos uns aos outros. Cauã era o mais extrovertido da turma, porém muito respeitador e educado. Erê se demonstrava tímido e pacato, porém aparentemente, inserido no grupo do “fundão”.

Chamou minha atenção o fato de Tainá, durante nosso período de observação, estar sempre isolada do resto da turma. Em todas as aulas acompanhadas, ela sentava de maneira

periférica na classe e muito atenta e dedicada se esforçava para cumprir as exigências propostas pela professora. Não interagia com os demais e só falava quando solicitada.

A todo o momento, durante o período de observação em sala de aula, surgiam questionamentos da parte do pesquisador: Se aquelas crianças indígenas se viam representadas nas explicações sobre natureza, nas aulas sobre saúde, nas brincadeiras estabelecidas, nas expressões de espiritualidade proposta (cristã).

### **1.7 Um novo caminho possível**

Diante da leitura das falas e registro de observações, a atenção e o interesse voltaram-se para as concepções dos educadores acerca da diversidade cultural manifesta. Optou-se pela análise dos significados atribuídos pelos docentes às diferenças culturais.

Essa decisão e mudança de rumo da pesquisa não foram ao acaso. Diante das exigências da pesquisa e do Programa de Mestrado em Educação, quanto aos prazos de conclusão, dados os fatos, tornou-se inviável a pesquisa do cotidiano e das interações a partir da metodologia da pesquisa etnográfica. Os dados coletados, até então, configuraram-se em um rico material de análise, a partir das leituras, estudos e discussões que se vinham desenvolvendo no grupo de pesquisa do Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas.

Tornou-se objetivo geral do estudo, investigar a construção dos significados de docentes acerca das diferenças culturais, em contexto escolar urbano. Já os específicos delinearam os procedimentos de: observar os sentidos atribuídos pelos docentes às diferenças culturais; identificar de que maneira os significados atribuídos às diferenças culturais interferem ou não na organização do trabalho pedagógico; analisar os reflexos das relações interculturais na escola pesquisada considerando a dimensão cultural como aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, houve uma aproximação maior à psicologia sócio-histórica de Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) que concebe o fenômeno psicológico como uma construção do nível individual e coletivo do mundo simbólico e considera a sociedade e sua cultura como lugar do seu desenvolvimento.

A Psicologia socio-histórica é uma vertente da psicologia que surgiu na antiga União Soviética, início do século 20, baseada na teoria materialista dialética da teoria marxista. Dentro da concepção materialista dialética a vida material é que determina a vida social,

política e espiritual dos homens. Para Max (1984) a matéria existe independente do homem e desde ter conhecimento dela, ela está encarnada nele devido às interações sociais, à cultural, ou seja, ao meio onde está inserido, numa constante relação dialética.

Para a Psicologia histórico-cultural o ser humano não pode ser compreendido sem que se leve em consideração aspectos históricos e culturais da vida material que o constituem. Dentro dessa perspectiva o ser humano não é essencializado com uma natureza *a priori*, mas como um ser ativo encarnado na história, agindo sobre o meio e sendo por ele modificado.

A partir dessa perspectiva compreendeu-se que o ser humano é constituído, humanizado, ao longo de seu trajeto histórico. Desde o início de sua vida o ser humano passa por um processo de apropriação do mundo externo que só terá fim com sua morte. Essa dinâmica se configura numa dialética onde o sujeito se apropria do mundo externo em interno e constrói as significações acerca de si e da realidade, constituindo-se subjetivamente ao mesmo tempo em que atua na construção e transformação do mundo onde habita.

Essa apropriação do mundo externo/objetivo pelo interno/subjetivo não se dá de maneira unilateral e nem se configura numa fidedigna apreensão da realidade. O mundo interno não é um reflexo do externo. Ao passar pela apreensão dos sentidos ela é re-significada a partir de “recursos” individuais/ internos e coletivos disponíveis para a compreensão daquele real. Pode-se afirmar, então, que ao longo de sua vida, por intermédio da atividade/ trabalho, o homem constrói o meio social em que se situa, a seus semelhantes e a si próprio, por meio da subjetivação da realidade objetiva, onde o externo se configura em particular de maneira dialética (ADRIANI, 2003).

A análise deste trabalho, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano torna-se importante por não dicotomizar a realidade em níveis subjetivos e objetivos, uma vez que num processo dialético existe uma interdependência de ambos os aspectos. Pode-se afirmar que o plano psicológico (subjetivo) e o plano social constroem-se mutuamente: o psiquismo contém o social transformado em psicológico, e nesse processo a realidade interpessoal (social e histórica) é configurada em intrapessoal (subjetiva) (IDEM, 2003).

O processo de apreensão do real mediada pelo simbólico foi uma aquisição histórica por meio da interação do homem com o meio. Para Vygotsky “a aquisição e uso de signos é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico” (2001, p. 84). A possibilidade de produção de um sistema de signos foi constituída historicamente e materializa a capacidade humana de

significar a realidade e a si mesmo por meio do pensamento, ou seja, a utilização de signos torna possível a constituição da capacidade humana de simbolização.

Na dialética constituinte da subjetividade humana a linguagem adquire um aspecto central. Para Vygotsky (2001) existem dois tipos de mediadores externos aos indivíduos que atuam no processo de aquisição das funções psicológicas superiores; são eles: os instrumentos e os signos. Aos instrumentos cabe a regulação das atividades que digam respeito à utilização de objetos e, em razão disso, passaram a possuir íntima relação com os significados dos objetos. Seu emprego surge sempre de uma necessidade. Aos signos cabe regulação de atividades do próprio homem. Eles seriam mediadores fundamentais na constituição do pensamento e consciência, uma vez que é por meio da internalização deste que o homem constrói-se subjetivamente. Ao mesmo tempo é por intermédio da utilização dos signos que o sujeito se torna capaz de modificar e construir a realidade social em que está inserido.

Para Vygotsky (2001), a aquisição da capacidade de simbolização pelo homem se deu não apenas pela pré-disposição de seu aparato biológico, mas fundamentalmente por sua ação sobre a natureza ao longo da história. Para o autor o “signo” seria o resultado desse longo processo de apropriação e seria algo que vem a “coroar” a ação humana. Na dialética de constituição subjetiva do homem, suas formas de pensar, sentir e agir se mostram imbricadas de significações.

Aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordada entre as pessoas, isto é, se convencionou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, não só nos indivíduos, mas também nas relações entre as pessoas (SMOLKA, no prelo). Portanto, o processo de significação está ligado à possibilidade humana de produzir significados e sentidos.

É na linguagem que as significações encontram seu vínculo essencial de produção e expressão. E aqui se destaca a palavra como signo por excelência. Constituindo uma especificidade do humano, viabiliza modos de interação e de operação mental e, possibilita ao homem não apenas indicar, mas nomear, destacar, e referir pela linguagem; e pela linguagem, orientar, planejar, (inter) regular ação; conhecer o mundo conhecer-se, tornar-se sujeito; objetivar e construir a realidade (IDEM).

Tais quais os significados, os sentidos são produzidos a partir das muitas determinações e relações sociais, e pode revelar-se de forma mais distinta que o primeiro. Os sentidos se apresentam de forma mais dinâmica, instável, fluída e complexa, podendo mudar dependendo do contexto em que esteja inserido, podendo até se separar da palavra que a expressa e se fixar em outra (ADRIANI, 2003). Portanto, revelam-se mais amplos que os

significados; não se encontram fixo aos signos, pois são marcados em sua constituição e estruturação pelas interações sociais, sentimentos, emoções e sensações humanas.

A organização da experiência e da ação por meio simbólico é característica da espécie humana e se torna aspecto fundamental para compreensão dos processos educativos. Levar em consideração a dimensão cultural e dialética desses processos seria imprescindível para compreensão do simbólico que ela (cultura) nomeia e distingue (SAHLINS, 1997).

É importante situar esta pesquisa dentro das discussões e estado da arte em que se encontram termos como cultura (s), haja vista que o alvo deste estudo é a construção do significado docente acerca das diferenças culturais e seus reflexos para educação escolar urbana.

## **CAPÍTULO 2**

### **2 O CORPO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO ACERCA DAS DIFERENÇAS CULTURAIS**

Os dados obtidos a partir do grupo focal foram observados com base na análise do discurso. Num primeiro momento depois das transcrições foram identificados aspectos relevantes da fala dos discentes que serviram de base para construção de categorias de análise que favorecesse um aprofundamento adequado do tema bem como entender o percurso sócio histórico dessas falas dentro da dinâmica subjacente, delineando as ideologias que transpassam tal discurso.

Considera-se que compreender a dinâmica das relações entre o indivíduo e o meio social em contextos determinados, mediados pelo simbólico, constitui em tema de total relevância para compreensão dos processos educativos. Antes de se analisar as concepções docentes sobre as diferenças culturais em contexto escolar urbano, ver-se-á as implicações que permeiam as discussões sobre cultura (s) e educação escolar.

#### **2.1 O que é diversidade cultural?**

Dentro do cenário de transformações socioeconômicas, as questões sociais ganham força total, pois fazem parte da ideologia neoliberal, de educar para a cidadania, mas essa ideologia deve contemplar o ser humano em sua completude, não apenas como potenciais consumidores, restrito às suas condições sociais, mas cidadão com direitos e deveres constituídos.

No Brasil, as conjunturas macroeconômicas e a tentativa de superação do distanciamento entre ensino e realidade social mobilizaram as políticas educacionais. Em

1997, sai a versão em vigor dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, “que trazem como novidade a inclusão do que se denominou de temas sociais contemporâneos ou temas transversais, entre eles Meio Ambiente, Ética, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural” (MAIA, 2003, p. 32).

A princípio, o objetivo geral é aproximar a escola da sociedade por meio da materialização dos temas transversais. Essa aproximação visa a ampliar o conhecimento escolar que deverá dar conta dos vários aspectos que envolvem a Educação para a cidadania.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1997, p. 20).

A partir dessa concepção percebe-se que, para consolidar o sistema democrático, deve-se investir no exercício e na formação para cidadania e a escola recebe essa função também pelos dos PCNs. No entanto, não basta adicionar as questões sociais ao currículo, o educador deve estar comprometido com as mesmas de forma crítica. Para Maia (2003, p. 32):

A introdução de tais questões no currículo não acontece apenas porque se busca aproximar a escola da sociedade ou, em outras palavras, porque se pretende estreitar a relação escola-sociedade. Ela se dá, também e principalmente, em consequência das mudanças que ocorreram no modelo capitalista de produção.

