

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

AREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BITTENCOURTE BUENO MENDES

DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: estudo realizado em uma
escola de ensino fundamental do Município de Ouro Verde - SC.

Joaçaba

2014

FERNANDA BITTENCOURTE BUENO MENDES

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo realizado no ensino
fundamental do Município de Ouro Verde - SC.

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC, Campus de Joaçaba com o propósito de obter título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Joaçaba

2014

M538d Mendes, Fernanda Bittencourte Bueno
Diversidade cultural no currículo escolar: estudo realizado em uma
escola de ensino fundamental do município de Ouro Verde - SC. /
Fernanda Bittencourte Bueno Mendes. UNOESC, 2014.

102 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de
Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC,
2014.

Bibliografia: f. 97 – 102.

1. Currículo – Diversidade Cultural. I. Título

CDD- 375

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Alvarito Baratieri – CRB-14^o/273

FERNANDA BITTENCOURTE BUENO MENDES

**DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: ESTUDO REALIZADO
EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE OURO
VERDE – SC**

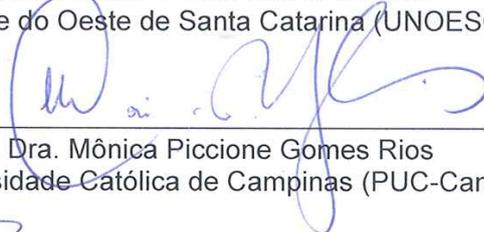
Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 07 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Roque Strieder
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Dedicatória

Dedico a toda a minha família pelo apoio e dedicação constante no período de realização de mais essa conquista profissional.

A minha colega e amiga Janine pelo incondicional apoio.

A minha professora sempre atenciosa, simpática e colaborativa Daniela Pederiva Pensin.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por mais essa oportunidade de trabalho realizado, pela força para não fraquejar e desistir diante das dificuldades até a conclusão do mesmo.

Aos professores pela paciência, dedicação em horas de leituras, reescritas, organização e aperfeiçoamento textual.

Ao meu pai Alaor e a minha mãe Lourdes, que não mediram esforços para chegar onde estou, e tudo o que sou devo a eles pela constante dedicação, pelos sábios conselhos, pelo entusiasmo, pelo colo e pela palavra de consolo.

A meu irmão pelo auxílio nos momentos difíceis de minha vida, por me escutar e auxiliar-me nas melhores escolhas.

Ao meu marido pela paciência, pela dedicação, pelo consolo, pelo ombro amigo, e pela força de vontade em me auxiliar em todos os momentos da realização deste trabalho.

E porque não, aos colegas de trabalho, aos amigos aos familiares pela ausência em momentos de reuniões e encontros festivos.

Ao FUNDES por auxiliar a contribuir para tornar esse estudo possível.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo identificar como a diversidade cultural se manifesta no desenvolvimento do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ouro Verde – SC. Em uma abordagem qualitativa, utilizou-se a análise documental dos PCNs, da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Projeto Político Pedagógico da escola e dos planos de ensino de cada disciplina das turmas de 1º ao 5º ano das séries iniciais; o questionário misto, tendo como sujeitos as professoras; e a entrevista semiestruturada realizada com a gestora e a coordenadora escolar. O lócus do estudo foi uma escola pública municipal do município de Ouro Verde (SC). Identificou-se a diversidade cultural abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental, na Proposta Curricular de Santa Catarina e a expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP). Durante o estudo foi possível visualizar que a concepção de currículo modifica-se de acordo com o tempo. As teorias de currículo vão desde a abordagem tradicional, a crítica até a pós-crítica. A teoria pós-crítica torna possível contemplar a diversidade cultural nos estudos curriculares com base nos seguintes autores: Althusser (1998), Apple (1989, 20009, Candau (2012), Freire (1987, 1994, 2001, 2005, 2006, 2011), Giroux (1995, 1997), Silva (1996, 2009), Canen e Xavier (2007), Mizukami (1986). Nos estudos, tomando como base os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina, ressaltam a necessidade constante com relação ao currículo escolar a diversidade cultural, possibilitando as instituições escolares e aos professores a partir destes subsídios para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e planos de ensino que atendam a demanda cultural e auxiliem na promoção de uma educação baseada no conhecimento das diversas culturas existentes no país, baseando-se em autores como Strieder (2012), Moreira e Silva (1995), Silva (1996,2009), Goffman (1988), Vygotsky (1998). No entanto também é perceptível a fragilidade com que temas como a diversidade cultural são tratados nestas propostas merecendo serem reorganizadas e repensadas para atender as diferentes culturas existentes no país e que merecem ser contempladas pelo currículo e também pelos professores no trabalho que desenvolvem diretamente com os alunos. Nas aproximações que teceram sobre diversidade cultural, as professoras consideram a importância de ser trabalhada na e pela escola. Sobre o currículo escolar evidenciam que este é o caminho que orienta toda a prática pedagógica, e por isso precisa ser estudado, pelo coletivo escolar, para que seja possível pensar em uma prática docente cada vez mais significativa que valorize a diversidade. Na prática cotidiana desenvolvida ressaltam a importância do trabalho docente, referindo-se ao respeito às diversidades culturais no espaço escolar e ao planejamento transversal e abrangente. Para que tais práticas sejam possíveis, preocupam-se com o planejamento que contemple questões culturais, considerando ser necessária que no desenvolvimento do currículo se considere a realidade do aluno, e que se promova a aceitação, o respeito e a valorização das diferentes culturas e suas manifestações. A diversidade cultural, ainda é uma temática frágil que merece e precisa ser estudada e melhor compreendida, não somente pelos professores, mas por todos os profissionais que trabalham direta e indiretamente com a educação. É necessário definir políticas públicas em educação que atenda a todos os alunos inspirados em princípios de respeito, valorização e aceitação das diferentes culturas de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Currículo. Educação Básica.

Abstract

The present study aimed to identify how cultural diversity is manifested in the development of the curriculum in the early years of elementary school in the municipality of Ouro Verde –SC. In a qualitative approach, we used the documentary analysis of NCPs, the Curricular Proposal of Santa Catarina, Political Pedagogical Project of school and educational plans of each discipline of the classes of the 1st to the 5th year of the initial series; mixed questionnaire, as subject teachers; and semi-structured interview with the managing and the coordinating school. The locus of the study was a public school of the town of Ouro Verde (SC). Identified the cultural diversity addressed in National Curricular Parameters NCPs of elementary school in Curricular Proposal of Santa Catarina and the expressed in Political Pedagogical Project (PPP). During the study it was possible to see that the design of the curriculum is modified according to the time. Theories of curriculum ranging from the traditional approach, critical to post-review. The post-critical theory makes it possible to take the cultural diversity in curriculum studies based on the following authors: Althusser (1998), Apple (1989, 2009), Candau (2012), Freire (1987, 1994, 2001, 2005, 2006, 2011), Giroux (1995, 1997), Silva (1996, 2009), Canen e Xavier (2007), Mizukami (1986). In studies on the basis NCPs and Curricular Proposal of Santa Catarina highlight the constant need with relation to the school curriculum to cultural diversity enabling educational institutions and teachers from these subsidies for the development of Political Pedagogical Projects and educational plans that meet cultural demand and assist in the promotion of education based on existing knowledge of cultural diversity in the country based on authors such as Strieder (2012), Moreira e Silva (1995), Silva (1996,2009), Goffman (1988), Vygotsky (1998). However, it is also noticeable that the fragility issues as cultural diversity are addressed in these proposals deserve being rethought and reorganized to meet the different cultures in the country and deserve to be addressed by the curriculum and the teachers in their work directly with students. In approaches that wove about cultural diversity, the teachers consider the importance of being worked on and by school. On the school curriculum show that this is the way that guides all pedagogical practices, and therefore needs to be studied by the school community, it is possible to think in an increasingly significant teaching practice that values diversity. In everyday developed practice emphasize the importance of teaching, referring to respect for cultural diversity within the school and the cross and

comprehensive planning so that such practices are possible worry with planning that addresses cultural issues, considering it necessary that the development of curriculum to consider the student's reality, and that promotes acceptance, respect and appreciation of different cultures and their manifestations. Cultural diversity is still a fragile topic that deserves and needs to be studied and better understood not only by teachers but by all professionals who work directly and indirectly with education. It is necessary to define public policies on education that meets all students inspired by principles of respect, appreciation and acceptance of different cultures in order to contribute to building a more just and egalitarian society.

Keywords: Cultural Diversity. Curriculum. Basic Education.

Lista de Abreviaturas

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

CNE – Conselho Nacional de Educação

EC – Emenda Constitucional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SC – Santa Catarina

Lista de Gráficos

Gráfico 01: Sexo.....	65
Gráfico 02: Idade.....	67
Gráfico 03: Nível de Escolaridade.....	67
Gráfico 04: Tempo de magistério.....	69
Gráfico 05: Disciplinas.....	70

Sumário

1- Introdução.....	13
1.1 Procedimentos Metodológicos.....	20
1.2 Lócus de Pesquisa.....	23
1.3 Sujeitos de Pesquisa.....	24
2 - O CURRÍCULO EM FOCO	27
2.1 Teorias curriculares.....	27
2.2 O currículo crítico e o desafio do século XXI.....	45
2.3 A Diversidade Cultural a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	48
3.0 - DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO ESCOLAR	61
3.1 – Conceituando Diversidade Cultural	61
3.2 - A Diversidade Cultural no âmbito Educacional no Estado de Santa Catarina	62
4.0 – A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA.....	68
4.1 – Perfis dos pesquisados.....	68
4.2 – O Currículo e a Diversidade Cultural: percepção das professoras e gestoras.....	75
5.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
6.0 REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

A formação da sociedade brasileira implica um processo, longo e complexo. Sua constituição é permeada por diferentes povos que trazem consigo elementos característicos da cultura a que pertencem. Essas pessoas se caracterizam por diferenças culturais, compondo um universo diverso, vivem em um espaço compartilhado e, deste modo, necessitam desenvolver a tolerância, conforme aponta Boff (2009).

Esse processo histórico iniciou desde a colonização no século XVI, primeiro com a vinda dos portugueses e espanhóis. Logo depois os negros, como afirma Herskovits apud Ortiz (1989, p.20), que “influíram na cultura dos portugueses dominantes, eles próprios também imigrantes e do mesmo modo sujeitos à influência dos índios”, apontando que há uma relação de interferência de uma cultura com outra sem que haja sobrepujança de uma sobre a outra.

Com o advento da chegada também dos imigrantes italianos no Brasil, assim como outros povos, ocorreram processos de reafirmação e ampliação, ao longo do tempo, desta caracterização de diversidades humanas e culturais a compor o povo brasileiro. Nesse sentido,

a etnologia descobre elementos de surpresa, quando verifica que há povos inteiramente distintos em sua formação cultural que se mostram convergentes e às vezes quase afins, enquanto que culturas aparentemente aproximadas se revelam acentuadoras a seus particularismos e mutuamente rejeitadoras. (ORTIZ,1989, p.21).

De acordo com o autor, o processo inicial de formação cultural do Brasil foi múltiplo, pois culturas distintas entraram em contato umas com as outras, sendo que algumas emergiram de um tronco comum, que é o caso dos povos indígenas brasileiros. Nesses casos, as diferenças não são tão visíveis, mantêm elementos característicos e comuns em ambas as culturas.

No entanto, o contato cultural que envolveu os portugueses, os indígenas brasileiros e os negros africanos foi diferente. Neste contexto, as diferenças são absolutas. Sinaliza-se, assim, uma formação cultural com características distintas umas das outras e que manifestam essas diferenças na cultura um do outro, em ações conscientes ou não.

Esse constante processo de entrecruzamento cultural implicou em,

desencontros e encontros de cosmovisões muito distintas, implicou encontros (e desencontros) linguísticos de alta complexidade bem como o confronto de diversos sistemas adaptativos, associativos e ideológicos, disso resultará uma compreensão clara de um nosso passado vivido sob múltiplas modalidades de tensões socioculturais. (ORTIZ, 1989, p.21).

Esses processos de encontros e desencontros culturais garantiram a constituição da diversidade cultural, pois como se sabe, não há uma cultura única que defina a população brasileira, sendo a sociedade caracterizada como multicultural.

Na sociedade contemporânea vive-se um momento histórico de debates sobre muitas temáticas importantes, dentre elas a diversidade cultural, que vem sendo discutida no meio social e no espaço escolar. Desta maneira, a escola, como instituição formal de educação, tem potencial para atuar como propulsora desses debates, pois é nela que se tem a possibilidade de conhecimento e valorização de culturas.

Nessa perspectiva, é importante compreender o expressivo papel da escola frente à realidade que se afigura na sociedade e, conseqüentemente, incide no espaço escolar, considerando os vários temas que permeiam e afetam a vida das pessoas, necessitando que sejam discutidos e compreendidos cada vez mais. Dentre eles a orientação sexual, o meio ambiente, a ética, o bullying, o preconceito racial, social, cultural, de gênero, a pluralidade cultural, a diversidade cultural, a violência, entre outros.

Sendo a diversidade uma característica da sociedade brasileira, cabe à escola, como um espaço privilegiado, permeado por sujeitos distintos uns dos outros, influenciados pelas diferenças humanas específicas de cada etnia e também das diferenças culturais específicas de cada cultura, considerar as diferenças e valorizar a diversidade cultural no processo de escolarização.

Assim, a escola tem um papel imprescindível no que se refere à valorização das diferentes culturas, podendo ao mesmo tempo contribuir para a afirmação da diversidade enquanto traço fundamental na construção de uma identidade unificada ou também para reafirmar o preconceito existente para com as diferentes manifestações culturais.

Nessa perspectiva, é necessário que o currículo atenda em suas propostas a maior gama possível de temas, tendo como horizonte a formação do cidadão participativo que atue em prol da transformação em face das injustiças sociais, estando entre elas à negação das diferenças. De acordo com Moreira e Silva, (1995, p.33), “tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e cidadão”, para que de fato as mudanças sociais possam acontecer.

No art. 1º da Lei nº 9.394/96¹ que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida

¹ LDB - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, p.1).

Dessa maneira, o processo de formação do cidadão, de modo a proporcionar momentos de interação com outros grupos sociais, e, conseqüentemente, a manifestação das demais culturas, implica em uma escola problematizadora e crítica, em espaços de manifestação das diversidades culturais, que poderão estar previstos na organização curricular, enquanto tema a serem trabalhados pelas unidades escolares.

Para que isso seja possível, a escola, por sua vez, necessita ter o trabalho organizado, procurando reconhecer o tratamento dado à diversidade cultural, considerando os documentos legais e oficiais orientadores do trabalho escolar. Nesse contexto, inclui-se o currículo escolar e a expressão da diversidade cultural, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ², em que se afirma “a temática diversidade cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional.” (BRASIL, 1997, p.19).

Enfatiza-se a necessidade desta temática perpassar as disciplinas para além dos conteúdos científicos, pois trabalhar com a diversidade cultural implica a construção de conhecimento que leva a ação, a uma atitude de conhecimento do outro, que implica o exercício da tolerância.

Se o espaço da tolerância pode abrigar a afirmação e o reconhecimento do outro, desde que ele permaneça em condição subalterna e não colida com o núcleo central das identidades sociopolíticas, como prega a perversidade relativista e diferencialista, ele também pode significar abertura para novas conexões, estilos societários e processos de transformação cultural. (CARVALHO, 1999, p. 25).

A partir do momento em que a diversidade é reconhecida enquanto temática, há indícios da possibilidade de fazer parte do currículo a ser trabalhado pelas escolas, com o intuito de buscar a construção de uma identidade brasileira, evidenciando as diferentes características, etnias e heranças culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico o volume 10, que tratam sobre a diversidade cultural, sinalizam como pode ocorrer o trabalho com a diversidade cultural, onde,

² PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

[...] cabe às equipes técnicas e aos educadores, ao elaborarem seus programas curriculares e projetos educativos, adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo suas realidades particulares, tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas, quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 15).