Educar para a cidadania deve ser entendido dentro das relações de poder que perpassam a sociedade para, a partir daí, construir-se sob parâmetros coerentes, uma educação cidadã para um sujeito cidadão, não apenas no aspecto normativo, mas com efetiva participação social e política. Os temas transversais, ou a abertura para as questões sociais, é um grande avanço e pode se configurar, dentro de uma escola autônoma, em uma forte arma para a educação, com finalidades bem definidas dentro de sua função social.

Para Yus (1998, p. 27):

O fato mais destacável das matérias transversais é que elas vieram reavivar uma velha polêmica, não resolvida, sobre o papel dos conteúdos disciplinares e, em contraposição, a relevância que, para o indivíduo e a sociedade, supõe outra área, não só por sua temática educativa, como pela repulsão que provoca no tratamento dos conteúdos. Referimo-nos a polêmica entre globalização ou interdisciplinaridade e a visão comprometida da cultura através das disciplinas.

Seguindo a linha de pensamento de Yus (1998, p. 27), essa discussão acerca da importância da transversalidade em educação, vem trazer à tona a velha dicotomia entre vida e sociedade que transforma as disciplinas oficiais do currículo em visões compartimentalizadas da cultura, que afastam o indivíduo do conhecimento integrado/globalizado/interdisciplinar, e propor de novo a educação ético/moral/humanística, sob novos aspectos, para uma nova sociedade.

Nesse sentido, diz-se que uma educação ampla, que visa inserir o indivíduo numa sociedade democrática há de pensar a educação a partir da cidadania, pois, segundo Sacristán, “a localização do indivíduo em sociedade através de sua condição de “cidadão” tem sido um dos objetivos essenciais da educação moderna para uma sociedade democrática” (2002, p. 147).

As contradições do enfrentamento dos diversos aspectos que tangem a leitura dos fenômenos sociais na escola qual políticas normativas apontam para diferentes lugares e concepções, mas o objetivo é destacar o que são os temas transversais dentro da proposta de educação para cidadania e divulgar sua importância como arma para configuração de uma sociedade mais democrática, e, portanto, mais cidadã.

### 2.1.1 o conceito de cultura

O significado do termo cultura é polissêmico e tem servido a diferentes interesses e ancorado interpretações que variam de acordo com o recorte temporal e com as concepções de cultura que se privilegia. Particulariza-se a preocupação constante da antropologia e de suas contribuições para o entendimento da(s) cultura(s) e conceitos considerados importantes para fundamentação deste trabalho de pesquisa. “Uma das tarefas da antropologia moderna tem sido a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por inúmeras reformulações” (LARAIA, 2000, p. 59).

Desde muito se apresentam registros de antigas civilizações e escritores que já se preocupavam com questões relativas à cultura e as diferenças. O contato com os diferentes modos de comportamento e costumes entre os diferentes povos sempre foram alvos de interesse e constante reflexão por parte daqueles exploradores. Temos como exemplos desses pioneiros na literatura: Confúcio (551 – 479 a.C.), Heródoto (484 – 424 a.C.), Marco Polo (1254 – 1324), Padre Anchieta (1534 – 1597), Montaigne (1533 – 1572) e (LARAIA, 2005).

As primeiras tentativas de se explicar as diferenças culturais foram limitadas e carregadas de estereótipos. Acreditava-se que os determinantes geográficos e climáticos influenciavam os comportamentos de alguns grupos. Houve, também, tentativas de se explicar as diferenças culturais por determinismos biológicos, genéticos, por meio de conceitos e equívocos históricos qual o de “raça”.

Superando a questão do determinismo biológico, a antropologia considera que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais, considerando que história cultural de cada grupo explicaria essas diferenças. Em relação aos determinantes geográficos é possível perceber uma limitação nessa concepção qual fator preponderante das diferenças, pois é possível existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente geográfico.

Seguindo o percurso para o entendimento do conceito de cultura, faz-se necessário uma revisão sobre teorias e estudos desse tema, contextualizando seus percursos históricos e suas decorrentes implicações morais e políticas no debate atual.

Taylor (1832 – 1917) foi o primeiro antropólogo que considerou ser possível que a cultura se tornasse um objeto de estudo sistemático, pois acreditava que se tratava de um fenômeno natural que possui causas e regularidades “[...] permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução” (LARAIA, 2005, p. 30).

A tentativa de sistematizar o estudo da(s) cultura(s), estava “impregnado” do pensamento evolucionista da época, pois o mundo acadêmico ainda estava sob o “êxtase” e impacto da publicação de Darwin sobre a evolução das espécies. Partindo desse referencial, Taylor entendia a diversidade cultural como resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução (cultural).

Essa concepção resultou no que se pode chamar de escala de civilização, onde de um lado estariam as nações europeias, consideradas civilizadas, do outro lado estariam as tribos selvagens. Considerando o contexto acadêmico em que foi produzido, Taylor tentava sistematizar o estudo da cultura, rompendo assim com as explicações dos primeiros exploradores, acima citados, que baseavam suas observações em análises descritivas e superficiais, quase sempre não conclusivas.

A crítica à concepção evolucionista das culturas iniciou-se com Franz Boas (1858 - 1949). O mesmo considerava que a atribuição da antropologia era a reconstrução da história dos povos ou regiões particulares e a comparação da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis. Nesse sentido a “cultura segue os seus próprios

caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou, [...] a explicação evolucionista da cultura só tem sentido quando ocorrem em termos de uma abordagem multilinear” (LARAIA, 2005, p. 36).

Alfred Kroeber (1876 – 1960), antropólogo americano, publicou, em 1917, um artigo intitulado “O superorgânico” onde, se fundamentando dentro dos debates suscitados pelas primeiras tentativas nos estudos das culturas, se esforçou para esclarecer alguns equívocos e “mitos” acerca do entendimento da(s) cultura(s) e das diferenças.

Pode-se sintetizar as ideias defendidas por esse teórico da seguinte maneira: a cultura atua sobre o homem e graças à cultura, a humanidade distanciou-se do mundo animal; o homem é um ser acima de suas limitações orgânicas, embora as funções vitais sejam comuns a toda humanidade e, a maneira de satisfazê-la varia de uma cultura para outra. Há uma grande variação em um número pequeno de funções vitais (diversidade cultural); a herança genética não tem nada a ver com as ações e pensamentos. Todos os atos humanos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. O homem criou seu próprio processo evolutivo; nenhum outro animal tem toda a Terra como o seu habitat; apenas o homem conseguiu essa proeza. Pode-se resumir que, superando o orgânico, o homem de certa forma libertou-se da natureza; o homem ao adquirir cultura perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados (LARAIA, 2005).

Laraia (2005, p. 24) faz uma síntese dessas primeiras explorações e conclui:

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. Mas que é cultura?

O termo cultura, por assim dizer, englobou em si vários sentidos e significados ao longo da história. Segundo ele, *culture* (inglês) “é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TAYLOR apud LARAIA, 2005).

O conceito de cultura, pela sua própria força de sua disseminação, difundiu-se, mostrando inúmeras definições de acordo com posturas teóricas no campo disciplinar. Daí a importância de mostrar com que definição de cultura se está trabalhando (DAUSTER, 2007).

Considera-se que o entendimento semiótico de Clifford Geertz seja o mais adequado à compreensão da dinâmica cultural.

O autor vê o homem qual um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e a cultura, como essas teias. Desenvolvendo seu pensamento, declara que a cultura é pública e que o comportamento humano é ação simbólica, pois tem significado. Por sua vez o papel da cultura na vida humana, segundo o mesmo autor, aproxima-se da ideia de um “programa” ou “sistemas de símbolos significantes que orientam a existência humana” (GEERTZ, 2011).

Ver-se-á as implicações dessa abordagem mais adiante. Continue-se o percurso junto a um resgate da construção histórica do significado, em torno da cultura e seus desdobramentos ideológicos.

A tentativa de estudar a cultura não esteve isenta de ideologias morais e políticas que perpassaram a história do conhecimento científico, mais precisamente da antropologia. Para se prosseguir na análise e evolução do tema ao objeto deste estudo, deve-se estar atento às implicações ideológicas que o mesmo suscita para só então posicionar as escolhas feitas, de maneira crítica.

Há controvérsias morais e políticas que permeiam as discussões em torno do conceito de cultura e de seus estudos pela antropologia e as ciências humanas. Uma das controvérsias seria a definição de cultura. Esta se tornou, segundo os críticos, uma demarcação das diferenças, conferindo aos diferentes grupos uma indelével marca hegemônica.

Entende-se que isso se reflita em padronizações do tipo “cultura indígena”, “cultura afro-brasileira”, “Cultura nordestina” etc. Tal crítica se justifica pela categorização das culturas, classificando-as sem que leve em consideração a heterogenia dentro de um mesmo grupo.

Entende-se nesse sentido que a cultura estaria a serviço do colonialismo, pois “seria um modo intelectual de controle que teria como efeito o “encarceramento” dos povos periféricos em seus espaços de sujeição, separando-os permanentemente, da metrópole ocidental progressista”.

Conhecer, descrever, definir e categorizar as diversas culturas seria um mecanismo de estabilização das diferenças e legitimação das desigualdades. Nesse sentido, o conceito de cultura se equivaleria ao conceito de raça, pois iria construir, manter e produzir essas diferenças. Portanto, a cultura seria um meio ideológico de vitimização, fruto do colonialismo, com finalidade de diferenciação e dominação.

Seguindo essa linha de raciocínio, a antropologia - como promotora do conceito - estaria sob suspeita, pois a sua tarefa primordial seria a demarcação das diferenças. Por seu passado estar ligado a expansão e dominação capitalista, a antropologia, segundo os críticos, seria uma “ferramenta” a serviço do colonialismo e, no contexto atual, da crescente expansão capitalista globalizada.

Essas críticas seriam, segundo Sahlins (1997), uma redução perversa porque faria da comparação cultural uma distinção discriminatória. E completa:

O sentido antropológico da ‘cultura’ se vê, assim, dissolvido no banho ácido do instrumentalismo. [...] essa redução termina por dissolver praticamente tudo o que a antropologia busca saber, e que o trabalho de campo luta por descobrir, sobre as culturas humanas enquanto formas de vida (p. 43-44).

Sahlins (2007) ao analisar a evolução das críticas direcionadas a antropologia e seu “objeto” de pesquisa, a cultura, não desconsidera sua pertinência, mas se amplia a compreensão ao afirmar que as diferenças culturais não têm nenhum valor em si mesmo. E que tudo depende de quem a está tematizando em relação a situação histórica mundial.

Vários povos do planeta têm contraposto conscientemente sua “cultura” às forças do imperialismo ocidental que os vêm afligindo há tanto tempo. *A cultura aparece aqui como a antítese de um projeto colonialista de estabilização, uma vez que os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, como para retomar o controle do próprio destino* (p. 46).