A comunidade escolar, quando da elaboração de seus planos e projetos escolares, tendem a contemplar as prioridades para sua realidade, considerando o conhecimento da realidade e os problemas que permeiam a sua realidade. No entanto, vale lembrar que,

trabalhar com a diversidade humana, comporta na ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador [...] a percepção dessa característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universais (BRASIL, 1997, p, 19).

Nesse propósito de ampliação de horizontes, para professores e alunos viabiliza-se a compreensão de que a cultura e suas diferenças se fazem atemporal, no entanto, é necessário a efetivação do conhecimento, desvelação e compreensão de que a diversidade cultural contribui para os processos formativos do educando, tendo em vista à expressão de valores que se constituem universais.

Faz-se necessário, deste modo, compreender que, para trabalhar com a diversidade cultural, na escola é necessário ter claro a concepção de currículo que se pretende assumir. Concepção essa que se inscreve em uma tendência tradicional, geradora de passividade e dominação ou em uma tendência transformadora, geradora de participação e libertação.

A organização curricular consiste e está imbricada diretamente com as relações de poder, pois o currículo tende a transmitir as informações de interesse da classe dominante, vinculadas à organização da sociedade e da educação, assim “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 8). E o professor precisa ter clareza sobre que sujeito pretende formar, com base no projeto político pedagógico, para a assunção de uma concepção curricular que se expresse no cotidiano escolar.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina percebe-se um chamado à escola, onde se propõe que cada unidade escolar coloque à disposição dos alunos diferentes referenciais por meio de conteúdos, métodos e relações sociais, tendo em vista a formação do cidadão ético, solidário e participativo. Isso exige que se transformem substancialmente as relações hierárquicas também na escola e na sala de aula, sendo

necessário abrir espaços para as diversas vozes e os discursos que vêm, sistematicamente, sendo silenciados dentro e fora da escola. A escola abre, assim, espaço para a troca e o confronto de ideias entre professores, alunos e comunidade de modo a contribuir com a valorização do discurso e com apropriação de diferentes culturas.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), específico de cada escola, elaborado de acordo com cada realidade, constitui espaço profícuo para favorecer a articulação entre a escola e a comunidade e para promover interação entre os participantes. É nesse documento que se insere o que cada escola considera ser necessário e importante a ser trabalhado enquanto conteúdo escolar. É no projeto da escola que se planeja o que se pretende fazer, o que é necessário e fundamental realizar, pois, “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 1995, p. 13).

É nesse coletivo que se encontra potencial para se ampliar o debate sobre a diversidade cultural, tendo em vista que o grupo em si tende a ser caracterizado por essa diversidade, se considerarmos a participação de pais, alunos, funcionários, professores, gestores e toda a comunidade escolar.

Enquanto profissional, na condição de professora, tenho valorizado o trabalho coletivo, e considero cada aluno como um ser único, tendo em vista elementos que direcionam e influenciam suas vidas, refletindo na escola as interações que se estabelecem com a família e com a sociedade e que determinam, na maioria das vezes, que impliquem o seu sucesso ou não.

Na vida pessoal/profissional, atuando com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, tenho defendido os interesses voltados para a aceitação, respeito e convivência com as diferenças e entendo que a escola é a propulsora da construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Nessa perspectiva, definiu-se o problema de pesquisa: Como a diversidade cultural se manifesta no desenvolvimento do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental da escola municipal de Ouro Verde - SC?

Para tal, é necessário fazer uso das questões de pesquisa que contribuem direcionando o trabalho do pesquisador, em meio ao processo de busca da compreensão de como a diversidade manifesta-se no currículo. Assim, emergiram as seguintes questões de pesquisa: qual o conceito e a concepção de currículo na contemporaneidade? Como a diversidade cultural é tratada nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) do ensino fundamental? Como a diversidade cultural é tratada na Proposta Curricular de Santa Catarina? Como se expressa a diversidade cultural no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada? De que forma a diversidade cultural se manifesta no cotidiano escolar? Quais são as ações que apontam a valorização da diversidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem?

Diante da problemática e das questões de pesquisa delimitadas, o estudo tem como objetivo geral: identificar como a diversidade cultural se manifesta no desenvolvimento do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental da escola municipal de Ouro Verde – SC.

Para atender ao intento dessa investigação, foram traçados os seguintes objetivos específicos: verificar como a diversidade cultural é tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental; identificar como a diversidade cultural é tratada na Proposta Curricular de Santa Catarina; identificar como se expressa a diversidade cultural no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada; analisar de que forma a diversidade cultural se manifesta no cotidiano escolar; identificar quais são as ações que apontam a valorização da diversidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem.

Na contemporaneidade, a sociedade vem sofrendo muitas transformações que com maior ou menor intensidade interferem na organização social vigente. A maioria destas transformações deve-se a aspectos relacionados à cultura existente, já que a sociedade, brasileira é multicultural, o que permite o reconhecimento da cultura enquanto diversidade. Com isso, constata-se que, se a diversidade cultural se manifesta na sociedade, no espaço escolar não será diferente.

Assim, é preciso pensar em uma organização escolar que vise ao atendimento de todos os alunos para que possam usufruir plenamente de seu direito à educação. Dessa forma, não se pode esquecer que o currículo escolar precisa ser analisado, compreendido e, se necessário, repensado para atender às necessidades vigentes. Em muitas escolas brasileiras, a organização escolar ainda é pensada observando o cumprimento dos conteúdos, muitas vezes pensado para uma comunidade, sem se considerar a realidade e as peculiaridades locais.

Considerando os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a Proposta Curricular de Santa Catarina, entre outros documentos, percebe-se, de forma ora mais, ora menos acentuada, a valorização e a preocupação em relação à

diversidade cultural enquanto proposta para os espaços escolares. No entanto, o foco e o tratamento a ser dado à diversidade cultural, ficam a critério das unidades escolares. Assim, cada instituição escolar, a partir destes documentos específicos da educação, procuram organizar-se, decidindo sobre a forma de incluir essa temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) e, conseqüentemente, no plano de ensino específico de cada professor e disciplinas, considerando, inclusive, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Refletindo sobre o trabalho docente realizado nas escolas e as propostas de organização dos conteúdos curriculares, considera-se ser importante pesquisar como tais propostas são percebidas e entendidas pelos professores de educação básica, com foco na diversidade cultural, observando como se organizam, e como são efetivadas as práticas curriculares, considerando ou não a diversidade cultural existente na escola. Neste enfoque, refletir sobre a relação teoria/prática é fundamental, considerando que as propostas curriculares são pensadas em nível nacional e, no entanto, precisam ser trabalhadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível regional, com especificidades e características um tanto quanto distantes das outras realidades existentes no restante do país, requerendo neste sentido uma adaptação por parte do professor. Quando esse trabalho ocorre na escola nota-se uma superficialidade, pois muitos dos elementos elencados nos currículos nacionais tornam-se distante de algumas realidades regionais.

Nesse sentido, a pesquisa poderá vir a contribuir com o repensar das práticas curriculares da escola pesquisada e, por consequência, contribuir para a valorização das diferentes culturas, por meio da consciência dos educadores de que “o currículo escolar não é neutro” (VEIGA, 1995, p.27), ele passa por ideologia e a escola e seus professores precisam estar preparados para reconhecer essas ideologias e serem capazes de perceber em meio a esta organização, as informações impregnadas pela ideologia da classe dominante que se encontra no poder. A iluminação e clareza dessa realidade é um dos pontos de partida para transformação, conforme acentua Freire em suas obras.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o poder fazer.(FREIRE, 1987, p. 48).

Nas pesquisas realizadas no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos periódicos do Scielo, constatou-se que a temática sobre diversidade cultural vem sendo pesquisada e resultando em produções científicas. No entanto, não há pesquisa realizada com foco na diversidade cultural, tendo como lócus o município de Ouro (SC), o que amplia a possibilidade da contribuição dessa pesquisa para as políticas curriculares do município.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Ao estudar a diversidade cultural e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário esclarecer os caminhos escolhidos para alcançar os objetivos traçados inicialmente. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa, partindo de levantamento bibliográfico.

A pesquisa qualitativa pressupõe a participação efetiva do pesquisador no espaço de produção do material empírico. Segundo Lüdke, (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, pois muitas vezes é na prática cotidiana das escolas que se consegue, efetivamente, identificar as informações e dados que vão contribuir para reforçar aquilo que é afirmado pelos professores em seus discursos, ou apontar para a outra direção de que algumas coisas da prática precisam ser revistas e que não caminham na mesma direção que a teoria explicitada.

Ainda nesse mesmo espaço, as informações e o pesquisador assumem o ato de pesquisar como uma construção coletiva e densa, envolvendo os mais diferentes sujeitos com ideias, opiniões e juízos de valores sobre os diferentes fatos do meio social e escolar, por meio de interações vivenciadas. Conforme Chizzotti (2010, p. 28),

O termo qualitativo implica uma partilha densa das pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos para seu objeto de pesquisa.

Nesse contexto, o pesquisador enquanto sujeito que assume seu papel de construir conhecimento, a partir da realidade a ser pesquisada, precisa estar comprometido com a coleta de dados permanecendo sempre atento ao maior número

possível de dados e informações pertinentes ao problema de pesquisa do qual o pesquisador se propôs a estudar.

Dessa forma, o pesquisador qualitativo precisa de dados e informações obtidas por meio de documentos, mas principalmente por interações com os sujeitos que fazem parte deste espaço, pois são eles as principais fontes de informação que serão fundamentais no momento da análise. Lüdke, (1986, p. 12), ressalta que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, e extratos de diferentes tipos de documentos”.

No momento da realização das análises pelo pesquisador, esse material recolhido por meio dos diferentes instrumentos de coleta de dados será necessário para reafirmar com informações novas ou reafirmar construções teóricas sobre determinados problemas já anteriormente pesquisados, contribuindo assim para garantir um caráter de fidedignidade aos dados obtidos e ao resultado em que o pesquisador chegou ao final da pesquisa.

Na pesquisa educacional, além da abordagem qualitativa, conta-se com a contribuição da abordagem quantitativa. Segundo Chizzotti (2003, p. 222), a pesquisa quantitativa “recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação”.

Enquanto a pesquisa qualitativa se preocupa com a explicação dos fatos e análise por meio da teorização, a pesquisa quantitativa se utiliza dos números, pois os resultados já estão dados e não se pode negar.

Para efeito dessa pesquisa, os dados quantificáveis restringiram-se à análise do perfil dos sujeitos pesquisados.

As técnicas e instrumentos de produção de material empírico, foram a análise documental, o questionário misto e a entrevista semiestruturada.

A análise documental considerou o Projeto Político Pedagógico da escola e do plano semestral de ensino dos professores, sujeitos da pesquisa; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais; e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Na pesquisa qualitativa, a análise documental é uma das técnicas que contribui para o reconhecimento, por parte do pesquisador, dos documentos que, para efeito dessa pesquisa, fazem parte da unidade escolar e que direcionam o trabalho na escola como o PPP e o plano de ensino dos professores das disciplinas.

Ao realizar a análise dos documentos, segundo Lüdke, (1986, p. 39), “podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam assim uma fonte ‘natural’ de informação”. Assim, o trabalho com os documentos é fundamental para reconhecer o campo teórico que a escola utiliza como direcionador de sua prática.

Também pode contribuir no reconhecimento de problemas no espaço escolar, principalmente referente às práticas docentes, pois para Lüdke, (1986, p. 39), “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

A utilização do questionário misto foi uma opção devido ao número de participantes e consequente dificuldade de agendar a entrevista, em função da disponibilidade dos professores pesquisados. Segundo GIL (1991, p. 90), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito”. Em acordo com o autor, esse é um dos principais instrumentos utilizados quando pesquisador e pesquisados dispõem de pouco tempo para realização de outros instrumentos que exijam maior tempo de dedicação dentre eles a entrevista.

O questionário é frequentemente utilizado possibilitando a viabilização e continuidade da pesquisa. Esse instrumento proporciona ao pesquisador recolher dados sobre o que os sujeitos da pesquisa pensam a respeito das temáticas pesquisadas e concede a oportunidade de apresentarem suas ideias, crenças, e julgamentos particulares advindos de diferentes vivências experienciadas. Assim, o questionário atua “na obtenção de dados a partir de pontos de vistas dos pesquisados” (GIL, 1991, p. 90).

É necessário ter claro tudo aquilo que precisa ser coletado enquanto dados e informações fundamentais para a pesquisa, quando da elaboração do questionário, tendo cuidado para não fazer perguntas desnecessárias ou de difícil compreensão, o que implica articulação com o problema e objetivos da pesquisa. Também é imprescindível que o pesquisador, quando da aplicação do questionário por ele mesmo, estabeleça um momento de conversa e conquista de seus pesquisados para que se sintam motivados a contribuir com sua pesquisa. Segundo OLIVEIRA, (2010, p.83):

Quanto à aplicação dos questionários, é necessária uma “dose” de sensibilidade para “conquistar” o pesquisado (a) a fim de que ele (a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento.

Considerando os questionários com questões abertas ou questões fechadas, uma das possibilidades é a elaboração de questionário misto com a utilização de ambas. Quando da elaboração deste instrumento, alguns cuidados precisam ser observados, sendo que um deles está relacionado com a identificação ou não dos sujeitos respondentes e, assim é “recomendável não solicitar que o informante assine ou coloque seu nome no instrumento de pesquisa” (OLIVEIRA, 2010, p.83), garantindo o direito de manifestar suas ideias sem temer repressões e punições de quaisquer natureza.

No processo de produção de material empírico, utilizou-se, também, a entrevista semiestruturada, realizada com a gestora e a coordenadora da escola pesquisada. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa nas ciências humanas e sociais, pois propicia espaços de interações significativas entre entrevistado e entrevistador. Lüdke, (1986, p.33), ressalta que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

1.2 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi uma escola municipal de Ouro Verde. Ouro Verde é um município que teve como marco forte da colonização a década de 40, com famílias agricultoras oriundas do Rio Grande do Sul e do Rio do Peixe. A grande quantidade de pinheiros e erva-mate do município deram o nome de Ouro a esta terra que antes se chamava Anta Gorda, devido ao grande número de antas e outros animais existentes na região. Ouro Verde tornou-se distrito pela Lei Municipal nº 3 de 05/05/1959, subordinado ao município de Abelardo Luz. É elevado a categoria de município pela Lei Estadual nº 8.529 de 09/01/1992, desmembrando-se de Abelardo Luz.

Está localizado na mesorregião do Oeste Catarinense e na microrregião de Xanxerê, (IBGE, 2008). Limita-se com os municípios de Abelardo Luz, Ipuacu e Xanxerê. Tem uma área total de 189,270 km². De acordo com dados do IBGE de 2010, possui uma população de 2 217 habitantes. Sua localização pode ser melhor compreendida com o mapa abaixo.



Localização de Ouro Verde no Brasil 26° 41' 38" S 52° 18' 43" O

No que se refere à educação possui duas unidades escolares que atendem ao ensino fundamental, com 26 professores para atender a essa demanda. Efetiva, por ano, 308 matrículas no ensino fundamental. (IBGE, INEP, 2012).

De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento Educação Básica (IDEB, INEP, 2014), foi possível visualizar que a escola municipal pesquisada tinha como meta para o ano de 2009 a média de 4.0 e alcançou média de 5.7, no ano de 2011 tinha como meta 4.3 e alcançou a média de 5.8. No ano de 2013 tinha como meta 4.6, dos quais ainda não se divulgou os resultados.

1.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa as professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, compreendendo todas as turmas, sendo: 2 turmas de 1º ano, 1 turma de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano e 2 turmas de 5º ano, totalizando 9 turmas. A escola contava, à ocasião da aplicação dos instrumentos, em 2012, com 12 professores, e atendia a 154 alunos de séries iniciais do ensino fundamental.

Os critérios definidos para o convite à participação dos sujeitos de pesquisa foram: manter vínculo com a instituição, sendo professoras efetivas da rede municipal de ensino; e haver formação em nível superior, entendendo que tivesse, assim, aproximações com discussões curriculares mais adensadas.

Em função dos critérios definidos, do total de 12 professores, reduziu-se para 10, pois, duas professoras não possuíam graduação. No total participaram 9 professores, devido à falta de uma professora no dia da aplicação do questionário.

Em data previamente agendada, realizou-se a entrevista semiestruturada com a diretora da unidade escolar e com a coordenadora educacional. As entrevistas ocorreram no mesmo dia com ambas, em horários subsequentes e em espaços distintos uma da outra.

Todos os participantes da pesquisa, em conjunto com o pesquisador leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendação do Comitê de Ética da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba, que autorizou a realização de tal pesquisa.

Na organização dos dados teve-se a necessidade de identificar os sujeitos pesquisados, tendo sido definida a letra P, correspondente aos professores, acompanhada de índices numéricos e a letra G, para as gestoras da escola.

Na análise dos dados buscou-se articular o olhar da pesquisadora, no diálogo com os autores, com as respostas dos sujeitos pesquisados e com o resultado das análises documentais.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, a fim de responder à primeira questão de pesquisa, enfocou-se a evolução do conceito de currículo, com base nos seguintes autores: Althusser (1998) Apple (1989, 2000), Candau (2012), Freire (1987, 1994, 2001, 2005, 2006, 2011), Giroux (1995, 1997), Silva (1996, 2009), Canen e Xavier (2007), Mizukami (1986).

A segunda e a terceira questões de pesquisa buscaram ser respondidas no segundo capítulo, onde se analisa o currículo escolar e a diversidade cultural a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, e da Proposta Curricular de Santa Catarina. Nesse sentido, tecem-se reflexões sobre o currículo escolar e a diversidade cultural, percebido por esses dois documentos orientadores da educação em Santa Catarina, tendo como base os seguintes autores: Apple (1989, 2000), Strieder (2012), Moreira e Silva (1995), Silva (1996, 2009), Goffman (1988), Vygotsky (1998).

O terceiro capítulo buscou responder à quarta, quinta e sexta questões de pesquisa, a partir da percepção das professoras e gestoras da escola pesquisada. Nesse sentido a diversidade cultural e o currículo escolar são os temas centrais para as reflexões. Esses temas, no entanto, são analisados desde o Projeto Político Pedagógico da escola, como forma de organização de conteúdos relevantes ao processo educativo, sua aplicação na prática docente em sala de aula, considerando o plano de ensino de cada professor com relação à manifestação da diversidade cultural no espaço escolar.

Nas considerações finais encontram-se as impressões que ficaram a partir da pesquisa realizada. Notam-se que pequenas mudanças curriculares aconteceram, mas ainda é necessário avançarmos buscando mudanças relativas à forma de planejar, organizar atividades e na própria maneira de trabalhar em sala de aula, com atividades e diálogos que contribuam para a superação do preconceito e para a valorização das diferenças.

Nessa perspectiva, fazem-se necessárias políticas curriculares que incidam nas práticas pedagógicas e que se expressem na construção de uma sociedade multicultural, de modo que a solidariedade e a justiça social sejam marcos amplamente reconhecido.

2 - O CURRÍCULO ESCOLAR EM FOCO

Neste capítulo, o currículo escolar é definido, compreendido e guiado por teorias curriculares, como a teoria tradicional, crítica e pós-crítica, de acordo com cada período histórico no Brasil e no mundo.

Para melhor compreensão de currículo, cumpre-se a tarefa de discorrer sobre o início dos estudos sobre currículo. Em um primeiro momento, sente-se a necessidade de que o currículo seja um instrumento de estudo e pesquisas pelos professores que há muito se utilizam do currículo, sem se dar conta de sua amplitude, sendo necessário estudá-lo.

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um campo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo, na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. (SILVA, 2004, p.21).

Os estudos curriculares são contemporâneos e fundamentais, visto que se têm necessidades relacionadas “com a organização de atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do ensinar”. (SILVA, 2004, p.21). Nesse contexto, percebe-se que além da organização específica, o currículo aponta para o ensino como um dos elementos importantes a ser estudado e problematizado.

2.1 -Teorias curriculares

O currículo é guiado por teorias que correspondem a um determinado período da história, que expressam visões específicas para a sociedade e para a educação. Assim, o currículo escolar esteve e ainda está organizado a partir das teorias curriculares tradicional, crítica e a pós-crítica.

Segundo Silva (2004), os estudos sobre currículo surgiram nos Estados Unidos onde se procurava elucidar as pretensões no campo educacional, e em um contexto de muitas discussões, Bobbitt, em 1918, escreve o primeiro livro de título: *The Curriculum*. Esse livro foi escrito em um momento em que se enfatizavam as discussões sobre tudo aquilo que envolvesse educação, desde suas metas, objetivos, percepções, princípios e fins para a educação.

Bobbitt propunha que a escola fosse organizada de acordo com a gestão empresarial, onde se comparasse a escola com uma empresa. Em acordo com Silva (2004, p.23), Bobbitt

queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Ou seja, para o autor era necessário, como nas empresas, traçar objetivos claros para a educação, durante e ao final do processo educativo. Esses, porém teriam que possibilitar a verificação, se esses objetivos estavam sendo alcançados. Para isso necessitava-se de um instrumento que permitisse quantificar tais resultados e apontar os pontos positivos e falhos. Assim surgem os exames. Tais exames deveriam privilegiar e verificar se os alunos adquiriram as “habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.” (SILVA, 2004, p.23). Dessa forma, os resultados apontariam os caminhos para a educação. Em caso de resultado satisfatório, tanto na empresa como na escola, caberia manter como estava. Em caso de resultados negativos, caberia propor mudanças cabíveis, em busca de ampliar cada vez mais os resultados positivos para satisfação de todos os envolvidos com a economia, no caso da empresa, e com a educação, no caso a escola.

Evidencia-se assim, que a organização curricular escolar baseada na gestão empresarial, tem interesse pela eficiência, busca a garantia de produtividade cabível para as empresas, indústrias e também para a escola. Enfim, cabia à escola privilegiar conteúdos que procurassem garantir uma educação que ensinasse e preparasse para a vida adulta, ou seja, baseada em técnicas para o saber fazer, na prática, e não para o pensar.

Percebe-se, que assim como na indústria, a escola também deveria ter padrões. Para Bobbitt apud Silva (2004, p.24), “O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços”. De fato, para que a educação consiga garantir o alcance de seus objetivos de formação de mão de obra, dócil, submissa para a economia e uma pequena qualificação, sem muitas pretensões de ascensão profissional, na sociedade e na empresa, se faz necessário, segundo o autor, uma moldagem, tendo em vista a formação de comportamentos úteis ao modelo empresarial.

Neste sentido, o espaço escolar privilegia a memorização, o arquivamento de informações necessário à vida social e ao trabalho, comprometido com os aspectos inspirados na lógica do mercado capitalista de eficiência e submissão, sendo preciso apresentar resultados cada vez mais positivos.

Ainda, nesse mesmo sentido, Giroux, (1997, p. 46-47) aponta que:

O currículo tradicional representa um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora. Ela favorece uma visão passiva dos estudantes e parece incapaz de examinar as preposições ideológicas que a prendem a um modo operacional estreito de raciocínio.

Dessa maneira, ambos os autores reafirmam o papel da teoria tradicional, salientando o pensamento de que nos processos de escolarização formal, promove-se cada vez mais o estreitamento das possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, preza-se muito mais a operacionalização, do que a reflexão e a crítica, justamente para atender aos interesses empresariais neste determinado período histórico.

Na teoria tradicional, compreende-se o aluno enquanto sujeito que busca na escola adquirir conhecimento técnico. Segundo Mizukami (1986, p.9),

a realidade algo que será transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal [...]. O mundo é externo, ao indivíduo e este irá apossando-se gradativamente de uma compreensão cada vez mais sofisticada dele na mesma medida em que se confronta com os modelos, as ideias ou aquisições científicas e tecnológicas, os raciocínios e demonstrações, as teorias elaboradas através do século.

Assim, no espaço escolar cabe ao aluno exercitar e aprimorar cada vez mais sua capacidade de memorização, do acúmulo cada vez maior de informações, centrado principalmente nos resultados obtidos, em detrimento do processo, sem preocupação com os processos históricos e evolutivos pelos quais o conhecimento se constituiu. Desse modo, implica dizer que na teoria tradicional

evidencia-se o caráter cumulativo, do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. A perenidade é justificada por si mesma. Há constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado. (MIZUKAMI, 1986, p.10-11).

A reflexão, a crítica, e o posicionamento particular sobre os assuntos estudados, não ocorrem, pois como a autora ressalta, é necessário que as informações repassado

pelo professor, constitua-se como verdade absoluta independente dos sujeitos e do processo.

No ambiente de sala de aula, ao invés de ocorrer um processo amplificado e promissor de ensino e de aprendizagem, dá-se lugar a um processo de instrução. Entre professor e aluno, não ocorre uma relação recíproca, mas sim, há uma verticalização de poder. Freire (1987) identifica a educação tradicional como educação bancária, cabendo, ao professor, metaforicamente, depositar conhecimentos nos alunos.

Nesse contexto, a preocupação essencial, gira em torno do desenvolvimento e da organização de um currículo, com a garantia do ensinar e do aprender, baseado em uma didática com métodos, centrado na eficiência, no alcance dos objetivos inicialmente traçados com ênfase nos resultados.

Na década de 1960, porém, muitos movimentos ocorrem no mundo, influenciado por movimentos de cunho popular. No vasto conjunto de acontecimentos, que marcaram a história do Brasil, baseado em Arruda (2006), ressalta-se, marcantes mobilizações das minorias destituídas do país, como movimentos estudantis, feminista e negro, a revolução sexual, de defesa dos direitos humanos e outros. Também se iniciam fortes teorizações questionando as estruturas educacionais tradicionais com a contribuição de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Tais autores contribuíram provocando uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais e iniciam os questionamentos, ao modelo de escola, até então predominante. Em face disto afirma-se que,

os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. (SILVA, 2004, p. 30).

As teorias curriculares têm um novo instrumento de estudo, ou seja, na teoria tradicional tem-se a preocupação mais técnica, com a organização, na montagem do currículo em si enquanto instrumento. Já nas teorias críticas, deixa-se de lado um pouco o fazer prático e técnico e se toma como foco o questionamento da ordem, da disposição da escola na sociedade.

Dentre os questionamentos e dúvidas que as teorias críticas geram, está desconfiança com o *status quo*, que segundo Althusser (1998) possibilita compreender melhor a sociedade e a escola vinculada à ideologia, que se torna fundamental para as seguintes teorizações críticas.

Para Althusser (1998), a permanência da sociedade capitalista depende e está muito ligada, com a reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Assim, para que o capitalismo se mantenha, é necessário, manter o *status quo*, garantir que tudo fique como está, e isso pode ser garantido, pela força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia.

O primeiro mecanismo, acima mencionado, é o uso da força que “está a cargo dos aparelhos ideológicos repressivos de estado (a polícia, o judiciário)” (ALTHUSSER, 1998, p.67), ou seja, tudo ocorre pela imposição e uso da força para com a sociedade, é a efetivação, daquilo que é imposto pelo governo ou pelo sistema capitalista, esteja a população ou não de acordo.

O segundo, no entanto, “é responsabilidade dos aparelhos ideológicos do estado (a religião, a mídia, a escola, e a família)”, (ALTHUSSER, 1998, p.67- 68). Os AIE, como podem ser conhecidos os Aparelhos Ideológicos do Estado, compostos pela escola, a mídia e a família trabalham em prol da reafirmação de valores, ideias, crenças, verdades e mitos dos quais são frutos e dos quais cultivam e creem.

No processo de perpetuação e permanência da sociedade capitalista, a mídia e, principalmente a escola, têm muito a contribuir. Ambas são importantes, pois conseguem reafirmar a ideologia que mantém vivo o sistema capitalista, sem que os sujeitos se deem conta disso, garantindo a disseminação de ideias e valores convincentes. Snyders (1981, p72), afirma que,

A escola capitalista [...] está marcada por uma contradição fundamental, isto é, a de que as classes dominantes se procuram servir dela para formar uma mão de obra dócil e submissa, sem grande preparação e, portanto, pouco exigente; esforçam-se ainda por selecionar um escalão médio, dotado de uma pequena qualificação - e todas as preocupações serão tomadas a fim de que não alimentem ambições exageradas e não se sintam tentados a entrar em concorrência com os descendentes do patronato.

A manutenção do *status quo* deve-se a um processo amplo em que,

o poder, o conhecimento, a ideologia e a escolarização estão relacionadas em padrões de complexidade em constante transformação. O vínculo que dá forma á este inter-relacionamentos é de natureza social e política, sendo tanto produto como processo da história. (GIROUX, 1997, p.49).

Assim, constata-se que ideologia e educação são intrinsecamente relacionadas. Na escola, a ideologia tem e ganha cada vez mais espaço de atuação e força, “é

constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.” (SILVA, 2004, p.31). Implica um mecanismo que leva os indivíduos a aceitarem as crenças e ideias das classes dominantes como corretas e verdadeiras, sendo as melhores para si e para a sociedade da qual fazem parte.

Para Chauí (2008, p.31), no entanto, a ideologia é entendida como um “conjunto de ideias de uma época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores desta época”. Ou seja, trata-se propriamente de ideias com interesses voltados ou idealizados por um grupo, neste caso, com influências superiores aos demais membros da sociedade, constituindo um grupo dominante que se utiliza da democracia como via para a efetivação e realização das ações que venham ao encontro de seus interesses, sejam eles sociais, morais ou econômicos.

Para garantir que se efetivem os interesses dominantes na prática, se faz necessário o convencimento de uma grande parcela da população. Nesse aspecto, entra o papel da escola, que por meio de sua prática cotidiana consegue inculcar ideias, verdades, visões e opiniões que venham a atender aos objetivos da classe dominante. E, isso se torna possível justamente pelo fato de que a escola é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, e influencia constantemente, ou melhor, faz parte da vida de cada sujeito, de cada família por um longo período de tempo, o da escolarização formal, contribuindo para a formação escolar e do ser humano.

Nesse sentido, o currículo escolar atua na direção da dominação e contribui para que professores e igualmente estudantes incorporem

certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais. Estas crenças e rotinas são de natureza histórica e social; além disso, elas podem ser objeto de auto-reflexão, ou podem existir despercebidas pelo indivíduo que influenciam. Neste último caso, elas servem mais para dominar do que servir o indivíduo em questão. (GIROUX, 1997, p. 49).

A garantia da homogeneidade de pensamento, por ações desenvolvidas pela escola, facilita utilizar-se da democracia em favor da classe dominante, pois a população já estará convencida pela escola, por meio da ideologia que dissemina, a aceitar fatos que muitas vezes acentuam as desigualdades e injustiças sociais, mas não são visíveis para as pessoas como sendo prejudiciais para si e para a sociedade. Nesse aspecto, a escola, além de oferecer os conteúdos específicos de cada componente curricular, que são as disciplinas, ainda, por meio do currículo oculto impregnado de ideologia e das

relações que estabelece com os alunos, “inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.” (SILVA, 2004, p.32).

E, inconscientemente, as pessoas das classes dominadas, realizam atividades voltadas para os interesses dos dominantes, que muitas vezes, não são seus próprios interesses e objetivos pessoais, particulares, ou mesmo do coletivo da classe a que pertencem, em vezes, podem até lhe prejudicar, perpetuando um processo de reprodução cultural e social interminável. Ambas as situações acima, de reprodução cultural e social e a divisão em classe, contribuem para a garantia e reafirmação do capitalismo, sendo assim mantém-se a ruptura firmada no poder, onde alguns mandam e outros, a grande maioria, submete-se.