Partindo da compreensão das diversas percepções do conceito, tornou-se interessante ressaltar o entendimento de cultura privilegiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos como subsídio para as práticas pedagógicas escolares no território nacional.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desse processo em cada grupo social (BRASIL, 1997, p. 20).

Gabriel (2000) sintetiza o que vêm acontecendo nos últimos tempos com o conceito de cultura entendido pela educação:

Quanto ao surgimento do termo cultura, assiste-se a passagem de uma concepção universalista, individual, elitista, prescritiva e normativa de cultura difundida pela pedagogia clássica à proclamação de uma concepção descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica (p. 18).

O atual debate e ampliação da percepção e conceituação do termo *cultura* mostram a relevância e atualidade do tema em educação escolar. A cultura como objeto de estudo em educação é importante porque só podemos compreender o mundo a partir da cultura; “a cultura é uma das ancoragens que nos situam no mundo, graças à qual este adquire um determinado sentido para nós” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 21).

A “descoberta” das diferenças culturais em sala de aula se revela no dia a dia e de diferentes maneiras como relata a professora “F”:

*Eu tive um aluno que não andava com corpo pintado, mas assim... eu descobri porque ele veio dizer que estava aprendendo outra língua... uma língua dá... dá... a Rebeca veio me dizer que ele mora em aldeia, aqui perto, no “Santos Drummond”. Ele veio me contar e eu comecei a espiar o jeito dele. Daí eu descobri que ele faz parte da aldeia aqui de perto... que ele era indígena... até então nem eu... não era excluído das atividades, tinha uma vida social normal com os coleguinhas... então eu acho que não é percebido entre eles [...].*

Seguir-se-á com essas descobertas explorando aspectos fundamentais para a compreensão e análise do discurso dentro da perspectiva a que se propõem os objetivos desta pesquisa, abordando três categorias de análise advinda do material obtido na pesquisa de campo, a serem discutidos.

## 2.2 Diferenças culturais x desigualdade social

Para uma análise abrangente dos fenômenos culturais e seus reflexos na escola é imprescindível uma análise crítica e contextualizada dos fenômenos sociais que vem suscitando cada vez mais pesquisas para dar conta da problemática das diferenças culturais em seus mais diversificados aspectos. Para isso, partir-se-á do significado atribuído pelos docentes.

Questionado sobre suas concepções acerca das diferenças culturais a professora “A” do grupo ressalta [...] a *diferença em minha opinião... alguém... vamos supor alguém que come do lado direito e outra do lado esquerdo, tipo o relógio quem disse que tem que usar do lado esquerdo ou direito?*. Aqui a docente atribui as diferenças a padrões sociais de comportamento e logo depois acrescenta que essas diferenças são culturais, mas não apenas [...] *Até a maneira como nos apresentamos para os outros... os fenótipos... se nós temos ascendência europeia vamos parecer claro, mas se metade do nosso DNA for da África....*

Baseando-se na análise da evolução histórica do conceito de cultura, pôde-se perceber que a fala da docente engloba dois aspectos atribuídos às diferenças culturais: os padrões convencionais de comportamento sociais e os determinantes biológicos fenotípicos. Pôde ser percebida uma hesitação da mesma em pronunciar a palavra “negro” ao final da frase.

Não apenas, o uso da expressão “parecer claro” destoa na fala uma vez que ou se é claro (branco) ou se é negro (escuro), não se pode parecer claro ou parecer negro. Nesse sentido, pôde-se perceber que o “parecer claro” não estava ligada a cor ou a ascendência, mas a um juízo de valor, uma vez que se referia a “maneira como se apresentam” aos outros.

A fala de outro docente nos ajuda a compreender melhor essa rede de significados. [...] concordo com a colega, mas se um cara for negro e rico aí as coisas mudam de figura, tanto é que existe aquela expressão “negro de alma branca”. A cor é o dinheiro. O significado atribuído às diferenças parece estar marcadamente ligado às diferenças socioeconômicas. Seguir-se-á com esta análise mais adiante.

Outros docentes se manifestaram com grande crítica a tais posicionamentos: *Hipócrita! Acho isso totalmente hipócrita... equivocado... nós estamos num país onde impera o preconceito... de raças... religiões... o negro o branco [...].* E complementa *Não se pode ser negro... não é aceitável... isso é uma questão totalmente cultural* (professora “B”).

A fala a seguir mostra um aspecto histórico importante relacionado ao conceito de cultura:

*Pra mim diferenças culturais tem a ver com as regiões, por exemplo, aqui no Amazonas tem o boi Garantido e Caprichoso, em outro estado não tem; [...] a própria linguagem... aqui as pessoas falam de uma maneira e em outros lugares é diferente... depende da linguagem também... então realmente são vários fatores... (professora “C”).*

Essa fala atribuiu as diferenças a contextos geográficos específicos sem considerar, contudo, que dentro de um mesmo espaço geográfico existe uma heterogeneidade, sem apontar para o espaço escolar como um ambiente multicultural por excelência.

Outro aspecto surpreendente se revela na afirmação da professora “D” ao afirmar que *dentro da sala de aula não existe diferenças*. Essa afirmação foi pronunciada ao serem indagados se percebiam diferenças culturais na escola. Essa fala remete à do gestor, transcrita no início deste, na qual afirma que não se perceberia diferença alguma porque na escola todos são iguais.

Ficou claro que o sentido de igualdade estava relacionado ao modo de padronização imposta aos alunos, desde o fardamento escolar, o modo e regras de comportamento, ao plano

de aula e a execução das atividades em sala de aula. Um mesmo saber disponível a todos e uma mesma forma de tratamento, ou seja, não existiam diferenças na sala de aula porque todos eram tratados como se fossem iguais, sendo, portanto, silenciadas suas pertencas étnicas e desconsideradas suas “bagagens” culturais.

A professora “E” complementa comentando sobre a percepção dos alunos às diferenças e desviando o foco da concepção docente [...] *eu concordo com a colega, digo assim se tiver uma criança indígena na sala, eles (alunos) não veem como uma diferença. Eles não percebem isso, eles não levam isso assim como uma diferença.* E ressalta que essas diferenças culturais em sala de aula são percebidas apenas pelos alunos mais velhos porque [...] *eles (alunos indígenas) trazem uma cultura diferente; em épocas eles se apresentam de uma forma diferente na escola; muitas vezes... eu já percebi aqui que muitos chegam com o corpo pintado.*

Pôde ser percebido que existe entre os professores certa resistência em assumir a diversidade trazida pelos alunos indígenas na escola. Uma das hipóteses seria a de que, ressaltando a cultura indígena, estariam expondo os alunos indígenas à “ataques” e discriminações de alunos “perversos”.

Outra hipótese que surgiu seria que os próprios docentes carregavam em suas subjetividades uma forte resistência em considerar esses saberes em sala de aula, seja por deficiência na formação ou pela inabilidade em lidar com as diferenças e romper com práticas cotidianas cristalizadas.

Indaga-se: Como desconsiderar um aluno que chega pintado na escola e explica para os demais que faz parte de um ritual importante de sua tribo?

Outro aspecto importante que marca a dinâmica das relações sociais foi posto pelos docentes como um dos fatores que consideram importante para análise das diferenças culturais: *Alguém aqui já trabalhou em escola particular? Classe média pra cima?* – pergunta o Professor “H”. [...] *É o nível de discriminação é muito mais elevado do que na escola pública; aqueles que tem poder aquisitivo um pouquinho maior eles têm o nível de discriminação muito maior.* – afirma.

As desigualdades socioeconômicas são recorrentes na fala dos docentes ao se falar de diferenças culturais. Definir-se-á suas interrelações e a compreensão conceitual, porém é importante considerar o que pensam os docentes sobre o tema.

Veja-se a fala da docente:

*Eu já trabalhei muitos anos em escola particular e posso afirmar que a discriminação está muito mais enraizada lá... lá eles fazem diferença entre os alunos que o pai pagava a mensalidade e o aluno que era bolsista. A própria escola fazia isso. Eles diziam na reunião dos professores: “Não podemos perder o aluno tal... nem a família dele, porque ele é o aluno que banca e paga a escola aqui... e o fulano ele é bolsista. Atrasa a bolsa dele...” Então é assim... é muito sério isso [...] (professora “I”).*

É interessante perceber que os docentes atribuem às discriminações socioeconômicas como algo distante da escola pública e marcadamente pertencente à dinâmica da classe média e alta em escolas privadas.

A professora “H”, recordando-se de um episódio de discriminação que assistiu em um canal de TV aberto onde um tratamento diferente era dispensado a uma pessoa de cor negra e outro mais gentil a uma pessoa branca, diz: [...] *tudo tem a ver com o julgar né? Só porque uma pessoa tem dinheiro... uma pessoa que é pobre, que é negra... sair num local assim... de público assim... que tem dinheiro vai ser tratado de forma diferente.*

Prosseguindo o debate a professora “J” exclama:

*[...] Posso falar? Agora eu quero falar... (risos). Eu entrei numa loja de sapados com uma chinela daquelas havaianas... eu vou assim toda simples... a vendedora olhou pra mim e fez assim... (gesto com a mão para esperar). Ai ela olhou pra mim e disse assim: “querida tem umas aqui que está na promoção, essa é muito cara” (risos).*

*Eu teria comprado a loja inteira! – exclama a Professora “L” (grupo ri).*

A princípio, pôde-se perceber que a dinâmica das relações de poder – diferenças culturais x desigualdade social – é percebida pelo docente como algo externo, que acontece em escolas privadas. É notório a resistência dos docentes e avaliarem o próprio contexto escolar onde estão inseridos. Porém, para provocar o debate, foram questionados se havia na escola onde trabalham algum tipo de discriminação baseado em diferenças culturais e econômicas – houve um momento de silêncio.

*Isso acontece quando começa comparar um caderno com o do outro, até material escolar, ai fica vendo o que um tem o outro não tem, ai eles ficam competindo um com o outro (Professora “M”) - referindo-se a crianças que possuem cadernos mais caros e outros cadernos doados pelo governo e/ou outro de qualidade inferior. E prossegue *eles* (alunos) *só querem competir isso é próprio do ser; até dos animais porque ele luta e a fêmea vai atrás do macho mais forte. Somos competidores na maioria felizmente ou infelizmente.**

Negar as relações de poder existentes nas diferentes relações culturais ou, mesmo encará-las como naturais e/ou inerentes à natureza humana, merece uma análise aprofundada para se entender as ideologias que perpassam tal concepção docente, ampliando a discussão para práticas educacionais e políticas sob a perspectiva de uma interculturalidade crítica.