O processo de reprodução, vinculado ao mercado, ao mundo do trabalho e à economia garante de maneira não explícita em seu currículo, mecanismos voltados para as relações de poder, que ocorrem, principalmente, nos locais de trabalho. Dessa maneira, atua garantindo obediência às ordens, assiduidade, pontualidade que são cobrados, em primeira instância, na e pela escola e em segunda instância, serão requisitos básicos para o bom trabalhador na indústria e nas fábricas. Desse modo, “as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendam a subordinação.” (SILVA, 2004, p.33). Diante disto, inconscientemente, os indivíduos se moldam aos interesses do sistema, organizam-se de acordo com o mesmo, e assim conseguem mantê-lo vigente. A escola, desta maneira, auxilia na formação de trabalhadores, subordinados.

Na análise marxista, a educação organiza-se para que o trabalhador receba somente o necessário. Bordieu, contrário à análise puramente marxista, no entanto, considera que a escola não se reduz somente ao funcionamento da economia, mas sim mantém estreita relação com a cultura. Nesta análise, Bordieu apud Silva (2004, p.34) aponta que a cultura funciona como uma economia, mas, independente da mesma, e gera um tipo de capital, denominado “capital cultural”.

Antes mesmo de se falar sobre o capital cultural, há de se lembrar que, a reprodução social está estritamente vinculada com o processo de reprodução cultural. É necessário compreender que, se considera cultura “justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir” (SILVA, 2004, p. 34). Ou seja, o modelo de referência aceito, é fruto

das classes dominantes que consideram suas práticas culturais certas, frente às demais culturas existentes. Deste modo, a cultura dominante expressa-se superior às demais e consegue garantir seu reconhecimento social com obtenção de vantagens materiais e simbólicas, frutos do capital cultural.

Diante desta definição de cultura, constatam-se por meio da análise de Bourdieu e Passeron, contrária às outras análises críticas, que a escola atua como um mecanismo de exclusão, ou seja, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” SILVA, (2004, p.35). Assim, as crianças das classes dominantes têm facilidade em compreender e utilizar esses códigos, pois faz parte de sua realidade, no entanto, para as crianças das classes dominadas esse código é incompreensível. Enfim,

os jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso ficando pelo caminho. (SILVA, 2004, p. 35).

A classe dominada, não recebendo nenhum incentivo e vendo a classe dominante se fortalecendo cada vez mais, busca insistentemente igualar-se, e nesta busca, se efetiva o processo de reprodução. Considera-se que, por meio da formação acadêmica, os sujeitos das classes dominadas cheguem aos graus das classes dominantes. Existe uma intrínseca relação entre o capital econômico das classes dominantes e o capital cultural das classes dominadas.

Todos esses processos envolvendo estruturas sociais e econômicas mantêm, relação direta com a educação e, conseqüentemente, com o currículo escolar. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não depende unicamente do funcionamento da economia, mas está vinculado ao seu funcionamento. Para melhor compreensão, Apple (1989, p.33), recorre ao conceito de hegemonia, visto que a hegemonia “não surge simplesmente; ela deve ser elaborada para locais particulares como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola”.

Diante disso, é possível perceber que o campo social é permeado por relações antagônicas, onde os grupos se esforçam para convencer e manter a dominação da massa. Esse convencimento só é eficaz quando se transforma no senso comum, quando se naturaliza. Nesse sentido, percebe-se que a garantia da ideologia hegemônica, muitas vezes não é simplesmente imposta, mas se constitui por constantes processos de

reelaboração, para estar de acordo com seu tempo, no entanto, sua essência continua a mesma.

A partir destes conhecimentos Apple coloca o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Segundo o autor, o currículo não se organiza com conhecimentos imparciais da filosofia ou dos valores da sociedade, mas sim, é amplo e complexo, e envolve todas as áreas do conhecimento.

De fato “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular.” (SILVA, 2004, p.47). A seleção dos saberes integrantes do currículo é resultado de processos históricos ao encontro dos interesses das classes dominantes. Acompanhando a análise de Apple, é possível notar um questionamento sobre os conhecimentos que fazem parte do currículo, dentre eles está o interesse com relação aos conhecimentos considerados verdadeiros, que são os conteúdos essenciais para ser trabalhada pelas escolas integrantes da base comum do currículo.

O currículo estritamente ligado aos processos de reprodução cultural e social pode ser analisado sobre duas ênfases. A primeira, ênfase no currículo oculto, onde, “as normas, valores, crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula,” (GIROUX, 1997, p.57) estão presentes. É por meio do currículo oculto que as relações sociais no espaço de sala de aula ganham força, intrinsecamente relacionados com a ideologia das classes dominantes, fortalecendo processos de subordinação, de modo a não ser visível à sociedade e aos indivíduos que fazem parte da escola.

E a segunda é a ênfase do currículo explícito, também conhecido como currículo oficial escrito no plano de ensino, onde se encontram “as metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal” (GIROUX, 1997, p. 57), ou seja, os conteúdos que fazem parte do currículo escolar.

Segundo Michael Apple (1989) tanto o currículo explícito quanto o currículo oculto merecem ser analisados, pois, ambos apresentam mecanismo que contribuem e influenciam a educação. A escola, enquanto espaço de disseminação de informações, construído em outros lugares da sociedade, que não a própria escola, e depois, trazido para a escola, como espaço de socialização, também é permeada por divisão de classes, definidas com grupos de dominantes.

Para se entender melhor essa divisão implica-se compreender que, na maioria das vezes, os saberes a serem trabalhados pela escola e parte integrante do currículo

escolar são informações técnicas, produzido nos mais altos níveis educacionais, no caso, das universidades e depois, trazido para a escola. Assim, instala-se um processo de verticalização, onde o conhecimento é produzido em níveis superiores, nas universidades e se ensina em níveis inferiores, na escola.

Ainda, a partir de suas análises, é possível identificar que os processos de reprodução, não são processos tranquilos, “as pessoas precisam ser convencidas da deseabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas, esse convencimento, não se dá sem oposição, conflito e resistência.” (SILVA, 2004, p. 49). Devido a esse caráter conflituoso, o currículo passa a ser um campo social de lutas, disputa, oposição e resistência. Esses mecanismos de questionamento e reflexão garantem a possibilidade de compreender o currículo e poder propor mudanças curriculares.

Giroux procura analisar o currículo considerando mais o viés cultural do que propriamente o viés educacional. Desta maneira, mostra preocupação com elementos históricos, éticos, políticos advindo das relações sociais exercidas pelos sujeitos sociais, e bem como, o conhecimento, elemento fundamental do currículo.

Todos esses elementos “contribuem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.” (SILVA, 2004, p. 52). Esses processos de reprodução das desigualdades e injustiças ocorrem sem que se tenham momentos de reflexão sobre as ações que se pratica. E, por isso, os sujeitos envolvidos no processo educativo, como o professor e o aluno, não mantêm uma relação direta na construção e reelaboração dos saberes integrantes do currículo escolar.

A formação de um sujeito crítico, participativo e autônomo necessita de um trabalho a ser iniciado na escola, o que requer uma organização curricular que tenha como princípios emancipação e a libertação, conforme aponta Giroux (1997, p.145).

O autor, apoiado em teóricos da escola de Frankfurt sustenta sua ideia considerando a emancipação um objetivo social, e que, somente pelo trabalho pedagógico realizado pelas escolas será possível contribuir para que os sujeitos tomem consciência de poder e controle e, assim, possam ter atitudes voltadas para o princípio de libertação.

Esses processos de emancipação e libertação dependem da esfera pública, do intelectual transformador, e da voz. Para Giroux apud Silva (2004, p. 54), “a escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática”, ou seja, tanto a escola quanto o currículo, obedecendo aos princípios da democracia, devem oferecer espaços para o diálogo, discussão e participação de todos os sujeitos envolvidos no

processo educativo. Todos têm a possibilidade de envolver-se ativamente e criticamente em prol dos interesses coletivos, voltados para a emancipação e libertação.

Nesse sentido, Giroux (1997, p.147) afirma que,

A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa o ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade. Finalmente, ela representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida.

Desta maneira, constata-se que a educação tem um papel significativo, e cabe aos professores a atuação como intelectuais transformadores, por meio de uma prática reflexiva, crítica, que rompa com a manutenção de opressões fortemente instituídas, haja vista, que somente pela educação é possível pensar em um novo caminho para a transformação. Em sala de aula, é importante escutar a voz dos estudantes considerando seus desejos, anseios e com isso garantir seu direito à participação ativa no processo educativo, reafirmando de fato mecanismos de reflexão, crítica e participação constante de todos, em um processo morosamente possível.

Considerando elementos como reflexão, crítica e participação, podem-se ter contribuições muito importantes de Paulo Freire que tratam temáticas envolvendo a sociedade com ideias de libertação, participação e emancipação que permeiam também as teorizações sobre currículo. De fato, segundo Silva (2004), Freire não escreveu especificamente sobre currículo, mas desenvolveu muitos textos que contribuem para compreendermos noções pertinentes e presentes nas teorizações sobre currículo.

Uma das principais críticas de Freire, referente ao currículo diz respeito, à terminologia e conceito de educação bancária. De acordo com Freire,

A concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (2005, p. 67).

Considerando o supracitado, percebe-se um interesse muito grande, na garantia do repasse de informações do professor para com o aluno, assim como ocorre na escola tradicional, que atribuí como única função do professor acumular informações, como se

o aluno fosse um banco de dados, onde se deposita informações. No entanto, essa prática esvaziada e fora de contexto, decorrente do currículo tradicional, está totalmente desvinculada da vivência dos sujeitos envolvidos no processo educativo e ocorre independente do aluno que exercerá papel passivo frente ao processo educativo.

Considerando que a escola tradicional não contribui para a formação social e crítica, Freire propõe o desenvolvimento de um novo conceito de educação, a qual chama de “educação problematizadora”.

Propõe-se assim, uma nova maneira de fazer escola, considerando para além do acúmulo de informações preocupando-se com a efetivação do processo do conhecer. Segundo Freire (2005), o conhecimento não aparece apenas como conhecimento científico, mas é sempre conhecimento de alguma coisa, o que sinaliza que o ato de conhecer e o conhecimento, são parte de um processo. Ou seja, a escolarização não ocorre para além dos sujeitos envolvidos, mas se efetiva em conjunto com os sujeitos, pois estes são possuidores de saberes e, ao mesmo tempo em que aprendem, podem contribuir com o processo. Dessa maneira, os alunos tomam consciência e atuam como participes dos processos de ensino e aprendizagem.

Na educação bancária instaurou-se um processo mecânico de desumanização, efetivado por meio de instrumentos alienadores. Ao passo que, na educação problematizadora, propõe-se a libertação dos indivíduos, lançando-os para além dos processos mecânicos por meio de uma prática que possibilite a libertação. Ou seja, “A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2005, p.77). Nessa direção, a libertação implica o horizonte da transformação, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Uma educação que implique transformação necessita contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, tendo o diálogo como essência, pois “é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível.” (FREIRE apud SILVA, 2004, p.59).

Sendo assim, a educação problematizadora tem potencial para contribuir com a transformação social, pois os educandos têm a possibilidade de tomar consciência sobre aquilo que discutem e problematizam ao que se refere às relações com o mundo.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se na compreensão dos homens como seres vazios

a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se na consciência espacializada, mecanicista, compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionalizada ao mundo. (FREIRE, 2005, p.77).

Assim, como Freire, Silva (2004) sinaliza para a necessidade de uma organização curricular que considere a cultura nacional e a cultura regional que estão fortemente relacionados com o processo de aquisição e construção de saberes que acontece na escola.

Na organização curricular, encontram-se os conteúdos que fazem parte do currículo a serem trabalhados pela escola e pelo professor. Porém, também se encontram elementos que não estão definidos visivelmente e que fazem parte do currículo invisível, ou currículo oculto. Tais elementos estão diretamente ligados à concepção de ideologia, ou seja,

as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos, como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista. (SILVA, 2004, p.78).

Porém, com as teorias pós-críticas, alguns temas como multiculturalismo, as questões étnicas, raciais, gênero, sexualidade e outros, que ainda não tinham espaço, começam a ser discutido e trabalhado no contexto escolar.

De fato, as teorias pós-críticas possibilitam uma maior abertura para o diálogo, considerando a sociedade enquanto organização social, permeada por diferentes sujeitos, com tradições e vivências culturais distintas, constitui aquilo que podemos chamar de multiculturalismo.

O multiculturalismo é muito forte nos Estados Unidos. Ao Norte, caracteriza-se, principalmente, pelo fato de que, ao ver o progresso nestes países, muitas pessoas do próprio país ou de outros saem de suas localidades em busca de uma melhor condição financeira em movimentos migratórios. Na grande maioria das vezes, essas pessoas que saem de um lugar para outro, passam a conviver em espaços com culturas diferentes da sua, devido a isso inicia-se o processo de negação da cultura daquele que é a minoria e dominado, estabelecendo-se, mais uma vez, o caráter diretamente relacionado com o poder, que faz com que todas as pessoas convivam em um mesmo espaço.

Esses dois fatores revelam uma situação ambígua, em que:

o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicações de grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto,

também como uma solução para os “problemas” que a presença dos grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2004, p.85).

Assim, segundo Silva (2004), o multiculturalismo pode ser apresentado como um instrumento de luta política, não havendo uma hierarquia entre culturas, pois cada cultura obedece a parâmetros diferentes, com costumes, tradições, ideias e cultos, distintos umas das outras. Desta forma, cada grupo constitui sua cultura, considerando as mais diferentes variáveis ambientais e históricas que contribuem para a obtenção de determinadas características culturais.

No entanto, para Silva (2004, p.86), “as diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade”. Ou seja,

Todos somos humanos [...]somos humanos de forma sempre diferente, no modo chinês, indiano, asteca, italiano, sami, brasileiro. A diferença não destrói a comunhão. Apenas mostra a fecundidade dessa essência comunitária, pois ela só se dá à proporção que se realiza de diferentes formas. (BOFF, 2009, p.59-60).

Evidencia-se, desta forma, que possuímos, enquanto essência, a mesma característica, pois somos todos humanos. O que nos torna diferente uns dos outros, são os elementos superficiais, externos, e não a nossa essência. No entanto, Boff (2009) contribui, quando diz que, a diferença não destrói a comunhão, mais sim, contribui para melhorias na aceitação do outro, pois se a essência é a mesma, isso nos torna mais próximo e não tão desigual, como se pratica.

Ainda, segundo Boff (2009, p.60), “temos algo em comum que urge preservar e por ele construir as convergências; e temos algo de diverso que cabe respeitar: as maneiras diversas de historizar o que temos de comum, dando origem às várias culturas e às tradições espirituais”. Morin (2001, p.55) contribui afirmando que “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”.

É importante conceber que cada indivíduo é cercado de diferenças de diversas ordens que vai desde a individual, a social e a cultural. Cada cultura tem sua singularidade, no entanto, cada uma delas possui um capital de valores, crenças, conhecimentos também particulares. Assim, os que veem a diversidade das culturas minimizam a unidade; e os que veem a unidade tendem a minimizar a diversidade das culturas. No en-

tanto, ambos precisam ser reconhecidos como importantes e fundamentais para a compreensão e existência do outro. De acordo com Morin (2001, p. 57),

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras. Verificam-se também mestiçagens culturais bem-sucedidas, como as que produziram o flamenco, a música da América Latina, o *rai**. Ao contrário, a desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação tecnicocivilizacional é uma perda para toda a humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros.

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Nesse sentido, necessita uma organização escolar e curricular que seja capaz de garantir o estudo e a compreensão da diversidade das culturas, das diversidades culturais, e das diversidades humanas, onde se inscreve o multiculturalismo.

O multiculturalismo, segundo Silva (2004), começou a fazer parte do currículo escolar nos Estados Unidos. No início, os sujeitos que faziam parte do grupo dos subordinados, como as mulheres, os negros e homossexuais, começam a perceber que o currículo das universidades é desigual com relação à cultura. Principalmente por isso sente-se a necessidade de pensar em uma cultura comum, em que todos deveriam seguir como único modelo válido, considerando que fora instituído pelas classes dominantes.

Porém os grupos das minorias, que compunha a classe dos dominados sugeria que “o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas” (SILVA, 2004, p.88). Sugestão esta que surge devido ao modelo até então instaurado onde prevaleciam elementos e traços da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, características estas descontextualizada dos grupos culturais da época e do contexto.

Embora exista consenso entre as perspectivas multiculturalistas, há também divergências em pontos importantes que serão analisados a seguir. Na perspectiva liberal ou humanista, o currículo multiculturalista, é baseado “nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (SILVA, 2004, p.88). No entanto, ao tomar o termo tolerância, ocorre a denotação, de que uma cultura para ser tolerada, precisa que haja alguém melhor, ou seja, uma cultura superior que tolera outra inferior e conseqüentemente respeita.

Na perspectiva mais crítica “deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença” (SILVA, 2004, p.88). Nessa perspectiva, a diferença é constante, porque não há um consenso, mas sim, se reforça a diferença e sua produção. Aqui, a diferença muito além de ser tolerada e aceita é colocada sempre em constante questionamento.

Na versão mais conservadora da crítica, o multiculturalismo representa “um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum” (SILVA, 2004, p.89), pois fere o modelo cultural considerado como correto, ou seja, a cultura da classe dominante. No entanto, na organização curricular as substituições de obras consideradas de excelência, cedem espaço para as produções de grupos considerados inferiores e os elementos que perpassam as culturas dominadas, passam timidamente a fazer parte das matérias curriculares.

Na versão mais progressista, o multiculturalismo, “ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas” (SILVA, 2004, p.89). Nessa crítica, ainda apoiada no autor, pode-se confundir cultura nacional comum com a cultura dominante. Nesse processo, quando se tem uma cultura dominante, verifica-se a ausência do processo democrático para a formação de uma cultura comum identificando-se a imposição de uma porção de regras que fazem com que uma cultura específica seja considerada como a cultura nacional comum. Assim, uma cultura específica é forçosamente imposta como a cultura comum a todos. Dessa maneira, do ponto de vista epistemológico, o multiculturalismo pode ser criticado “por seu suposto relativismo” (SILVA, 2004, p.89), ou seja, valorização, aceitação e disseminação de elementos específicos de uma cultura dominante e conseqüente não aceitação de outras consideradas minorias.

Existem instituições e valores que são universais e transcendem características de grupos específicos. Na perspectiva crítica, “não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais” (SILVA, 2004, p.90). Essa posição é sempre vinculada com a posição de poder de quem enuncia. Nesse sentido, o multiculturalismo

não pode ser obtido simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2004, p.90).

Assim, é necessário pensar em uma possível reorganização curricular, para posteriormente refletir sobre as formas pelas quais a desigualdade é produzida mediante as relações sociais. Somente assim, será possível a obtenção do direito a diferença, tão necessária para a compreensão e aceitação de outras culturas. Nessa perspectiva, cabe-se à educação, promover condições para que o multiculturalismo possa ter espaço e garanta a valorização e o respeito com todos os grupos sociais.

De acordo com Canen e Xavier (2011, p.642),

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar.

A educação tende a ser pensada desde sua organização curricular até sua prática docente, com ênfase na identidade, para uma educação que valorize a pluralidade existente no contexto escolar. Nesse sentido, busca-se refletir e compreender a diversidade dentro da própria diversidade, em um processo profundo e constante de reflexão. Bauman (2005, p. 17), por sua vez, considera que o “‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”. Dessa maneira, a reflexão e a crítica profunda identificam o pertencimento e a identidade ou a exclusão dos indivíduos nos diferentes grupos sociais e culturais.

Na educação, ainda persiste a ideia de que para que consiga alcançar seus objetivos frente à escola, ela precisa que todos os alunos sejam iguais. Essa noção de igualdade, no entanto, é estritamente ligada com a ideia de homogeneidade. Para Candau (2012, p.2), nas escolas,

A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural.

Constata-se, dessa forma, que a educação escolar nos vários segmentos que a compõem é permeada por elementos que buscam garantir a padronização e a homogeneização da grande massa de acordo com os modelos considerados adequados para a organização escolar e para a sociedade. Dessa maneira, as diferenças tendem a

não ter espaço para acontecer, sendo silenciadas, negadas, garantindo um processo monocultural, onde somente uma cultura tem espaço para acontecer. Nesse contexto, ocorre um processo de massificação e padronização constante, onde a diferença,

é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à "anormalidade" e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar, esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. (CANDAU, 2012, p.3).

Nota-se que a diferença na escola é tida muito mais como um problema do que uma possibilidade positiva. Ao invés de compreender a diferença, como elemento específico de determinada cultura, distinta uma das outras, que pode enriquecer o trabalho pedagógico haja vista, que as diferentes contribuições, co-relacionados com as vivências, trariam para a sala de aula informações significativas para a socialização, possibilitando o crescimento individual e em grupo a diferenças muitas vezes é tida como problema, pois destoa da grande maioria sendo papel da escola nesse contexto de neutralizar preocupando-se com a homogeneização do coletivo escolar. Por muito tempo, pensou-se que a relação com sujeitos e culturas diferentes, poderia trazer prejuízos aos processos pedagógicos na escola, no entanto, na contemporaneidade, percebe-se justamente o contrário, que quanto mais relações se estabelecer com outras culturas e outras informações, mais significativa é a aquisição e produção deste.

Dessa forma, tanto educadores quanto alunos, de acordo com Candau (2012, p.239), "têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade", principalmente na escola, que é o espaço de construção de conhecimento, de valorização e de respeito para com todos os sujeitos que fazem parte deste segmento. Nesse sentido, busca-se a organização de uma educação e por que não de um currículo que tenha essas preocupações, e tenha como intenção uma formação pedagógica para seus alunos que considere cada um, valorizando suas informações, valores e cultura, em prol de uma formação, de fato, cidadã.

2.1 - O currículo crítico e os desafios do século XXI

O desenvolvimento do currículo, em uma perspectiva crítica, constitui-se como território contestado. Afirma Apple (1995, p.59), que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Entre as questões curriculares mais importantes que afetam o cotidiano escolar na contemporaneidade, destaca-se a diversidade cultural que vem construindo uma história própria e significativa que começa a ganhar força e voz para manifestar-se na sociedade e também na escola.

O âmbito educacional, tendo em vista a formação do cidadão, constitui, assim, espaço profícuo para se trabalhar com a diversidade cultural. Desta maneira, faz-se necessário conhecer e compreender como essa é tratada, considerando o desenrolar histórico e a legislação educacional estadual e nacional.

Na Constituição de 1988, encontramos artigos que dispõem sobre a diversidade cultural. Estes dispositivos apontam elementos que contribuem para a construção do respeito, que se inicia pelo reconhecimento e valorização do outro, de suas construções individuais e singulares. Consta no art. 3º:

Art. 3º Constituem-se objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

De acordo com a constituição, trata-se da garantia do respeito a qualquer manifestação social, cultural, religiosa. Assim, todos, independentes de gênero, etnia, crença religiosa, têm o direito à manifestação de sua cultura, sem nenhuma forma de repressão.

Ainda na Constituição Federal, o art. 215 reforça a base legal acerca da cultura, sua difusão e valorização, onde:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (EC nº48/2005)

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

IV – democratização do acesso aos bens de cultura;

V – valorização da diversidade étnica e regional. (EC nº48/2005).

A despeito dos dispositivos legais da Constituição Federal, no século passado e nesse século permanecemos em processo de discussões referente à temática. No entanto, algumas modificações podem ser percebidas no âmbito da constituição a partir de 2005, por meio de emendas constitucionais incluídas pelo governo federal, que procura ampliar seus artigos, incisos para ampliar e melhor atender aos aspectos relacionados à cultura brasileira.

No ano de 2012, outras modificações se fizeram necessárias para a organização do processo de gestão e promoção da cultura em conjunto com estados federados e sociedade civil, com vistas à promoção individual e social implicando em condições para o pleno exercício dos direitos a diversidade cultural.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (EC nº 71, de 2012).

O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política do Plano Nacional de Cultura, sendo regido pelos seguintes princípios:

I - diversidade das expressões culturais;

II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais;

III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais;

IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural;

V - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas;

VI - complementaridade nos papéis dos agentes culturais;

VII - transversalidade das políticas culturais;

VIII - autonomia dos entes federados e das instituições da sociedade civil

IX - transparência e compartilhamento das informações;

X - democratização dos processos decisórios com participação e controle social;

XI - descentralização articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações;

XII - ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura. (EC nº71, de 2012).

É possível constatar que a legislação ampliou-se no intento de garantir efetivamente que a cultura seja expressa pelos diferentes grupos culturais considerando as diversidades existentes no Brasil. Em seus artigos, ressalta a importância e a relevância da diversidade cultural, que implicam na criação do Sistema Nacional de Cultura, possibilitando trocas de informações entre as diferentes esferas governamentais, implicando a divulgação das diferentes manifestações culturais.

Os documentos que organizam esse Sistema Nacional de Cultura direcionam para a produção, difusão e divulgação dos bens culturais, por meio de programas e/ou projetos desenvolvidos pelas diferentes esferas governamentais. Sinaliza, para a necessidade de autonomia dos entes federados e instituições civis, para o desenvolvimento de projetos culturais, prezando por transparência no acesso e veiculação de informações, na gestão, na distribuição de recursos destinados a programas culturais. E sugere a ampliação progressiva de ações e ampliação de recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura.

Para isso ser possível necessita-se da organização da estrutura que compõe esse Sistema Nacional de Cultura, sendo:

- I - órgãos gestores da cultura;
- II - conselhos de política cultural;
- III - conferências de cultura;
- IV - comissões intergestores;
- V - planos de cultura;
- VI - sistemas de financiamento à cultura;
- VII - sistemas de informações e indicadores culturais;
- VIII - programas de formação na área da cultura; e
- IX - sistemas setoriais de cultura. (EC nº71, de 2012).

Dessa maneira, é evidenciado o complexo trabalho desempenhado pelo Sistema Nacional de Cultura. Sua organização contempla gestores, conselhos, comissões, conferências, planos de cultura, sistema de financiamento a cultura, sistemas de informação e indicadores culturais, programas de formação e setores de cultura.

No entanto, é um sistema novo, ainda em processo de construção coletiva para com outras esferas governamentais, em que a “§ 3º Lei federal, disporá sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como de sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo”. (EC nº 71, de 2012).

Outro elemento importante a ser ressaltado, diz respeito à organização de sistemas de leis próprias para os diferentes segmentos da federação, onde estarão contemplados elementos próprios de cada cultura levando em consideração as particularidades e especificidades de cada região do Brasil. Em seu “§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias”. (EC nº 71, de 2012).

Após o ano de 2012, não houve outras emendas constitucionais que tratassem sobre cultura, ou mesmo que estivesse relacionada a esta temática. No entanto, é importante ter claro que nesse período é que aconteceram as mais importantes modificações ampliação e acesso a cultura, asseguradas pela constituição federal, como direito de toda a população brasileira.

Ao pensar uma organização social baseada em elementos específicos de cada região, considerando sua cultura implica pensar uma organização diferente para a aceitação, convivência e respeito a todos os tipos de diversidade existentes. Na educação isso não será diferente. A cultura no espaço escolar tem forte influência por contribuir no processo de construção histórica de uma época, de uma sociedade, por isso precisa ser pensada também pela educação.

A LDB, (ano) no artigo 2º do Título II trata dos princípios e fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2010, p.8).

A educação, enquanto dever da família e do Estado, inspirada na valorização dos princípios de liberdade, implica a necessidade de garantia de que o espaço escolar seja um espaço democrático, em que todos tenham assegurado o direito de liberdade, de modo a contribuir com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

2.2 A diversidade cultural a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) no volume 1, que trata da introdução em acordo com a LDB, apontam que são fundamentais, no Brasil, espaços para as diversidades manifestarem-se. Para isso o sistema educacional precisa se

organizar para atender e garantir que as muitas diferenças culturais, étnicas, religiosas, e políticas que permeiam o país sejam respeitadas. Nesse sentido, as diferenças citadas “atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa [...] tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre cidadãos, baseados em princípios democráticos”. (BRASIL, 1997, p.13). Considerando que a sociedade é organizada a partir de princípios democráticos o sistema educacional também precisa atender a essas necessidades, tornando possível um modelo de escola onde todos possam e tenham espaço para manifestar-se.

Assim, o sistema educacional baseado nos princípios da democracia, considerando as demandas sociais atuais, necessita organizar uma proposta educativa adequada às necessidades da sociedade, levando em conta elementos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para isso propõe-se uma prática educativa que considere “os interesses e as motivações dos alunos, e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”. (BRASIL, 1997, p.33).

O currículo escolar, considerando os interesses e as motivações dos alunos, torna possível a aproximação cada vez maior de uma sociedade em que prevaleçam ações e atitudes responsáveis, com a construção coletiva de uma nova sociedade, com cidadãos conscientes de seu papel diante do cenário cultural da sua região, rica em diversidades.

Pensar em um sistema educacional com princípio de equidade não é um trabalho fácil. No entanto, no Brasil é fundamental espaço para que as diferentes culturas tenham espaço para se manifestarem. Nesse sentido, precisa-se de um referencial comum para a formação escolar, “capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais regionais”. (BRASIL, 1997, p.36). No mesmo sentido que buscam estabelecer uma referência curricular comum a todo o país, também se busca garantir que as muitas manifestações culturais existentes tenham direito a adaptações e que integrem a prática educacional.

Os parâmetros são uma referência nacional para o ensino em todo o país. Nesse contexto propicia elementos que podem ser utilizados para subsidiar propostas educativas em nível de estados e municípios, incentivando o diálogo entre práticas já existentes e a possibilidade de elaboração de novas práticas, inspiradas em espaços para a discussão e a reflexão. Os parâmetros constituem-se por estrutura curricular flexível,

propiciando adaptações e ajustes de acordo com as diferentes realidades existentes no país.

Ressalta-se que o trabalho docente em todo o Brasil é baseado com maior ou menor ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A prática de todo professor é fundamentada em concepções de ensino e aprendizagem que determinam sua prática em sala de aula, e muitas vezes o professor nem se dá conta de que faz isso. Nesse sentido, é fundamental que os professores reflitam sobre suas práticas, no coletivo, considerando os pressupostos pedagógicos imbricados com o ensino, e com a prática, levando em conta o que se realiza e o que se pensa estar realizando.

Tais concepções se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social. (BRASIL, 1997, p.39)

Além de ensinar conteúdos escolares a escola também contribui para a formação do cidadão, propondo atividades organizadas no planejamento com o propósito de ajudar na apropriação de conteúdos e conhecimento de maneira mais crítica e construtiva.

as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim dos envolvidos com o processo educativo. (BRASIL, 1997, p.47-48).

Se a escola em sua função social tem o papel de possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as necessidades dos alunos, é importante destacar que isso só é possível quando a escola se propõe a trabalhar com temas transversais. Nos temas transversais estão as questões sociais, entendida pelos PCNs, a partir dos seguintes temas: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural”. (BRASIL, 1997, p.58). Todas essas temáticas são atuais, urgentes de serem trabalhadas pela escola e tem relevância em nível nacional e também universal.