Com a emergência do tema da diversidade das culturas no cenário das ciências humanas, torna-se necessário fazer uma interlocução entre autores que pensam a educação e a maneira como o debate vem sendo conduzido no Brasil. As produções acadêmicas disponíveis são recentes e abre espaço para mais pesquisas, uma vez que o global e hegemônico abre espaço para o local e heterogêneo nos discursos e produções.

Para melhor contextualização do processo educativo, e para melhor compreensão da urgência em se trabalhar a pluralidade cultural na Educação Escolar, é necessário entender o que vem acontecendo no mundo e que, a partir da década de 80, vem sendo definido como processo de globalização.

Em termos gerais, globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto à vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneiras distintas em cada caso (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 71).

Muitos encaram esse processo globalizador como algo inevitável, fruto e consequência da modernização. Junto com esse processo vai se configurando, no cenário mundial, a urgência de políticas globais. Essas políticas globais são propostas em consonância com interesses econômicos e subsidiadas por países desenvolvidos, impregnados de uma ideologia neoliberal, trazendo em si as contradições pertinentes a tal política.

Tais atitudes justificam, segundo os interessados nesse processo, a necessidade de universalização qual forma de evitar, entre outros motivos, tragédias como no caso da Segunda Guerra Mundial. Organismos internacionais, movimentos sociais, ONG's e sociedade civil vêm desenvolvendo um trabalho paralelo que visa a minimizar as consequências das políticas neoliberais, levantando a bandeira da equidade, educação para todos e desenvolvimento para os países pobres.

O processo de globalização inclui uma renovação nas instâncias políticas de âmbito mundial, como é o caso do sistema de ONU. Uma preocupação central daqueles que pensam em termos de uma ordem e um “governo mundial” democráticos é como evitar que a globalização gere mais empobrecimento e exclusão afetando as possibilidades de uma paz mundial que possa dar sustentabilidade às tendências mais positivas em curso (CORAGGIO, 1999, p. 3).

O processo de globalização de todo não é ruim, mas tem de ser pensado sob outros aspectos. Ao que parece, tal processo gira em torno do mercado (capital) o que beneficia “os grandes”, enquanto “os pequenos” continuarão sendo subjugados. Embora o pano de fundo seja o desenvolvimento, essas políticas não concebem a globalização sob o paradigma do desenvolvimento humano, o que gera desigualdade social e miséria.

Mudam-se as relações de trabalho, através de políticas globalizadoras, muda-se também a organização da cultura, o que obriga, para fins de sobrevivência, a adaptação das massas das populações e seu desenraizamento, “estas levam consigo sua cultura para outros territórios, dando lugar, como efeito lateral, ao surgimento de conflitos culturais” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 75).

A educação não pode ser pensada sem levar em consideração tais fatores que afetam diretamente a escola - entendida aqui como mediadora da cultura. Tudo isso leva a pensar a educação sob um novo cenário e, conseqüentemente, a mobilizar recursos para a criação de um novo paradigma para a educação que vise a superar os equívocos causados pelo processo de globalização e promova uma educação para o novo milênio sob o paradigma do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano foi definido como o processo de ampliação do campo de escolha das pessoas, aumentando suas oportunidades de educação, assistência médica, renda e emprego, cobrindo o espectro completo das escolhas humanas, desde um meio ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas. Sua principal regra é o investimento nas pessoas: “o capital humano”. Porém o diálogo com os primeiros críticos [...] enfatiza que não se trata de uma proposta distribucionista ou “anticrescimento”. O desenvolvimento humano preocupa-se tanto com o desenvolvimento das capacidades humanas como com a sua utilização produtiva, não de um enfoque setorial (educação, saúde ou outros serviços sociais), mas de um desenvolvimento das pessoas, para as pessoas e pelas pessoas (CORAGGIO, 1999, p. 21).

No entanto, não se deve somente deter-se em detectar as reações que a globalização provoca, mas também naquelas em que é preciso provocar: na contraglobalização. “É preciso gerar uma cultura que se contraponha a ela. É necessário resistir a seus efeitos negativos e opor-lhe uma globalização de segunda ordem que neutraliza os efeitos perversos induzidos pela primeira” (APEL apud GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 146).

Definir-se-á Pluralidade Cultural, sua pertinência como tema social urgente e sua aplicação dentro da Educação Escolar. É indiscutível, entre os que pensam a educação, a inserção da Pluralidade Cultural no currículo. Em que consiste a temática Pluralidade Cultural?

Segundo os PCNs, Temas Transversais (1997, p. 3)

dizem respeito às características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que vivem em território nacional, às desigualdades socioeconômicas e às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil enquanto país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Vive-se numa sociedade plural onde a diversidade deveria ser vista como algo natural, mas as relações de poder existentes no âmago das culturas privilegiam um saber em detrimento dos demais. No mundo atual, existe todo um sistema econômico, o qual, “ou você entra no jogo ou estará fadado ao fracasso”. Pensar em diversidade cultural, em minorias étnicas, em padrões sociais, em estereótipos e discriminações, sem pensar na dominação e exploração socioeconômica e política é assumir uma posição acrítica da situação.

É preciso ter clareza do processo e distinguir entre diversidade cultural, a que o tema se refere, e a questão da desigualdade social de forma articulada. Diversidade cultural, segundo os PCNs, é o processo natural onde

as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização de vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desse processo em cada grupo social (BRASIL, 1997, p. 20).

Enquanto desigualdade social é

uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são, ao contrário, por ele constituídas e marcadas, envolvendo um permanente processo de reformulações e resistência (BRASIL, 1997, p. 20).

O que a escola vai buscar nessa relação é minimizar os efeitos nocivos dessa inter-relação, trabalhando a questão da pluralidade cultural como algo natural e valorizar as

diferentes manifestações da mesma em sala de aula, denunciando as relações discriminatórias, sejam por qualquer razão ou ordem.

Trabalhar a pluralidade cultural na escola significa caminhar para um reconhecimento e para uma valorização das diferenças culturais, especialmente das minorias étnicas e sociais. A escola é, geralmente, o primeiro local onde os alunos vivenciam a heterogeneidade cultural. É lá que se depara com pessoas de diferentes etnias, de diferentes crenças religiosas, de diferentes orientações políticas. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como lugar de choque, do confronto entre valores diversos (VASCONCELOS, 2011).

Devido à rapidez do processo de globalização, seus efeitos tornam cada vez mais urgentes. Os organismos internacionais e as políticas globais veem na educação escolar um aliado poderoso na construção da educação para todos e da inclusão social elementar para se minimizar o “derrame” que tais políticas causam.

Foi realizada em Genebra (Suíça) a sexta reunião da Conferência Internacional da Educação e outras reuniões foram marcadas em Nova Iorque e África do Sul convocadas por organizações associadas ao sistema das Nações Unidas – para falar de problemas, da criança, do racismo, xenofobia e das discriminações. Os esforços, nesse aspecto, mostram-se visíveis e a Educação Escolar, supostamente, foi incumbida de grande parte desse processo, visto que “este entendimento, nutrirá as políticas nacionais, regionais e institucionais, assim como as estratégias mundiais da Educação para todos” (DANIEL, 2002, p. 27).

Muitas outras discussões estão sendo realizadas por pesquisadores e educadores a respeito da pluralidade cultural e suas implicações ideológicas. Cabe realçar aqui que, independentemente dos enfoques dados à temática é imprescindível trabalhar a questão da diversidade cultural em sala de aula. Os educadores deverão estar atentos ao problema e buscar subsídios teóricos que norteiem sua prática. Educar para conviver na cultura global é um desafio à educação e à Escola, principalmente no Brasil onde essas diferenças são mais palpáveis devido à sua constituição histórica de diferentes culturas.

Deve-se fazer da escola um ambiente que estimule a pluralidade cultural, o que pressupõe o reconhecimento do outro com seu modo peculiar de ser. Esse reconhecimento depende de um movimento interno, ao mesmo tempo afetivo e intelectual, para se colocar no lugar do outro, mesmo que essa visão de mundo seja conflitante.

Para Daniel (2002, p. 22) a Educação

Desempenha uma função importante na maneira como as sociedades criam e transmitem crenças, valores, percepções e interpretação sobre muitos aspectos de nossas vidas, incluindo questões de conflito, paz e violência. Não obstante, há muito por fazer para incrementar a tomada de consciência do papel da educação, quando esta transmite mensagens que debilitam ou fortalecem nossa capacidade de viver junto.

A escola como mera reprodutora de saberes estéreis e descontextualizados, não corresponde às demandas sociais vigentes. As reflexões propostas abrem espaço para se pensar numa educação comprometida com a construção de uma nova escola, cada vez mais representativa das identidades dos indivíduos que a compõem.

Vive-se em sociedades fortemente marcadas por desigualdades socioeconômicas e por processos de discriminação e preconceito. Essa é uma realidade, com diversas configurações. Não será a preocupação com a interculturalidade uma “armadilha” que afasta o homem da questão radical do continente: a construção da igualdade social? Por outro lado, pergunta-se: É possível hoje desvincular as questões da desigualdade das da diferença? A pobreza não está “radicalizada”, “etnizada” e “generificada”?

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2009, p. 166).

Faustino (2008) faz uma reflexão interessante sobre o nascimento do termo multiculturalismo e interculturalidade no cenário político internacional. Partindo de uma compreensão histórica dialética do fenômeno, a autora concentra seus esforços intelectuais em discutir a relação da emergência, importância e “valorização” da diversidade cultural nos discursos políticos com as mudanças ocorridas no sistema capitalista com a expansão global dos mercados.

No contexto da atual crise do capital, as potências imperialistas, representadas pelo grupo dos oito países mais ricos do mundo que dominam a economia mundial, O G-8 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Itália, Reino Unido e Rússia) tem, nos últimos anos, não apenas reconhecido a diversidade cultural do mundo como defendido sua valorização, uma vez que este procedimento é imprescindível para pacificar as lutas contra a nova expansão do capitalismo sobre o mundo, a globalização (FAUSTINO, 2008, p. 14).

A autora atenta para o fato contraditório desse discurso:

Após séculos de políticas de colonização, conquista, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos, nas últimas décadas, com a generosa oferta do reconhecimento, do respeito da diversidade cultural, mutação ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas. Ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração, as relações com o outro, dizem, foram radicalmente transformadas (FAUSTINO, 2008, p. 15).