Estudar tais temáticas na escola é fundamental, no entanto a escola precisa considerar a diversidade dos alunos, diversidades estas que podem ser culturais, sociais ou econômicas. Essas diferenças são importantes para possíveis melhorias da qualidade do ensino e também da aprendizagem, sendo necessário o professor estar apto para trabalhar na escola considerando as diversidades que permeiam o espaço de sala de aula, sendo capaz de contribuir para momentos significativos de aprendizagem, de intervenção para o resgate da autoestima, além de garantir a aprendizagem precisa

atender as necessidades dos alunos. Nesse mesmo sentido, a escola “ao considerar a diversidade, tem como valor máximo às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para ser o cumprimento da ação educativa; podem e devem ser fator de enriquecimento”. (BRASIL, 1997, p.97).

O respeito às diferenças no espaço escolar é baseado no princípio de igualdade de todos os sujeitos que fazem parte da escola, todos têm iguais direitos, iguais oportunidades, que são fundamentais para o seu desenvolvimento, aprendizagem, socialização baseada no diálogo e, conseqüentemente, na cooperação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu volume introdutório, apontam direcionamentos possíveis de serem realizados no sistema educacional brasileiro em linhas gerais, no entanto, o volume 10 trata especificamente de alguns temas transversais específicos como a pluralidade cultural e a orientação sexual.

No documento em específico inicia-se ressaltando sobre a formação do país, considerando-o rico em diversidades. O Brasil de acordo com os PCNs (1997, p.15),

é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo da nossa história têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena em sua cidadania.

Nesse sentido, o documento trata dessas questões ressaltando as diversas heranças culturais que permeiam a população brasileira, propondo informações que oportunizem formações de novas mentalidades, voltando-se para a aceitação e o reconhecimento de todas as culturas.

As equipes escolares e os educadores ao elaborarem propostas para a educação precisam eleger e acrescentar temas de acordo com suas realidades regionais e locais, tendo em vista a possibilidade de contribuir para uma aprendizagem enriquecedora, oportunizando conhecer histórias das diferentes culturas e povos do Brasil.

Assim, propõe-se conhecer e trabalhar na escola as muitas culturas existentes no país, no entanto, conhecer tais histórias implica em também compreender as relações marcadas por desigualdades e propor transformações necessárias. Para ser possível visualizar a totalidade cultural do Brasil é antes fundamental reconhecer que a realidade em que vivem faz parte de uma totalidade maior em nível de mundo. Essa possibilidade de conhecimento de outras realidades é estimuladora e fascinante. Tal conhecimento deve ser capaz de superar o preconceito e a discriminação firmados na sociedade, possibilitando superar tais entraves promovendo o respeito e a valorização das

diferenças étnicas e culturais. Oferecer elementos para a compreensão e respeito para com as diversidades étnicas e culturais “não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é em si, devido a todo ser humano”. (BRASIL, 1997, p.20).

O Brasil por ter sido um país colonizado e por ter recebido em seu solo povos de muitos lugares do mundo tem elementos culturais diversos. Embora ocorram situações de preconceito e desvalorização, o país garante a possibilidade de uma coexistência entre culturas, onde diferentes grupos culturais realizam atividades particulares no e entre os diferentes grupos culturais. Em momentos grupos culturais se cruzam e comungam de semelhanças e em vezes se distanciam e vivenciam diferenças. De acordo com os PCNs, (1997, p.21),

De certa forma, é como se o plural que se constata, seja no convívio direto, seja por outras mediações, evidenciasse e ampliasse o plural que potencialmente está em cada um. Assim o princípio de liberdade se afirma nas possibilidades múltiplas de cada um, na polissemia subjetiva que permite escolhas e novos encontros.

Devido às inúmeras vivências com o outro e, outros grupos, permite-se a ampliação dos conhecimentos proporcionando uma infinidade de opções de escolhas e encontros culturais significativos, que permite conhecer o outro e deixar-se conhecer. Entende-se que a coexistência no Brasil entre diversas culturas possibilita uma pluralidade de alternativas.

Na organização dos parâmetros, temas que envolvam preconceito e discriminação étnica foram evitados, há dificuldade em lidar com eles. No entanto, essa organização curricular permitiu veicular uma imagem de que o Brasil é homogêneo, sem discriminação, diferenças e democrático nas questões étnicas. Os PCNs (1997, p.22) esclarecem que, muitas vezes, na escola ocorrem manifestações de racismo e discriminação por parte dos professores, alunos e funcionários às vezes de maneira involuntária e inconsciente. No entanto, essas práticas se apresentam como violação dos direitos e se apresentam como obstáculos ao processo educativo. Nesse sentido, lutas que buscam o respeito e a valorização dos indivíduos diante da sociedade, culminaram na elaboração na Constituição de 1988, que trata sobre a discriminação e oportuniza proteção e promoção das identidades étnicas, promovendo a difusão e a manifestação cultural.

A formação de novas mentalidades implica o papel crucial desempenhado pela escola no sentido de promover a interação entre diferentes relacionando o conhecimento aprendido na escola e vida de cada um que compõe a população brasileira.

Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origem e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha com a família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCNs, 1997, p.23-24).

Pode-se entender que a escola é o espaço propício para o ensino e o respeito às diferenças que se constituem no país, por três motivos como é apontado pelos PCNs. Em um primeiro momento por ser um espaço profícuo para a convivência com as diferenças culturais, implicando em oportunidade em conhecer tais diferenças. Em um segundo momento por ser um dos espaços onde se ensinam as regras para o convívio na democracia, e em terceiro momento por ser um espaço onde se apresenta aos alunos o conhecimento sistematizado referente à pluralidade existente no país, e as questões sociais e culturais atreladas a ela.

A partir do momento que os professores têm uma formação significativa que os levem a modificar pré-conceitos e os levem a perceber a estrutura cultural brasileira enquanto pluralidade, suas práticas docente no espaço de sala de aula serão fundamentadas na aceitação, observando que todos os grupos étnicos têm direito de expressar-se livre e democraticamente, pelo reconhecimento de que a diversidade é uma marca presente na vida das pessoas nas mais diferentes formas, jeitos e organizações,

A diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações da cosmologia que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão de mundo, formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multiplicidade de modos, de relação com a natureza, de vivência do sagrado e de sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais muito diferenciadas que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida. (BRASIL, 1997, p.29-30).

É possível perceber que o Brasil é formado por várias culturas e estas têm características particulares que vão desde a maneira de organizar-se em casa, na família, até a organização do grupo ao qual fazem parte, considerando as relações entre si e com a natureza influenciando o modo de compreender o mundo e suas organizações sociais, repercutindo em sua forma de viver.

A escola tem muito a contribuir, por meio de uma prática docente capaz de promover um ensino que considere todas as manifestações culturais com iniciativas que visem à superação de preconceitos e da discriminação e contribua na construção da democracia, promovendo “princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça, equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano”. (PCNs, 1997, p.36). Esses princípios, no entanto, só conseguirão ser trabalhados a partir do momento que o professor tenha conhecimento sobre a diversidade cultural e sensibilidade para trabalhar com as situações geradas com relação a não aceitação da diferentes manifestações culturais.

O Brasil passou por intenso processo de colonização, por um longo período de tempo, porém, alguns grupos culturais conseguiram uns em maior outros em menor proporção manter vivas tradições, costumes, valores e elementos culturais específicos do grupo cultural de origem. Estes grupos desenvolveram mecanismos de resistência, como é o caso dos povos indígenas que conseguem “preservar sua identidade cultural, ainda que às vezes de forma clandestina e precária”. (PCNs, 1997, p.39).

Cada cultura tem sua própria história, com características particulares, não podendo nesse sentido ser classificadas como superior ou até mesmo inferior uma da outra. Todos os sujeitos se constroem a partir dos elementos culturais específicos de cada cultura, cabendo à escola e ao professor ter consciência sobre o papel que tem a desenvolver em sala de aula, para não ampliar o preconceito estabelecido na sociedade atual.

Para superar o preconceito instaurado e reforçado em muitos momentos na escola pelos próprios professores os PCNs propõem alguns caminhos que podem ajudar a organizar o trabalho com a diversidade cultural na escola. Ressalta-se a importância de ter uma proposta pedagógica que contemple o tema da diversidade cultural, que seja livre de discriminação, preconceito, ou qualquer forma de constrangimento e exclusão. O tema sendo trabalhado na escola possibilita uma maior interação entre escola, comunidade tendo como possibilidade o diálogo constante entre tais segmentos tornado possível às trocas de informações.

A escola ao trabalhar com temáticas como a diversidade cultural possibilita aos alunos o conhecimento da formação cultural do país no aspecto geral, compreendendo as muitas culturas que fazem parte do nosso país, proporcionando aos alunos identificar-se culturalmente. Ao identificar-se com uma ou outra manifestação cultural, este terá possibilidade de autoconhecer e compreender-se propiciando expectativas positivas de

reconhecer cada manifestação cultural e respeitar cada uma delas, extinguindo cada vez mais as práticas discriminatórias.

Promover uma educação que leve à transformação rompendo com práticas consolidadas ao longo do tempo, fundamentadas no preconceito e na discriminação, não é uma tarefa fácil. Assim, ao professor cabe o desafio de pensar e organizar-se de modo crítico, propondo um ensino que gere mudanças de atitudes no espaço de sala de aula e na sociedade, pautando-se em uma postura ética baseada no respeito, na igualdade e na liberdade. Para cumprir com a proposta de uma formação crítica dos alunos os conteúdos responder a tais interesses. Dentre os muitos conteúdos que podem fazer parte do currículo que trabalha com a diversidade cultural no espaço escolar ressalta-se “o conhecimento do Brasil, aquilo que diz respeito à complexidade da sociedade brasileira: da riqueza cultural e suas contradições sociais”. (PCNs, 1997, p.51).

Quando é possível trazer para a escola a riqueza cultural do Brasil e as contradições sociais, os alunos tomam conhecimento sobre a estrutura social do país, com diversas comunidades étnicas que permitem o conhecimento e o fortalecimento da democracia. A escola vivenciando a pluralidade cultural em seu cotidiano tem a chance de interação com as questões sociais propiciando a construção de posicionamento críticos com relação às diversidades.

Diante disso, é evidenciado que a escola tem papel fundamental no sentido de garantir espaço para todos desenvolvendo potencialidades, valorizando conhecimentos das muitas culturas existentes na constituição do povo brasileiro. Deste modo,

cabe a escola buscar construir relações de confiança para que a criança possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, que não seja impeditiva do desenvolvimento de suas potencialidades pessoais. (PCNs, 1997, p.52).

Nesse contexto, a escola tem viabilizado a construção de novas visões sobre as muitas manifestações culturais que existem implicadas no respeito, valorização e igualdade, levando em conta que muitas são as contribuições que a sociedade pode oferecer para a formação de cada indivíduo. No entanto, as manifestações oferecidas pelos diferentes grupos que compõem a sociedade não podem ser impeditivas, muito pelo contrário, precisam contribuir positivamente ampliando o conhecimento de outros indivíduos e de outros grupos culturais. É preciso dar espaço para que os jovens possam expressar suas experiências pessoais, por meio do diálogo, voltado para a troca de informações rompendo com estereótipos.

O diálogo oportuniza momentos ricos de trocas de conhecimento. Ou seja, todos os indivíduos que chegam até a escola trazem consigo uma bagagem de conhecimentos específicos de determinados grupos culturais com tradições, costumes e ritos específicos. O ambiente escolar, constitui-se o cenário onde todos os indivíduos podem trocar informações, e essa deve ser entendida como momento rico de conhecer o outro e oportunizar aos demais se conhecer. O próprio professor também tem conhecimentos a oferecer e aprender com as manifestações culturais de seus alunos.

O professor estando disposto a conhecer outras manifestações culturais precisa posicionar-se na direção da superação de desigualdades, sofrimentos, preconceitos e discriminação, tornando possível uma prática docente sadia, contrapondo-se a práticas impregnadas de insensibilidade e indiferença. Seu posicionamento diante de situações de discriminação precisa ser clara, enfrentar o problema, esclarecendo que na escola é necessário ter e praticar o respeito para com os demais colegas. As situações que vierem a surgir na escola entre alunos e grupos precisam ser trabalhadas, discutidas e entendidas, estas não podem ser encobertas, silenciadas, e em momentos até reforçadas. O professor precisa saber e ter claro que, “a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar com colegas seu sentimento”. (PCNs, 1997, p.55-56).

Dialogar em sala de aula sobre a discriminação, o preconceito e tantos outros temas que estão presentes na sociedade, torna possível ensinar as crianças e promover a transformação da sociedade em prol da convivência com a diversidade.

A diversidade cultural ainda é difícil de ser trabalhada, apresenta muita resistência para ser vivenciada. Na sociedade, e, principalmente, no espaço escolar, nota-se uma dificuldade de aceitar a manifestação de algo considerado diferente, distinto daquilo que se está acostumado a vivenciar e considerado pela maioria, como adequado em função dos padrões sociais vigentes. Segundo Strieder (2012, p. 109)

Numa sociedade de individualismos, de mesmidades, reconhecer, ou melhor, conhecer o outro que se constrói no contexto dessas relações é muito difícil, já que o outro é visto como um concorrente e, como tal, precisa ser negado. O ser humano não nasce como ser humano. Ele nasce biologicamente completo, embora lhe falte desenvolvimento. O construir-se como pessoa como ser humano é um constante processo do devir que se constitui a partir das relações que estabelece durante sua trajetória em vida.

Porém, esse processo de relações necessárias ao desenvolvimento humano que deve acontecer em toda a trajetória de vida não encontra espaço para acontecer, pois,

não há disponibilidade para conhecer o outro. A ideia do outro ser o concorrente, implica que se deva ficar longe, para que o outro desconheça as suas fragilidades e fraquezas. No entanto, como o próprio autor afirma, é por meio da interação e das relações com o outro que se efetivam aprendizagens significativas que se dá o desenvolvimento individual e coletivo. Desta maneira o desenvolvimento humano não se efetiva verdadeiramente e fica comprometido.

Os processos de relação entre sujeitos diferentes requerer, em primeira instancia o desejo, de ambas as partes, para que seja possível de fato o conhecer, a aceitação e uma transformação legítima. Assim, Strieder, (2012, p.108) afirma que,

Uma relação desejante requer conjuntamente uma entrega pelo outro. O eu precisa estar aberto a entender o outro, a perceber o outro em seu legítimo outro, com todas as suas potencialidades e diferenças, não como forma de aceitação passiva. O outro realmente precisa fazer parte da minha vida e da minha transformação como ser humano.

Quando se deseja a presença do outro, se desenvolvem dinâmicas internas que vão além do que simplesmente a aceitação passiva e, sim, têm-se momentos de trocas, de interação intensa que levam ao desenvolvimento de potencialidades mútuas. Caso contrário, Strieder destaca que:

Se não for desejado será postergado, será adiado. A postergação do outro ocorre toda vez que alguém instala uma barreira cognitiva em seu imaginário, considerando que o outro não coincide com o que dele esperava, Caso não esteja dentro do esperado não era ele o esperado e não se deseja sua presença. Não sendo esperada, nem desejada a sua presença, o outro comparece como alguém sem valor, sem proveito. (2012, p.108).

A presença ou não de outra pessoa em determinado espaço, como o autor afirma, não implica necessariamente na apresentação de diferenças visíveis. O indivíduo que não aceita a presença do outro cria barreiras mentais que atuam como bloqueios fazendo com que a figura do outro sujeito seja diminuída. Nesse contexto, se não atende ao esperado não pode ser considerado, e sua presença não é desejada, sua presença é negada. No entanto, é importante perceber que nas muitas escolas do país sua constituição é heterogênea com sujeitos diferentes. As diferenças no espaço escolar permitem interações entre sujeitos possibilitando obter informações e conhecimento de outras culturas, sustentando que, “todo o processo de aprendizagem se constrói por meio de relações e inter-relações de conversação e diálogo com o outro.” (STRIEDER, 2012, p.109).

Na escola, é possível verificar um espaço de forte influência, onde se vê a resistência ao diferente, ao novo, e busca-se, na maioria das vezes, suprimir o que fere os interesses da maioria, reafirmando cada vez mais as ideias de um único modelo de ser e de viver como correto, a ser seguido pela maioria. Assim, o espaço escolar, que teria como papel fundamental promover momentos para a ampliação das informações, saberes, e vivências, ao realizar o papel inverso, promove asfixia, padronizando seus alunos de acordo com o modelo de sociedade em que estão inseridos se opondo a construções de espaços democráticos.

Criando a necessidade de um currículo escolar, que contribua para a superação das formas de domínio, e que propicie a libertação e a transformação. Neste contexto, a LDB (2010) indica que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 2010, p.8).

Considerando o supracitado, identifica-se uma gama muito grande de princípios indicados como orientadores do ensino em nível nacional, e que se aplicam também em nível regional. A igualdade de acesso à educação e a permanência na escola são elementos importantes em que fica evidenciado que todos têm direito assegurado.

De acordo com a LDB, temos a escola como espaço de ensino, de aprendizagem e de divulgação da cultura, o que impõe o respeito e a aprendizagem a cerca da diversidade cultural que nos caracteriza enquanto povo brasileiro. Todos têm o direito à manifestação de sua cultura, sem nenhuma forma de repressão, somente assim será possível assegurar e reconhecer a diversidade cultural que nos caracteriza.

A política nacional destaca a importância da liberdade da manifestação de cada indivíduo considerando a escola como um espaço privilegiado de interações diversas. No entanto, pode-se assinalar que essa liberdade assinalada pela LDB necessita de um direcionamento a ser proposto pelos professores que estão diretamente relacionados com os alunos, principalmente no espaço de sala de aula.

Desta forma, o professor, nas atribuições de sua função, tem um dos maiores desafios a serem realizados no espaço escolar, que implica garantir e assegurar espaços para a interação, discussão e conhecimento das diversas culturas existentes.

No entanto, esse não é um trabalho nada fácil de ser pensado e realizado pelos professores atuantes na escola, tendo em vista a formação docente e as condições de trabalho em que atuam neste período histórico.

Segundo Rego (1998):

Na maior parte das vezes, a tradição vigente nos cursos de formação é justamente a de privilegiar a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a pretensão de que no futuro desempenho da profissão o professor consiga tomar decisões adequadas, saiba justificá-las e dê conta de todas as variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem. (REGO, 1998, p.52).

Como a autora afirma, tem-se a necessidade de uma formação inicial que atue como a base para o exercício da profissão do ser docente. Porém, considerando que o professor está em constante construção, é de fundamental importância realizar cursos de formação continuada. A autora sinaliza que seria pertinente que as formações docentes fossem contínuos momentos de reflexão sobre o desempenho profissional, sobre os erros e acertos, possibilitando realizar um balanço do seu fazer procurando realizar cada vez mais acertos.

Dessa forma, os cursos de formação inicial e continuada dos professores necessitam explorar temáticas sociais como a diversidade cultural, que envolvam a reflexão e a interação de alunos e professores com o tema, na intenção de promover e efetivar ações concretas na escola e na sociedade, associando e articulando diferentes culturas.

A formação docente, tendo a diversidade cultural como componente curricular, demanda pensar em uma nova perspectiva para a educação. Para Moreira e Silva (1995),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 7-8).

Portanto, o currículo escolar não existe e faz parte das escolas pelo simples fato de precisar existir, mas sim, tem um papel significativo, consegue organizar o espaço escolar de acordo com o período histórico vigente vinculado aos interesses da sociedade contemporânea garantindo a reprodução de ideias, valores, ideologias e interesses específicos de uma minoria que são detentores do poder sobre os demais sujeitos sociais.

O currículo é para a escola o instrumento orientador tendo por função organizar os conteúdos essenciais à educação, garantindo o ensino de ideias, valores e a contemplação da diversidade cultural que é um dos temas a ser trabalhada no espaço escolar. A diversidade cultural é um tema necessário de ser dialogado na e pela escola precisa estar presente no currículo e fazer parte do cotidiano da escola, pois está presente na sociedade.

3.0 - DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO ESCOLAR

No contexto contemporâneo a diversidade cultural é tida como uma das temáticas emergentes de debate no meio educacional, principalmente devido ao caráter de diversidade que permeia a sociedade e a escola.

Nesse sentido, a educação preocupa-se em fazer do ato educativo um processo construtivo, com novas e amplas discussões sobre currículo e diversidade cultural, a fim de contribuir para melhorias no campo educacional.

No entanto, o estudo contempla reflexões a cerca do currículo e diversidade cultural no âmbito educacional estadual. Nesse contexto, toma como base a Proposta Curricular de Santa Catarina, documento orientador do trabalho no estado de Santa Catarina.

Essas reflexões apontam para a possibilidade de incluir cada vez mais a diversidade cultural no contexto de sala de aula. Assim, a aceitação, o respeito e a valorização com as diferentes culturas, ampliam a oportunidade de haver mais espaço para o trabalho com a diversidade cultural e conseqüentemente maior entendimento e aceitação no meio social.

3.1 Conceituando diversidade cultural

Entende-se que diversidade trata de diferenças, não importando o tamanho da amostra, serve para pequena e grande quantidade de objetos ou pessoas, também indica uma variedade assim como a definição mesmo aponta, são parecidos em alguns aspectos, mas totalmente diferente em outros. De acordo com a Declaração Universal da Diversidade Cultural, artigo 3, entende-se que:

a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.(2002, p.3).

Já a terminologia pluralidade, aponta, segundo a definição como maior número, maior quantidade, volume, aquilo que prevalece sobre uma minoria. Por isso, é fundamental esclarecer a opção por utilizar a terminologia de diversidade ao invés de pluralidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam da diversidade cultural em meio ao seu tema maior que é a pluralidade cultural, e apontam que,

pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta que falasse do Brasil como um todo, em sua complexidade cultural, das relações que se estabelecem entre diferentes culturas que convivem neste território, concorrendo todas para a constituição e permanente reelaboração da identidade nacional. (BRASIL, 1997, p. 27).

Percebe-se, assim, a necessidade de estudos voltados para o Brasil considerando a diversidade existente, o que torna complexo pensar o país enquanto totalidade, devido aos sujeitos, linguagens, culturas e manifestações religiosas distintas. Os parâmetros curriculares apontam como dificuldade o tímido estudo sobre a diversidade cultural na sala de aula, pois, “propor à criança uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais, tem sido pouco usual.” (BRASIL, 1997, p.27).

Além de garantir espaço para que a diversidade cultural faça parte do cotidiano escolar é preciso lembrar que os professores precisam estar preparados para atuar criticamente diante deste tema e das muitas situações que ocorrem na escola. Sua atitude baseada em princípios críticos possibilita mudanças significativas e necessárias a uma transformação de pensamentos e conseqüentemente de atitudes. Caso isso não ocorra, sua atuação na escola poderá reforçar atitudes negativas que é o que os parâmetros vêm chamando atenção para que não aconteça, e ressalta a necessidade de abertura para as diferentes culturas manifestarem-se e conteúdos atitudinais tem sido pouco usual. De acordo com Rego percebe-se a (1998, p.52),

quase inexistência de programas de formação em serviço, que deveriam garantir um espaço permanente de reflexão da prática do professor, revelando a teoria que está por trás de sua ação e o seu processo de construção de conhecimento, abordando, ainda de forma crítica, as relações e contribuições da teoria a prática pedagógica. (REGO, 1998, p.52).

No processo de formação do professor, como apontado por Rego, é fundamental que ocorra a reflexão sobre a prática, possibilitando o repensar e a ressignificação das práticas curriculares.

3.2 A Diversidade Cultural no Âmbito Educacional no Estado de Santa Catarina

No estado de Santa Catarina, a educação é organizada a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina. Esse é o documento orientador do trabalho a ser realizado

nas unidades escolares com temas multidisciplinares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio. Tem sua organização pensada com base na LDB, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Proposta Curricular considera ser importante o trabalho com os mais diferentes alunos com características particulares, compondo a diversidade de sujeitos que fazem parte da escola.

Nota-se, porém, que não há um capítulo específico que trate sobre cultura ou diversidade cultural, mas concentra-se em trabalhar com todas as diversidades que permeiam a escola, em um capítulo do qual se intitula “Abordagem às diversidades no processo pedagógico”.

A Proposta analisa a diversidade, considerando todos os tipos e modalidades da diversidade. No entanto, aponta como marco inicial, a compreensão histórica lançada sobre muitos sujeitos que se encontram em situações de diferença. Segundo a Proposta Curricular (1998), essas diferenças transgrediam os padrões normais estabelecidos por um grupo dominante. As transgressões e diferenças passavam então a serem marcados para definir os “normais” dos “diferentes”, e essa marcação começou a receber o nome de estigma. Os estigmas se referiam aos sinais corporais que procuravam identificar algo sobre o sujeito marcado, que poderiam ser marcas naturais ou marcas adquiridas.

Em acordo com Santa Catarina (1998, p.77), o estigma “que eram feitos com corte ou fogo, no corpo e significavam que o portador era escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada que deveria ser evitada em lugares públicos”. Sendo marcado por algum estigma, isso significava ser diferente dos demais e, por acreditar ser diferente, excluía-se a si mesmo, do convívio social, por se considerar e ser considerado pelos demais como desigual. Segundo, Goffman (1988, p. 5),

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social (...)".

Ainda, nesse mesmo contexto observa-se que os estigmatizados e não somente eles podem apresentar comportamentos complexos. Isso geralmente ocorre se as marcas de estigma forem aparentes, o caracterizando visivelmente como diferente, sendo um dos motivos da sociedade julga-lo e considera-lo fora do normal. E nesse sentido o diferente não é tido como bom.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1988, p.6).

Nesse sentido, percebe-se que não existe de fato o normal e o estigmatizado, mas sim existem relações e perspectivas que são criações humanas sobre os demais sujeitos, que determinam essas circunstâncias. A relação de estigma iniciou-se com os gregos, mas, ainda incide sobre nossa sociedade, porém, não ocorre da mesma forma com sinais corporais feitos, mas sobre as manifestações culturais opções religiosas, opção sexual, a deficiência e outros.

Na contemporaneidade, a relação de estigma decorre sob o olhar dos pais, professores, da escola e dos sujeitos com o qual se relaciona. Nesse contexto salienta-se que os deficientes ainda sofrem muito, pois suas diferenças são aparentes e notáveis, e “afetam antes de tudo as relações sociais dos indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico” (SANTA CATARINA, 1998, p.77).

Na escola, como no restante da sociedade, há o estabelecimento de padrões que são consequências da sociedade da qual estamos inseridos. Essas categorias de pessoas estabelecidas possibilitam a aceitação, contudo

situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização de estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. Mesmo aquele que não apresenta sinais físicos de “anormalidade” são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico normal. (SANTA CATARINA, 1998, p 77).

Nota-se, que o não enquadramento aos padrões pré-estabelecido pela massa dominante na sociedade e na escola determina o não pertencimento a determinado grupo, e com isso ocorre a exclusão, pois é diferente da maioria. E a escola tem sido o espaço notório, ao longo da história, de seleção em busca de uma homogeneidade repercutindo em uma fragilidade na aceitação e no trabalho com as diferenças. No entanto, vale ressaltar que tal organização não depende unicamente da escola para ser diferente, mas sim depende de muitos outros fatores, e dentre eles o currículo que organiza desde a formação dos professores, que muitas vezes, não inclui o trabalho com as diferenças.

De fato,

a educação, a escola, o currículo estão naturalmente no centro desses processos. A escola historicamente e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo [...] tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos [...] a tarefa de incorporação d grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. (SILVA, 1996, p.191).

Embora, a legislação garanta o direito de igualdade e acesso a educação, muitas vezes a escola,

através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaço para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogeneizado. (SANTA CATARINA, 1998, p.78).

Essa organização, com a prática e os conteúdos determinados, sem espaço para o trabalho e a participação da diversidade, resulta de um processo histórico com uma construção curricular muito rígida, no entanto esse currículo rígido atua como orientador da educação.

Nesse contexto, ocorre a negação dos sujeitos, seus interesses, estilos, vivências, valores, crenças e cultura colocando-se todos em um mesmo patamar, na linearidade. Não há preocupação com aprendizagem significativa, mas sim com o processo de repasse de conteúdos.

A organização da Proposta Curricular de Santa Catarina ressalta a necessidade de formação educativa por meio da concepção histórico-cultural, que considera a interação social como o caminho para que o sujeito se humanize por meio da vivência com outras pessoas, considerando cada indivíduo em sua individualidade, uma vez que cada sujeito constitui-se diferente um do outro. Assim é

impossível pensar, no contexto escolar, que os alunos são iguais. Eles diferem em suas crenças, valores, comportamentos, origem social e econômica. São sujeitos reais que dão significados diferenciados às suas experiências e vivências como pessoas. As informações disponíveis a cada um são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos utilizados, são diferentes. (SANTA CATARINA, 1998, p.78).

Por isso, mesmo que a interação se faz necessária, para ocorrer momentos de convívio de aprendizado mútuo, de conhecer a diversidade que faz parte do contexto escolar e/ou da sociedade. O aprendizado só é significativo quando ocorre a vivência com aquilo que é diferente, para conhecer e aprender.

Considera-se importante ressaltar, de acordo com Vygotsky que “o aprendizado começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado

com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. (1998, p.110).

Ainda é possível esclarecer que esses processos de aprendizagem e conhecimentos não ocorrem separados, mas, como afirma Vygotsky (1998, p.110),

O aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando à criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo.

Vale lembrar que o aprendizado não é o mesmo, são elementos diferentes que se conhece, porém a essência do processo do aprender também não é a mesma. E como aponta Vygotsky, esse processo não ocorre em ambiente onde os sujeitos estejam separados uns dos outros, mas sim, em espaços movidos por questionamentos, dos mais simples aos mais complexos de acordo com sua faixa etária e período de desenvolvimento.

Outro fator importante e que está diretamente relacionado com aprendizagem e o desenvolvimento, diz respeito à capacidade de imitação das atividades adultas, realizadas pelas crianças no processo do conhecer. Como afirma Vygotsky, “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação dos adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”. (1998, p.115).

Esse constante processo de interação que leva a aquisição de informações e a aprendizagem é marcado pelo querer aprender e, por isso, o aprendizado torna-se significativo, pois parte de um desejo antes mesmo de ser uma obrigação. Somente garante-se espaço para a interação quando se pensa na relação do aluno com as informações e com outros alunos considerando que faz parte de um grupo cultural e social. No entanto,

na produção do ensino em massa as práticas pedagógicas não apenas discriminam ou excluem, mas emudecem e calam. Criam-se mitos em relação ao fracasso escolar; as relações interpessoais são camufladas, interrompidas, não questionando as condições e os métodos, entendendo que as crianças que não aprendem possuem características pessoais impeditivas. (SANTA CATARINA, 1998, p.79).

Na escola percebe-se que nem todos os alunos conseguem aprender conteúdos escolares, pois não estão contemplados em suas especificidades, desta maneira percebe-se que a escola, que poderia proporcionar momentos garantindo interações significativas, em prol da aquisição e construção de conhecimento, em muitos

momentos, atua de forma inversa, fazendo com que, por meio de suas práticas pedagógicas, as relações interpessoais não ocorram, sendo camufladas, ou até mesmo interrompidas, e o diálogo em sala de aula não aconteça. No entanto, Vygotsky afirma que nos processos de aprendizagem se tem a necessidade de mediação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo escolar, onde “as interações entre as crianças e as pessoas no seu ambiente desenvolvam a fala interior e o pensamento reflexivo”. (1998, p.117).