Após Segunda Guerra Mundial e a emergência da expansão dos grandes mercados - globalização - houve uma mudança no discurso ideológico dos organismos internacionais para a questão da cultura. No nível de política internacional, faz sentido afirmar que a valorização do termo “cultura” e seus diversos desdobramentos acompanharam mudanças significativas da dinâmica capitalista. A autora ressalta que

No final do século XX, tornou-se conveniente ao sistema a formulação de teorias e conceitos oriundos tanto do pensamento da direita como da esquerda, como multidões, misturas, hibridização, diversidade, multiculturalidade, conflitos étnicos, exclusão e outros, à medida que aparecem como desafios e tensões possíveis de superação, sem a necessidade de alteração da lógica de exploração para acumulação. Estas formulações teóricas contribuem para que fique encoberta a questão central que fomenta as lutas sociais: a condição de miséria em que são colocadas imensas parcelas da população em todas as partes do mundo dominadas pelas relações de mercado. Uma consequência muito séria do encobrimento desta questão é que ela contribui com a fragmentação do movimento social, que passa a se organizar em torno de lutas particulares, cujas demandas principais são pelo acesso à igualdade jurídica e a políticas de inclusão social, mas facilmente solucionáveis pelo Estado (FAUSTINO, 2008, p. 19).

É de fundamental importância uma análise crítica desse processo, a partir da aproximação das ideias de Sahlins (2007) que analisa criticamente os movimentos ideológicos acerca das implicações de se trabalhar com cultura (s) e afirma que tudo depende de quem a está tematizando em relação a que situação histórica mundial.

É importante que não se tenha uma visão essencialista da cultura. Não se pode desconsiderar a dinamicidade das trocas simbólicas, pois se acredita que não existe uma cultura “pura”, e sim, uma rede dialética de significações entre os diferentes. É nas interações sociais que as práticas culturais ganham significado e se diferenciam ou se aproximam das demais.

A perspectiva crítica questiona as relações de poder presente nas relações interculturais e aponta à construção de sociedades que entendam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, efetivamente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2009).

### 2.3 Diferenças culturais x família

A categoria de análise que surpreendeu foi a associação da diversidade cultural à família. Considerando que as questões norteadoras giravam em torno da construção do significado tornou-se interessante investigar essa categoria recorrente nos discursos e debates do grupo focal.

Antes de se partir para análise do discurso docente é importante salientar que a divergências entre família e escola tem ganhado cada vez mais repercussão nos espaços escolares da educação pública. Esse fato se dá não apenas na escola pesquisada, mas pode ser constatado na prática cotidiana das escolas onde se atuou como docente e coordenador pedagógico.

A queixa que se atribuem à família é a falta de uma educação doméstica e um acompanhamento adequado da vida escolar dos discentes. Já a família tem delegado cada vez à escola a função social de educar cabendo a ela apenas a função de prover (GOMES, 2012).

Não se entrará aqui em questões constitucionais, mas será ressaltado que na concepção docente é na família que se configuram a (s) cultura (s) particular (es) de cada aluno e que há dificuldade em se ampliar a constituição da cultura particular a uma rede maior de significações, incluindo a escola.

Metaforicamente, se a família é a célula da sociedade, essa está inserida num corpo e esse corpo onde a célula é funcional não é considerado na fala docente configurando-se numa dinâmica de culpabilização mútua pela “falha” na educação das crianças. Pode-se concluir que na dinâmica da relação família-escola, as diferenças culturais trazidas pelos discentes são consideradas pelos docentes como um problema.

Tornaria (*apud* ARAÚJO, 2007) diz que, apesar de a família, ser o agente de socialização mais importante, sendo no seu interior que se constroem os valores, este não é o único meio, e que é na sociedade que o indivíduo se integra, se adapta e os interioriza, incluindo a convivência com os outros. Do mesmo modo Estrada e Ruiz (*apud* ARAÚJO, 2007) afirmam que, não obstante as famílias serem fundamentais na socialização primária que se faz por meio da transmissão dos valores e das atitudes, estas não são as únicas, tendo a Escola e a sociedade em complementaridade, a tarefa de educar também em valores.

*É a própria... o próprio.... é a convivência com a família. A família desses alunos de classe média estão mais aproximados das elites e as elites elas pecam nessa questão da discriminação* (professora “N”). A fala da docente se tornou um eco durante o encontro do grupo focal. Foi possível perceber que grande parte dos docentes credita na família a

causa/problema das diferenças culturais – no sentido conflituoso e de resistência dos diversos modos de ser. *É o que ela falou né... é complicado... eles (crianças) são frutos do meio né... é complicado porque isso é a identidade cultural dela né?* (Professora “P”).

Para Szymanski (2004), o processo de socialização se dá no convívio familiar e, em especial, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem (p. 6).

*Mas sabe que até meu marido é preconceituoso... ele não gosta de negros... quando ele vê futebol na TV ele fica xingando os jogadores negros... eu digo pra ele que é crime inafiançável, mas sabe o que eu percebo? Isso é coisa de família... família vai passando pra família... é uma coisa terrível e a sociedade como extensão da família vai absorvendo isso... é hipocrisia!* – exclamou! (Professora “O”).

É interessante perceber que a docente afirma que “a sociedade como extensão da família vai absorvendo isso (o preconceito)” e não o contrário. Não foi considerada a família como uma instituição social onde sua função afeta e é afetada pela sociedade em que está inserida. Percebeu-se que a família, neste caso, é entendida como promotora dos estereótipos e preconceitos e não reprodutora.

Posteriormente, referindo-se ao preconceito no País diz:

*Eu penso assim: o nosso país nunca respeitou o negro, o índio. Se fosse assim não haveria índios queimados, como muitos casos que a gente ver. Isso é uma coisa revoltante! E isso é passado de família em família. Até hoje em pleno século 21 ainda tem família que fazem isso. O preto não pode ser médico, não pode ser advogado, não pode ser um desembargador porque é preto. Por quê? Porque quando vemos o final de uma partida de futebol e o cara apitou errado e o pai diz: “Ah... só podia ser esse pretinho mesmo, só podia ser negro”. Uma criança vê aquilo... não que o pai vai sentar ali e dizer “Você tem que ter odiar os pretos!” Não, mas só com aquele gesto do pai acaba criando isso dentro da criança né? E aí as famílias ricas, no caso, patrão de tem poder aquisitivo alto fala: “ah aquele funcionário”, “aquele pretinho!”; daí o filho vai criando isso dentro dele... vai achando que tem que humilhar (Professora “S”)*

Não se pode desconsiderar que a família é uma instituição histórica e social. É preciso superar a visão “essencialista” como estrutura, organização e valores definidos, no sentido de ser o melhor modo de se viver. Concorde-se com Szymanski (2007) quando ele analisa que o modelo de família ideal não corresponde ao projeto de construção de uma família. Desconsiderando a família real, a família ideal na concepção da escola “apresenta-se como parâmetro para avaliação e promete constitui-se em passaporte para a felicidade”.

A professora “k” enfatiza que a mãe interfere diretamente nos modos de ser da criança sem contudo, considerar os processos sócio-históricos envolvidos na construção da identidade cultural daquela criança e na própria concepção de família. Isso se pode perceber, através de sua fala argumentando que:

*[...] pra nós, professores, é até um privilégio a gente tá falando dessa realidade, porque a família interfere, por exemplo, o modo de falar, no linguajar, na forma de se vestir - a mãe interfere... então você como professor é bom trabalhar isso, sabe, fazer outros perceberem... eu procuro fazer esse trabalho.*

Percebe-se na fala da professora “Q” que a mesma concebe a família como corresponsável por determinados valores culturais que muitos adquirem e exercem em suas práticas sociais. A docente assim enfatiza:

*Os pais dentro de casa, na educação dos filhos, lhes transmite uma determinada cultura na criação dos filhos... né? A minha avó, por exemplo, se alguém da minha família namorar ou quiser casar com uma pessoa morena ela fica atacando. Não gosta. O preconceito é muito grande... passa pros filhos (professora “Q”).*

A professora “R” ainda é mais incisiva ao afirmar que a responsabilidade pelo baixo desempenho das crianças na escola é a família, porque não acompanha as atividades e nem dar subsídios para que progridam nos estudos. Eu concordo com o que a colega falou. *Vem do meio* (preconceito). *Vem da família com a educação que recebem lá!*

A professora “B” argumenta reticente:

*É muito amplo esse foco na questão cultural, mas eu percebo assim: como eu posso falar? Eu tenho um aluno assim que ele é... (silêncio), mas eu percebi assim que diferença é no acompanhamento da família. Não sei se eu estou falando bobagem... mas é uma diferença [...].*

A angústia diante da diversidade manifesta em sala de aula é imensa e sentida nas pausas, silêncios e ausência de resposta a essa questão quando direcionada ao cotidiano escolar, recorrendo muitas vezes à dinâmica de culpabilização da família sem se questionarem sobre o modo como a escola e/ou o educador aborda as diferenças culturais.

Szymanski (2007) descreve essa dinâmica e acrescenta que as “falhas” nesse processo de educação familiar são atribuídas a “patologias” ou “deficiências” morais, intelectuais ou psicológicas dos pais. “Instituições educacionais como escolas e creches aproveitam-se dessa

ideologia para culpar a família pelas dificuldades escolares e de relacionamento que crianças e jovens apresentam e, também, para encobrir suas próprias deficiências” (p. 12).

*Eu concordo com o que a colega falou. Vem do meio. vem da família né? Com a educação familiar.* – acrescenta a professora “T” ao discurso anterior. É perceptível a ênfase que os docentes atribuem ao meio, sem, contudo, considerar o espaço escolar como um meio em que a criança está inserida e, portanto, é afetado por ele.

Partindo da concepção da família ideal com atributos satisfatórios na tarefa de educar a professora “S” discursa e acredita que as deficiências morais da sociedade só seriam superadas com uma educação familiar suficientemente positiva.

*[...] essa realidade vem da família; se os pais educarem seus filhos... por que eu to educando minha filha de outra maneira se eu passo uma coisa positiva pro meu filho eu já to ajudando a sociedade; se eu trato bem uma criança meu filho também vai tratar bem; se eu respeito e trato bem um idoso, meu filho também vai respeitar; então é muito da família, mas por outro lado o professor não pode educar o aluno como se fosse o filho dele, porque a educação em si ela vem de casa, por respeito pela pessoa de idade, o carinho que ele recebe em casa ele transmite pras pessoas se ele ao recebe carinho em casa lógico que ele não vai transmitir pras pessoas, se ele apanha em casa, lógico que ele vai pegar o colega dele e vai bater... se os pais tem uma mentalidade fora do normal, porque pra mim uma que debocha de outra pessoa que ela faz coisas erradas e critica outras de outras classes, lógico que essa pessoa não deve ser normal, então eu acho que a base de tudo é a família, se assim é seu filho hoje o que será ele amanhã, então não tem controle, imagine na sala de aula, por que há preconceito muito grande na sala de aula.*

A forte pressão em direção ao modelo nuclear, com sua estrutura e organização patriarcal mantida na perspectiva essencialista, tem o sentido de integrar a família em um arranjo social que atende a interesses mais amplos da sociedade e da cultura. Qualquer mudança nessa instituição de base – que tem a missão de ser a primeira agência socializadora a transmitir cultura para as gerações mais jovens – acaba por atingir as demais instituições e ameaçar uma ordem social interessada em manter o “status quo” (SZYMANSKI, 2007).

Tenta-se passar a ideia de que as mudanças podem trazer o caos social e lança-se uma cortina de fumaça sobre as reais causas da desagregação moral de nossa sociedade, marcada pela desigualdade social. Muitos teimam em permanecer cegos diante da evidência de que a mera manutenção de um modelo de família não garante a criação de um ambiente adequado de desenvolvimento para seus membros, e que muitos problemas com crianças e adolescentes estão ocorrendo naquelas famílias que apresentam o desenho do modelo tradicional.

A diferença vira um problema quando questiona o estabelecido, a ordem hegemônica a ilusória homogeneidade dos espaços escolares. O próprio fracasso escolar, os diferentes ritmos de aprendizagem e os diversos modos de expressão muitas vezes são considerados

como subversivos ou inadequados. *É na família que eles aprendem a serem mal educados. Eles jogam toda culpa na escola! A família não quer ter trabalho... não se compromete com a educação dos filhos e na escola eles dão trabalho* – Desabafa a professora “N”.

Não se pode desconsiderar a responsabilidade da escola como um ambiente socializador e emancipatório, atribuindo à família uma atuação ideal, que negligencia os alunos em aspectos fundamentais como a valorização da sua cultura, a inclusão, o desenvolvimento e o direito a uma educação de qualidade. É percebido que tanto a família quanto a escola vivem uma crise de identidade institucional sem, contudo, oferecerem-se ajudas mútuas em prol do objetivo maior que é a educação e sem questionar-se sobre os processos macros que determinam tais condições.

## CAPÍTULO 3

### 3 “... SE ERA UMA COISA QUE EU DEVERIA FAZER, CONFESSO QUE FALHEI”

Neste capítulo final, partir-se-á do desabafo docente acima descrito. Considera-se que essa frase resume a angústia da professora diante da constatação de que na escola e em suas práticas cotidianas o tema diversidade cultural não tem o devido espaço.

Não considerar as diferenças culturais na escola é negar as diversas identidades que compõe o cenário escolar, condenando ao silêncio e ao esquecimento aquilo que eles possuem de mais precioso e que dão sentido a sua existência: a (s) cultura (s). Retoma-se aqui a fala do gestor e da professora, para reforçar neste espaço a participação da escola no processo de inclusão, através de uma educação intercultural.

*A diferença engloba tudo... porque tem muitos casos e casos... dizer que não existe discriminação é muito bom, mas se você ver o colega falando... xingando de indiozinho, os colegas ficam rindo dele... porque é indígena... existe isso! Os outros por serem maiores ficam xingando: “Olha lá aquela indiazinha... pretinha!”. Existe isso! A criança menor não percebe... pra ela é igual... e ela não percebia... mas aí o maior já tem toda uma vivência dentro de casa, da vida ou até em religião que o deixa assim... né?[...] (Professora A).*

*Olha só, eu trabalho na EJA, ano passado eu tive muitos alunos... hoje tenho também, tenho até um cacique da tribo estudando aqui com a gente, muito interessante ele, ele faz músicas e apresenta pros alunos, muitos professores já convidaram ele, muito interessante, e aí um desses alunos me convidou pra um ritual, esses alunos tem um período ano que eles faltam pra ir pra esse ritual, acho que vocês conhecem é o ritual da Tucandeira, aí ele convidou aí no fomos pra lá, aí as pessoas todos os alunos ficaram falando, ele é louco, louco, louco, mas todo mundo foi. Foi até interessante, até pros alunos verem porque é uma realidade muito diferente. Nesse dia nos fomos e os alunos ficaram muito impressionados. Nunca tinha vivenciado assim de perto, foi muito bom (Professora B).*

A fala da professora B tornou-se uma exceção de práticas de inclusão no grupo de docentes. A maioria deles revelaram situação e exclusão sem, contudo, desenvolverem planos de ação para superação de discriminação e promoção da valorização da diversidade, e sem se questionarem sobre suas práticas cotidianas. Busca-se um culpado e a escola não é considerada nesse processo.

O trabalho docente sobre o conjunto de práticas escolares supõe coerência com as culturas de referência daqueles membros que conformam a comunidade, com seus valores, suas necessidades, suas formas particulares de ver e de fazer.

### 3.1 Sobre o Projeto Político Pedagógico

*Poderiam incluir um Projeto Público como esse no Projeto Político Pedagógico da escola!* – exclama o professor “C” entusiasmado com o tema da diversidade cultural.

Como foi dito no começo dessa dissertação, a escola pesquisada não possuía um Projeto Político Pedagógico definitivo e não teve acesso à versão preliminar; o mesmo estava em fase de construção e “parado”, segundo o gestor, por falta de um coordenador pedagógico na escola.

A inclusão de um “Projeto Público” no Projeto Político Pedagógico da escola, como propõe o professor, voltado à valorização da diversidade no cotidiano educativo parte de um ideário político importante, porém pôde-se perceber que não houve uma mobilização coletiva na construção do mesmo, sendo delegado ao coordenador pedagógico inexistente naquele momento.

Segundo Vasconcelos (2006, p. 169), o Projeto Político Pedagógico:

[...] pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a integração de atividades práticas da instituição neste processo de transformação.

Gadotti (2004) ressalta a importância de se dar relevância adequada ao aspecto político do projeto, isso implica dizer que a escola a partir de sua autonomia pedagógica lança mão de priorizar atitudes éticas e morais que visem uma finalidade planejada e específica em detrimento de outras, e nos lembra de que todo ato pedagógico é um ato político.

Veiga (1995) entende o Projeto Político Pedagógico na sua dimensão política e define:

O projeto busca um novo rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar, intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (p. 13).

O enfoque político que se busca explicitar mostra a importância do ato de planejar, de propor por meio de um Projeto Político Pedagógico as intencionalidades que regem o ideal de mundo e sociedade da comunidade em que está inserida a escola.

Veiga (1996) explicita que na dimensão pedagógica reside

a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (p. 13).

Considera-se que uma educação comprometida com a emancipação do sujeito e com a equidade social deve levar em conta a importância da autonomia pedagógica conferida à escola por meio da elaboração e execução do seu Projeto Político Pedagógico.

Vale ressaltar que esse Projeto é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que em seu Artigo 12, Inciso I diz: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência, dentre outras exigências, de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Já no Artigo 13, Inciso I estabelece que os docentes incumbir-se-ão de participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, bem como de elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

### 3.2 Sobre o Planejamento Pedagógico

Durante o grupo focal os docentes foram questionados se consideravam ou não em seus planos de aula a questão da diversidade cultural, uma vez que se trata de um tema transversal a perpassar todas as disciplinas do currículo escolar, de acordo com os PCNs (1997). Houve um grande e eloquente silêncio e pude sentir a tensão.

*É pra falar a verdade?* – diz o professor “C” em tom de indignação. *A gente trabalha “isso”* (grifo nosso) *nas datas pontuais como folclore, feriado de novembro* – revela da professora “Y”. Explorando mais o aspecto prático da inclusão do tema da diversidade na

escola, prossegui afirmando que eles poderiam ser francos e que os dados da pesquisa serviriam de reflexão para entendermos melhor essa dinâmica.

*A verdade é que tem tantos projetos pra fazer que infelizmente deixamos de lado coisas que são realmente mais importantes do que aquelas que eles mandam fazer.* O docente se referia a projetos vinculados à leitura e matemática proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar na fala do docente que eles consideram outros aspectos mais importantes do que aqueles que são “impostos” pela Secretaria de Educação.

Outro aspecto fundamental relatado por ele foi falta de tempo nos planejamentos pedagógicos destinado à elaboração do plano de aula. O planejamento pedagógico, segundo o Regimento das Escolas Públicas Municipais de Manaus, não considerado dia letivo e é realizado mensalmente e, tem duração de quatro horas. Os docentes se queixaram de que o tempo destinado à confecção do plano de aula é utilizado pela gestão para fazer reuniões administrativas. [...] *No planejamento nós não temos mais que uma hora e meia, o resto do tempo é tudo pra fazer reunião – diz (professor “C”).*

Demonstrando certo incomodo com a fala dos colegas a professora “I” exclama: [...] *mas não é valido, nós não trabalhamos de maneira diferenciada, planejamos como se fosse uma aula pra todo mundo!*

A professora “J” assim se posicionou:

*Eu trabalho de forma diferenciada sim! Se o MEC tivesse um programa ou um projeto que propiciasse isso já com um calendário especial com horários específicos pra cada um eu faria assim, olha eu faço planejamento pra essa, pra essa e pra essa, essa eu trabalho isso e isso, aquela eu trabalho aquilo e aquilo, o sistema não propicia isso – diz.*

Pôde-se perceber na fala acima da professora “J” a dificuldade dela em considerar no seu planejamento pedagógico as diferenças culturais existentes. Percebu-se a contradição no discurso docente onde criticam a imposição de projeto e datas “culminâncias” e “datas comemorativas” e logo em seguida almejam que sejam cada vez mais definidas e específicas. *Eu quero dizer que na escola se trabalha assim: Nós temos um projeto da Secretaria pra ser trabalhado no mês de novembro; aí a gente inclui esse tema pra ser trabalhado no mês de novembro – diz (professora “P”).*

Entende-se que a padronização horizontal das políticas públicas para educação intercultural acabe se tornando uma “receita”, uma “tábua de salvação” contra a ansiedade e angústia de não saber lidar com as situações imposta pela dinâmica das relações heterogêneas em ambiente escolar – frutos de uma formação docente inadequada ou não.

Ainda questionando sobre a discussão do planejamento, o professor “C” elaborou a seguinte análise:

*Respondendo sua pergunta, se levo em consideração, a resposta seria que não se leva em consideração quando trabalhamos isoladamente. Cada qual com o seu... (planejamento). Essa experiência deveria ser feita de forma coletiva, discutida, cada um debatendo suas experiências e colocando em praticas na escola. A gente tem que trabalhar de forma coletiva, fazendo disso uma filosofia de trabalho.*

É preciso que o educador e a escola se questionem sempre com perguntas como: o que hoje consideramos universal e como foi construído? Não pode ser visto como uma particularidade que, em determinadas circunstâncias históricas, no meio das relações de poder e luta de interesses se universalizou? E os saberes e valores considerados particulares, possuem elementos “universalizáveis”? Estão presentes nesta tensão. O desafio está em refletir sobre a possibilidade de construção histórica de referentes comuns, elaborados através de processos de diálogo intercultural (CANDAU, 2009, p. 09).

### 3.3 Sobre educação intercultural

Trabalhar a partir de uma perspectiva intercultural deve propiciar a organização do currículo e do planejamento escolar de maneira tal que ela seja uma presença consciente e permanente, que não se limite só a – ou ao menos não deveria se constituir apenas em – um conteúdo, tema, unidade, matéria ou estratégia específica, mas que fundamente integralmente toda a abordagem curricular (THISTED & VILLA, 2009, p. 52).

Vejam os depoimentos do professor “A”:

*Educação é muito relativo. Temos que pensar que tipo de educação... a educação é algo sociocultural, nos temos que ter uma ótima educação para continuar... porque na nossa cultura ocidental, é... nós temos essa questão do preconceito... você quer imitar... por exemplo EUA é diferente de Portugal... no eu creio que é muito Brasil é um país muito maior... mas você quer imitar os EUA... é uma cultura que não faz parte de poucos... é uma cultura muito maior... que não faz parte só do Brasil... é uma cultura ocidental. São vários tipos de valores, eu acredito que uma educação filosófica mudaria esse tipo de conceito.*

Concorda-se com Pineda (2009) quando afirma que a educação intercultural interpela a educação vigente em uma sociedade determinada e procura uma re-educação coletiva porque a interculturalidade não é espontânea, nem automática, mas fruto de um processo

permanente de diálogo que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Educação intercultural quer dizer re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais.

*Foi ótimo pra mim, particularmente eu nunca tinha visto ai começou o ritual uma cantoria pra eles foi interessante pra mim mais ainda, a cantoria foi muito lindo, enriquecedor, não conhecia, conheci coisas novas* (Professora C).

Esse intercâmbio cultural mediado pela escola é de fundamental importância para uma educação de qualidade e para o processo de emancipação e inclusão das minorias étnicas. Não se trata de adicionar datas comemorativas ao calendário escolar, muito menos materializar o tema em sala de aula. É preciso vivenciar e celebrar a diversidade como um bem mais preciso e, potencialmente, enriquecedor que a escola dispõe.

Para Santomé (1997) é importante que se considere dois aspectos práticos para uma educação significativa e inclusiva: 1. Tudo o que se programe como tarefa escolar, como proposta de trabalho curricular, tem de tornar visível sua conexão com as experiências cotidianas e significativas para o coletivo estudantil ao qual é oferecido. É necessário que se permita que os problemas, preocupações, aspirações e interesses do alunado sejam acolhidos. 2. Toda proposta curricular tem de estar apoiada na cultura de procedência do alunado. E quando falamos de cultura de origem não é como conceito abstrato sem maior significado, mas sim, está-se referindo aos “diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedades e grupos humanos e às redes de significados que as pessoas e grupos usam para construir seus significados e comunicar-se entre si” (HALL, 1992, p. 10).

Nesse sentido, dever-se-á nos aproximar de uma interculturalidade crítica sendo um sério questionador dos padrões sociais vigentes. A interculturalidade acrítica não leva em consideração os mecanismos e padrões de poder institucional – estrutural – que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racionalização e da diferença que foi construída em função disso. A interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 22).

É importante que se estenda que as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos, culturais e institucionais nas que os significados são gerados. Não se pode ver a cultura como não conflitiva. Concorda-se com Candau (2000) quando diz que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123).

A interculturalidade questiona a escola que reproduz e legitima sócio e ideologicamente a cultura dominante e o Estado-nação que lhe impõe a homogeneização cultural. A injustiça provocada pela assimetria cultural e a luta contra ela é o que faz da interculturalidade uma alternativa libertadora. A escola que supõe um estilo cultural homogêneo e uma negação da diferença, assim como impõe ao sujeito da educação um padrão sociocultural que o adéqua ao entrono ao custo de sua alienação, é o contrário de uma educação intercultural. Como primeira aproximação a esta se pode afirmar que a educação intercultural implica uma interculturalidade que se cimenta numa concepção plural da realidade, das pessoas e das coisas (PINEDA, 2009, p. 112).

O objetivo de trabalhar na construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural é oferecer às alunas e alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre o próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos. Isto é, aquilo que se persegue é também penetrar no “desconhecido”.

A promoção do diálogo entre saberes requer o reconhecimento do próprio, assim como aprender a integrar diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produziram, produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas. Um aspecto a ser destacado é a importância de se conhecer os contextos em que esses conhecimentos foram construídos, evitando assim a apresentação e reprodução de saberes descontextualizado que tradicionalmente circularam na escola como “dados” e “universais”.

A educação intercultural crítica alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação de saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimento que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente.

De maneira ainda mais ampla, entendo a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racionalização, subalternização e interiorização de seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. Observamos abaixo o que afirma o professor “A”:

*São vários tipos de valores, eu diria que seja uma educação filosófica que cuidaria da questão do preconceito a nossa educação esta direcionada para o nosso sistema que é capitalista e tem um fundamento e dentro desse fundamento a educação é dirigida pra essa situação para transformar o ser humano a pensar da seguinte forma você tem um renda, você tem poder e o poder vai dar, vai favorecer essa discriminação dentro de um objetivo, e um sistema direcionado para criar um tipo de ser humano que quer (Professor A).*

O que se espera é que as perspectivas interculturais das relações devem ser trabalhadas por todos os atores sociais, se realmente quer-se que seja uma característica da sociedade como um todo em seu processo de afirmação democrática.

### **3.4 Sobre a importância do tema diversidade cultural na escola**

Aqui se apresentam os pensamentos dos docentes entrevistados em relação à importância da inclusão da temática da diversidade cultural no espaço escolar. Pelos depoimentos abaixo descritos, percebe-se o quanto se faz importante e imprescindível que esse tema seja priorizado com maior frequência nas escolas e os resultados dessas iniciativas socializados.

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado ao contexto do qual fazem parte. (BOGDAN, BIKLEN *apud* FREITAS, 2002, p. 26)

Dado percurso de análise da construção do significado docente a cerca da temática das diferenças culturais em contexto urbano a que se propôs esta pesquisa, optou-se por encerrar a escrita desta dissertação dando espaço para a fala dos docentes a respeito da importância da inserção do tema na escola.

#### **3.4.1 Com a palavra: os docentes**

*Tudo o que a gente espera que possa contribuir pra nossa pratica é valioso (Professor C).*

*Este é um tema interessante pra gente que levanta temas, pois tem muito a contribuir a aprender, ampliar, e um dos temas mais importantes que tem que deveria ter em outras áreas de trabalho, mas não só dos professores, mas dos médicos, dos políticos, que lidam com os seres humanos diferentes, que pensam completamente diferentes dos demais (Professor D).*

*Eu vejo na minha sala né, tem um menino homossexual o meninos de modo geral perceberam, e meninos ficaram o chamando de gay e o garoto, além de gay é negro né. E o preconceito é maior ainda, e o desafio na minha sala de aula e saber lidar com essas situações (Professora J).*

*Eu tinha aluna pretinha, e os alunos seguiam e perseguiam, pensou até em parar de estudar, aí eu fiz um desfile mostrando as raças e a beleza de cada uma e desde então as crianças param de se comportar daquela maneira (Professora E).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a dimensão cultural do desenvolvimento humano seja aspecto fundamental da prática educativa e emancipatória, haja vista que é através da(s) cultura(s) que os indivíduos se reconhecem e dão significado a sua existência. O reconhecimento desse percurso histórico deve ser considerado pela escola como ponto de partida para organização do ensino.

Considera-se que compreender a dinâmica das relações entre o indivíduo e o meio social em contextos determinados, mediados pelo simbólico, constitui em tema de total relevância para compreensão dos processos educativos.

Entende-se que a cultura como objeto de estudo em educação é importante porque só se pode compreender o mundo a partir dela, pois é uma das ancoragens que situam o homem no mundo. Faz-se importante que não se tenha uma visão essencialista da cultura.

Não se pode desconsiderar a dinamicidade das trocas simbólicas, pois se acredita que não existe uma cultura “pura”, e sim, uma rede dialética de significações entre os diferentes. É nas interações sociais que as práticas culturais ganham significado e se diferenciam ou se aproximam das demais.

Evidencia-se que o sentido de igualdade está relacionado ao modo de padronização imposta aos alunos, desde o fardamento escolar, o modo e regras de comportamento, ao plano de aula e a execução das atividades em sala de aula. Um mesmo saber disponível a todos e uma mesma forma de tratamento, ou seja, não existiam diferenças na sala de aula porque todos eram tratados como se fossem iguais sendo, portanto, silenciadas suas pertencas étnicas e desconsideradas suas “bagagens” culturais.

Entende-se que a padronização horizontal das políticas públicas para educação intercultural acabe se tornando uma “receita”, uma “tábua de salvação” contra a ansiedade e

angústia de não saber lidar com as situações imposta pela dinâmica das relações heterogêneas em ambiente escolar.

Constata-se que a dinâmica das relações de poder, inerente às relações sociais, é percebida pelos docentes como algo externo, que acontece em escolas privadas. É notória a resistência dos mesmos ao avaliarem o próprio contexto escolar onde estão inseridos, fato este que inviabiliza ações educativas para minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais.

Deve-se fazer da escola um ambiente que estimule a pluralidade cultural, o que pressupõe o reconhecimento do outro com seu modo peculiar de ser. Esse reconhecimento depende de um movimento interno, ao mesmo tempo afetivo e intelectual, para se colocar no lugar do outro, mesmo que essa visão de mundo seja conflitante.

O objetivo de trabalhar na construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural é oferecer às alunas e alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre o próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos.

A promoção do diálogo entre saberes requer o reconhecimento do próprio, assim como aprender a integrar diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produziram, produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas. Um aspecto a ser destacado é a importância de se conhecer os contextos em que esses conhecimentos foram construídos, evitando assim a apresentação e reprodução de saberes descontextualizado que tradicionalmente circularam na escola como “dados” e “universais”.

Não considerar as diferenças culturais na escola é negar as diversas identidades que compõem o cenário escolar, condenando ao silêncio e ao esquecimento aquilo que eles possuem de mais precioso e que dão sentido a sua existência: a (s) cultura (s).

A angústia diante da diversidade manifesta em sala de aula é imensa e sentida nas pausas, silêncios e ausência de resposta a essa questão quando direcionada ao cotidiano escolar, recorrendo, muitas vezes, à dinâmica de culpabilização da família sem se questionarem sobre o modo como a escola e/ou o educador aborda as diferenças culturais.

Não se pode desconsiderar a responsabilidade da escola como um ambiente socializador e emancipatório, atribuindo à família uma atuação ideal, que negligencia os alunos em aspectos fundamentais como a valorização da sua cultura, a inclusão, o desenvolvimento e o direito a uma educação de qualidade.

É percebido que tanto a família quanto a escola vivem uma crise de identidade institucional sem, contudo, oferecerem-se ajudas mútuas em prol do objetivo maior que é a educação e sem questionar-se sobre os processos macros que determinam tais condições.

Acredita-se que um aprendizado só ganha relevância e se torna significativo quando contextualizado e encarnado na vida social de cada indivíduo que compõe o cenário escolar, onde os mesmos se vejam e se sintam representados, valorizados e incluídos. Não apenas de forma caricaturada em datas festivas do calendário escolar, mas a cada plano de aula, a cada nova descoberta, a cada encontro com o diferente.

Houve grande avanço no marco referencial legal da educação nacional ao incluir o tema da diversidade cultural que marca a sociedade brasileira como tema transversal (BRASIL, 1997), porém considera-se insuficiente. A educação se dá no chão da escola e é nela que se configuram as tensões geradas pelas diferenças e desigualdades, bem como os sucessos e os fracassos de tais políticas públicas.

Repensar a escola e o currículo faz-se necessário nos tempos atuais, para que haja uma educação multicultural na perspectiva crítica, capaz de dar voz e vez aos sujeitos historicamente silenciados no cotidiano da educação e que, por vezes, protestam e se fazem perceber em tragédias e históricos de fracassos escolares.

Numa região tão diversa como a amazônica e, diante do histórico de exploração e domínio imposta àqueles que aqui já estavam, configuram-se os intercâmbios culturais tão intensos nesse espaço geográfico. Considera-se de suma importância que haja um fortalecimento das identidades de diversas etnias e culturas para compor o currículo escolar, de modo que se possa ampliar nossa compreensão de mundo e sociedade sob perspectivas mais humanas e inclusivas.

Acredita-se que as pesquisas relacionadas ao currículo escolar, gestão e formação de professores são de fundamental importância na construção de uma escola cada vez mais inclusiva, porém se devem considerar as concepções docentes haja vista que elas orientam e dão sentido ao fazer pedagógico do professor, tanto quanto ou mais que as diretrizes curriculares nacionais.

É necessário que haja uma atenção especial por parte do governo na formação continuada de professores, onde as peculiaridades e especificidade de cada contexto histórico cultural presente na escola fossem analisados e debatidos com os docentes e, a partir desta, instrumentalizadas ações de formação, emancipação e respeito às diferenças.

Esta pesquisa convenceu pelo fato de que, não basta uma mudança no marco legal, nem a materialização do tema da diversidade cultural nas escolas, é preciso estar atento às

dialéticas das significações e sentidos que permeiam a prática docente e as determinam. É preciso estar perto dos docentes, escutá-los, e a partir de suas demandas, disponibilizar recursos e formação adequada. É fundamental um envolvimento político da escola, em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Avalia-se de grande proveito para a educação os resultados e análises desta pesquisa, porém, faz-se necessário pesquisar o cotidiano escolar para se entender como as relações e as tensões se estabelecem, a fim de se avançar na compreensão dos fenômenos de exclusão que tem preocupado educadores de todo país. Este desafio se impõe às futuras pesquisas em educação escolar.

Conclui-se, por fim, que a escola, como mera reprodutora de saberes estéreis e descontextualizados, não corresponde às demandas sociais vigentes. As reflexões propostas nesta pesquisa abrem espaço para se pensar numa educação comprometida com a construção de uma nova escola, cada vez mais representativa das identidades dos indivíduos que a compõem.

## REFERÊNCIAS

ADRIANE, Ana Gabriela P. **A cor da pele: significações constituídas nas relações.** Campinas, SP: UEC, 2003. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ANDRADE, Marcelo. **Educação escolar e diversidade cultural: principais questões e tendências.** Cadernos Novamérica, nº 09. Rio de Janeiro, Set/2001.

\_\_\_\_\_. **Ética mínima e educação plural: em busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância.** Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (tese de doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC- Rio.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999.

ANDREA, Semprini. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ARAÚJO, Maria Isabel P. **Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola de ensino básico.** UA: 2008, 223p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder do simbólico.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 7ª. ed. Petrópolis: RJ, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas Transversais e ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Pluralidade Cultural**. In: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Culturas e educação – entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e cotidiana escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Diferenças culturais e educação – construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das Ongs latino-americanas na iniciativa da Educação para Todos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CURY, Carlos Jamil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei 9.394/96). 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DANIEL, John. **Posições/controvérsias – aprender a viver juntos**: Desafio prioritário no alvorecer do século XXI. In: BRASLAVSKY, Cecília (org). *Aprender a viver juntos: Educação para integração na diversidade*. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, Unb, 2002.

DA SILVA, Tadeu Tomaz. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª Ed. Belo Horizonte: Atlântica, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DAUSTER, Tânia. **Um outro olhar**: entre antropologia e a educação. Cadernos CEDES, Campinas, Vol. 18, Nº. 43, dez/1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Antropologia e educação** – um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Florianópolis: UFSC, 2006. 329p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **Criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Manaus: UFAM, 2006. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/FACED, Universidade Federal do Amazonas, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., out 2007, vol.28, n.100, p.965-87.

FREITAS, Maria Tereza de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa** *apud* BOGDAN, R.; BIKLE, S. Investigação qualitativa em educação. Cadernos de Pesquisa, n.116, julho/2002.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**. 15ª ed. Porto Alegre: s.n., 2009.

GABRIEL, Carmem Tereza. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Fundamentos para sua realização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global** – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002. *Apud* APEL, K.O. **Globalización y La necesidad de una ética universal**. Debats, 1999. No. 6.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GABRIEL, Carmen Tereza. **Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOMES, Fábio A. **Pluralidade cultural e educação escolar: temas sociais contemporâneos**. Manaus: UFAM, 2007. Trabalho de conclusão de curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade**. Pró-posições, Dez/2008, Vol. 19, Nº. 3, p. 47-82.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Ana Lopes da Silva. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho na sala de aula. In: SILVA, Aracy Lopes da. GROUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

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

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. & BRANCO, Ângela, M. C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora. JUNIOR, Áderson Luiz Costa. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências e atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MAIA, Lúcia da Silva. **Currículo e diferença cultural: a materialização da pluralidade cultural no currículo das escolas municipais de Manaus**. Manaus: UFAM, 2003. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/FACED, Universidade Federal do Amazonas, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita - repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola**. Santa Catarina, 2009. Dissertação (tese de doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC-SC.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigostki**. Educação e Sociedade, Campinas, S. P., v. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. **As Marcas do Humano**. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. 01. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 01. 301 p.

PETRINI, João Carlo; CAVALCANTE, Vanessa Ribeiro Simon (Orgs). **Família, sociedade e subjetividades** – uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

REGES, Marcelo. **Brazilian Boys: corporalidades masculinas em filmes pornográficos de temática homoerótica**. Santa Catarina, 2004. Dissertação (dissertação de mestrado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/PPAS, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC-SC.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. et. all. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Política Educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas em sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, Marília, No 4, p. 5-25, Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I)**. Mana, vol.3, n.1, Rio de Janeiro, abril, 1997.

\_\_\_\_\_. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II)**. Mana, vol.3, n.1, Rio de Janeiro, outubro, 1997.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3<sup>a</sup>. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. **Práticas Educativas Familiares**: A família como foco de atenção psicoeducacional. Rev. Estudos de Psicologia, PUC – Campinas, v.12, p. 5-16, Maio/Agosto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teorias e teorias da família**. In: CARVALHO, M.C.B: A família contemporânea em debate: São Paulo, Educ. Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Práticas familiares e a constituição da identidade**. Relatório de Pesquisa: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. PUC-SP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Viver em família como experiência de cuidado mútuo**: desafios de um mundo em mudança. Serviço social e mudança, nº 71, p. 9-25.

SMOLKA, A.L. (no prelo). Sobre significação e sentido – um ensaio. Uma contribuição à proposta de Rede de Significações.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. 17ª Ed. Campinas, SP, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WASH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour La Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

WEIGEL, V. A. C. M. **Escolas de branco em malocas de índio**. 1ª. ed. Manaus: EDUA, 2000.

YUS, Rafael. **Temas Transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# ANEXOS



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

**ROTEIRO GUIA PARA GRUPO FOCAL**

DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR  
DOCENTES DE UMA ESCOLA URBANA

1. Apresentação do objeto de estudo
2. O que vocês entendem por diferenças culturais? Por quê?
3. Existem diferenças culturais na escola?
4. Você considera essas diferenças boas ou ruins? Por quê?
5. Você considera o tema “diversidade cultural” importante? Por quê?
6. Como você lida com a diversidade cultural em sala de aula?



UFAM

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
GESTOR, PROFESSORES, PEDAGOGO (A) E TÉCNICOS  
ADMINISTRATIVOS.

Prezado(a) Senhor(a),.....

Vimos através deste convidá-lo a participar de pesquisa intitulada **“DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDO POR DOCENTES DE UMA ESCOLA URBANA”**; que tem por investigar a construção dos significados de docentes acerca das diferenças culturais em contexto escolar urbano. Já os específicos serão: (a) verificar os sentidos atribuídos pelos docentes às diferenças culturais; (b) identificar de que maneira os significados atribuídos às diferenças culturais interferem ou não na organização do trabalho pedagógico (c) analisar os reflexos das relações interculturais na escola pesquisada considerando a dimensão cultural como aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que responda algumas perguntas dando sua opinião sobre a temática, e nos autorize a usar essas informações. As perguntas que vamos fazer não trarão nenhum constrangimento. Para registro dos dados serão utilizadas gravações em áudio e anotações diversas.

Só os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às estas informações. Seu nome não será divulgado na pesquisa. Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa aos nossos pesquisadores.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder.

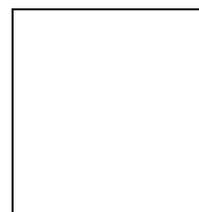
Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto aos pesquisadores, pelo telefone **(92)8189-4458** ou pelo e-mail [f\\_gomes83@yahoo.com.br](mailto:f_gomes83@yahoo.com.br)

Eu, Sr(a).....  
fui informado (a) sobre a pesquisa **“DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDO POR DOCENTES DE UMA ESCOLA URBANA”**; realizada pela mestrandia Fábio Alves Gomes, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, orientada pela Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva, e concordo em participar da mesma e que os dados observados e relatados sejam usados nesta pesquisa.

Manaus, ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador



Impressão dactiloscópica no caso de não  
saber escrever.