Para que a educação ocorra garantindo o aprendizado de todos os alunos, considerando suas capacidades orgânicas, as relações com capital cultural e com a sociedade, “implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir”. (SANTA CATARINA, 1998, p.80).

Assim, nas discussões contemporâneas de currículo preocupa-se em ultrapassar o papel meramente técnico desempenhado pelo currículo, tendo como foco uma concepção pós-crítica, na busca da compreensão da realidade considerando características sociais e culturais como condicionantes na educação.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, o currículo

enquanto artefato social e cultural implica também em uma concepção de cultura que não é conjunto estático de valores e conhecimentos que são transmitidos às próximas gerações nem existem de forma unitária e homogênea. Ao contrário, a cultura é um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. (SANTA CATARINA, 1998, p.80).

O currículo, por estar em processo de construção, considera os elementos históricos e sociais e, está relacionado, como aponta a Proposta Curricular, com a cultura. Assim, como o currículo preocupa-se com a inclusão de todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, considerando que cada um é diferente, com a cultura também há essa preocupação, em considerar cada indivíduo a partir de seu grupo cultural.

No processo educativo faz-se necessário considerar além das diferenças individuais, as diferenças culturais que contribuem para a formação de uma escola e de uma sociedade multicultural com visões, valores e informações distintos, em um mesmo espaço garantindo o direito de manifestação cultural a todos efetivamente.

4.0 – A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Para a investigação da diversidade cultural no espaço escolar, buscou-se analisar o Projeto Político Pedagógico e o plano de ensino das professoras, na perspectiva de identificar como essa se expressa nesses documentos.

Em busca de analisar a sua efetivação no cotidiano escolar e nas práticas curriculares, prosseguiu-se com a aplicação de questionário, tendo como sujeitos as professoras, e realização de entrevista semiestruturada com as gestoras escolares.

Assim, nesse capítulo apresenta-se a análise das informações obtidas buscando-se triangular o resultado das pesquisas documentais com as categorias de análise que emergiram das respostas dos sujeitos pesquisados.

A primeira parte do questionário buscou fazer um levantamento do perfil dos sujeitos pesquisados, conforme apresentado a seguir.

4.1 – Perfis dos pesquisados

O questionário aplicado às professoras e a entrevista realizada com a gestora escolar foram precedidos por questões de perfil referentes à faixa etária, sexo, nível de escolaridade, tempo de atuação no magistério e, no caso das professoras, disciplina que ministram.

Conforme demonstra o gráfico a seguir, 100% dos sujeitos de pesquisa, atuantes na escola, são do sexo feminino.

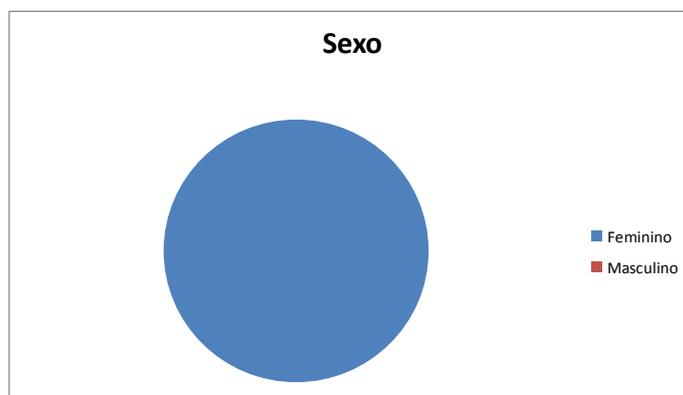


Gráfico: 01
Fonte: autora

Os dados obtidos na pesquisa são reforçados por pesquisas já realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e reforçam que “dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”. (2004, p.44). Assim, no cenário contemporâneo há maior número de mulheres atuantes como professora na educação, isso implica em dizer que as mulheres ocupam em relação aos homens, um total de 30% a mais das vagas, como professoras. Na escola pesquisada, no entanto, conclui-se que o sexo feminino é predominante, assim como no restante do país.

A obtenção destes dados não se deve a meras coincidências, mas é resultante de um processo histórico que vem sendo construído. As lutas femininas em busca dos direitos a igualdade na sociedade advém desde o século XVII. No campo educacional, significativas conquistas ocorreram somente no início do século XX, onde, “permitiram as mulheres frequentar a escola, porém não as universidades; tinham a possibilidade de trabalhar no magistério, mesmo ganhando pouco, e possuíam um pouco mais de liberdade, embora severamente vigiada”. (ALMEIDA, 1997, p. 37). A meta do espaço público ainda teria um longo período para ser atingida assim como outras profissões como enfermeira, ainda se fazia muito limitada.

Esses eventos históricos modificaram muitas maneiras de se ver o trabalho da mulher, bem como, a maneira de pensar da mulher, com relação ao restante do mundo. Começa-se, então, a dar os primeiros passos, para uma emancipação feminina, diferente das vivências dos últimos séculos.

A feminização da educação deu-se por uma sucessão de fatores e acontecimentos importantes e determinantes em diferentes períodos históricos, que influenciaram decisivamente para se chegar ao quadro atual. Na contemporaneidade, no entanto, nota-se uma discrepância significativa entre o número de docentes femininas e o quadro de docentes masculinos. A conquista pelo espaço do exercício da profissão ocorreu por meio de lutas, com esforço coletivo dignificando o grande número de professoras atuantes no campo educacional, na contemporaneidade. Para Carvalho (1996, p.13),

o fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola.

Nesse contexto, traça uma proximidade entre a professora e a educação. Ocorre que em muitos momentos assemelha-se a professora com o papel de mãe, no contexto

escolar. Por esse motivo ou não, acentuam-se laços de afetividade, amorosidade e compreensão no processo educativo, diretamente imbricados com a função feminina do ser mãe e ensinar.

No que tange à faixa etária, 44% das professoras atuantes na escola pesquisada, estão com idade entre 30 e 35 anos de idade.

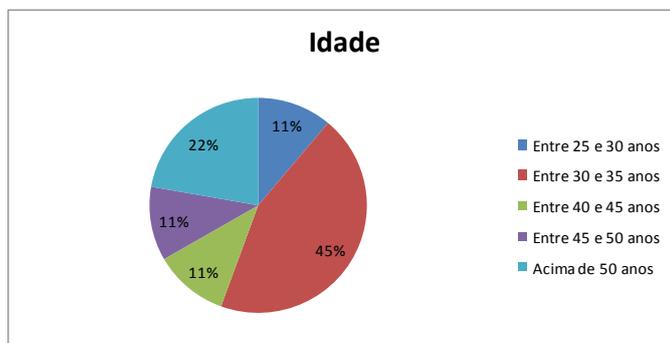


Gráfico: 02
Fonte: autora

De acordo com a UNESCO (2004, p.47), “Os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens”. Os demais pesquisados constituem, os 22% com idade acima de 50 anos de idade, 11% entre 25 e 30 anos, 11% entre 40 e 45 anos, e 11% entre 45 e 50 anos de idade.

Ao que se refere à formação docente, constatou-se que todas as professoras são graduadas, ou seja, possuem uma formação superior em nível de universidade e somam atualmente 33% do total, conforme demonstra o gráfico abaixo.

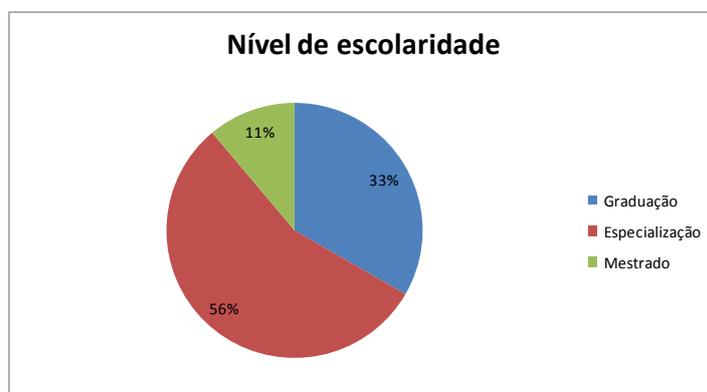


Gráfico: 03
Fonte: autora

De acordo com dados do governo federal, 62,4% (MEC/INEP/DTDIE, 2010) dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais possuem formação em nível superior, ou seja, com algum curso de licenciatura.

Os 67% restante dos sujeitos pesquisados subdividem-se em dois grupos, sendo que 56% das professoras pesquisadas possuem algum tipo de especialização na área de educação, e 11% possuem grau de mestre em educação. Nota-se que as pesquisadas têm conseguido em meio ao trabalho docente espaço para a formação continuada observando que a grande maioria é especialista ou mestre em educação.

Na formação continuada, as professoras ampliam o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, refletem com mais frequência e profundidade, possibilitando crescimento intelectual individual e do coletivo de professores, e como consequência o crescimento intelectual também dos alunos, considerando que a ampliação do acesso a informação tende a expandir e chegar até os alunos. Nesse contexto, professores, alunos e escola só têm a ganhar, pois se as professoras evoluem e conseguem analisar os elementos que permeiam a escola e a sociedade de ângulos diferentes e mais amplos, as ideias e informações pela escola oferecidas também estarão obedecendo a essas características. Para Nóvoa (2002, p. 23) “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Processo esse, que não se finda em um tempo e espaço determinado, mas que faz parte de uma construção permanente inerente ao papel do ser professor, considerando que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1997, p.26).

Para garantir que professores e alunos construam-se coletivamente no cotidiano escolar, a formação dos profissionais da educação é necessária, pois, a busca constante pelos alunos em aprender, torna-se possível garantir espaços amplos de discussão, reflexão, análise, e reconstrução de saberes. Considerando que a formação é fundamental para que a escola seja um espaço para o aprendizado, a escola pesquisada em seu PPP, afirma que:

É indiscutível a necessidade de atualização e de investigação permanente, tendo em vista instrumentalizar os alunos para a necessária mudança social, para tanto, o professor terá de repensar o seu papel, abandonar as ideias do saber “absolutizado” e buscar discutir novas práticas pedagógicas, compatíveis com as exigências do mundo moderno. Ainda, é necessário ter claro que a formação do educando não se dá entre quatro paredes, mas, sobretudo, na prática cotidiana do exercício profissional, num constante “vir a ser.” (2013, p.53).

Assim, a escola pesquisada sinaliza para a importância de garantir espaços para a formação de seus profissionais, a fim de garantir que os alunos, juntamente com as professoras, possam, em processo de colaboração, participar da construção e reelaboração do conhecimento.

No que se refere à atuação no magistério, é possível visualizar que grande parte das professoras mantém uma relação estável com a escola, e os dados demonstram que 67% das professoras pesquisadas que atuam nessa escola trabalham lá há mais de 10 anos, como pode ser observado no gráfico abaixo.



Gráfico: 04
Fonte: autora

Tardif e Raymond (2000, p.10) afirmam que:

Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Nesse sentido, segundo os autores, o tempo e a prática docente são verdadeiros aliados, pois a tendência, com o passar do tempo, é ampliar os saberes necessários para o exercício da docência, desde que haja a disponibilidade para a formação continuada. Em menor porcentagem, 11%, atuam entre 4 e 5 anos, outros 11% estão entre 6 e 10 anos e, outros, 11% atuam a menos de 3 anos.

Na coleta de dados, também foi possível constatar que a escola trabalha com a divisão de disciplinas, de acordo com a formação de cada professor. Assim, na escola pesquisada há uma grande divisão no trabalho docente, ocorrendo concentração maior com 17% dos professores trabalhando com a disciplina de inglês, e 17% com a

alfabetização e letramento dos 2º anos. As demais disciplinas, no entanto, implicam um número menor de professores para o trabalho absorvendo 9% do total com a disciplina de Artes, 9% com disciplina de Língua Portuguesa, e os outros 48% divididos igualmente nas disciplinas de Ciências, Educação Ambiental, Educação Física, Religião, Matemática, e Alfabetização de 1º ano, o que implica que a maioria os professores ministram apenas uma disciplina, conforme aponta o gráfico abaixo:

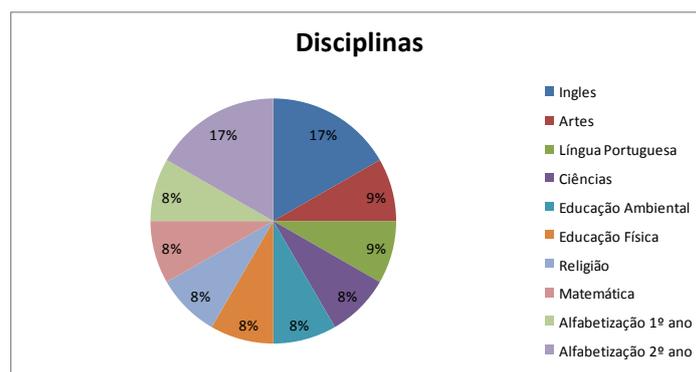


Gráfico: 05
Fonte: autora

Na educação nacional, há algumas disciplinas que compõem a base nacional comum, que inclui um conjunto de matérias consideradas obrigatórias para todas as instituições de ensino. Essas matérias foram fixadas pela Constituição de 1988 e asseguram a formação básica comum a todos.

Além das disciplinas da base comum, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 2010, em seu artigo 26, determina que as instituições de ensino devam oferecer, além das matérias de base comum, as disciplinas da base diversificada, considerando as características locais, regionais, culturais e sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que, para o ensino fundamental e médio regular, os currículos “devem, abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política” (BRASIL, 1996). Assim tais elementos, ligeiramente resumem-se nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Cabe ressaltar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê a inclusão de outros componentes ou conteúdos curriculares que integram nestes casos, a base diversificada, com a disciplina de ensino religioso. Também, na base comum, as disciplinas de artes, educação física no ensino fundamental, amparado pela Lei nº 10.793, de 1 de Dezembro de 2003. Na parte diversificada, com a Lei nº 11.274 de 6 de

Fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, que altera o formato de série para anos escolares. Desta forma indica que a partir do 5º ano, as disciplinas de língua estrangeira moderna são optativas, cabendo à comunidade escolar ofertar ou não tais disciplinas, considerando as necessidades e possibilidades da instituição.

Também é possível trabalhar as disciplinas de música amparada pela Lei nº 11.769 de 18 de Setembro de 2008, no artigo 26, onde prevê que § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular. Ou seja, pode ser trabalhada por todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular trabalhada pela escola. Ainda as disciplinas de história e cultura afro-brasileira e indígena, amparadas pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, e com redação dada pela Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.

O currículo das escolas precisa abranger conteúdos que compõem a base diversificada do currículo escolar, como a diversidade cultural, a violência a exploração sexual, drogas, preconceitos e outros tantos assuntos pertinentes e necessários de serem trabalhados pela escola, no entanto é fundamental observar na realização deste trabalho as características regionais, locais, da cultura, da sociedade, da economia, e também dos alunos. Caso isso tudo não seja levado em conta o trabalho da escola e também do professor ficará prejudicado. O trabalho com conteúdos que compõem a base diversificada na escola é amparado pelo parecer CNE/CEB nº 4 de 29 de Janeiro de 1998, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, assegura que a base diversificada do currículo escolar,

Envolve os conteúdos complementares, escolhidos em cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na proposta pedagógica de cada escola. (BRASIL, 1998, p. 6).

Muitos são os conteúdos e temáticas a serem trabalhados pela escola, que compõem o currículo escolar obrigatório, com conteúdos da base comum e diversificada. O PPP da escola, pesquisada baseia-se na LDB, Lei n.º 9.394/96, onde

mantém a organização curricular em núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Religião, e Educação Física) e a parte diversificada, adaptada a realidade de cada comunidade, sendo nesta escola

especificamente: informática, inglês, educação ambiental, Afro- Brasileira (Lei 10.639/Jan.2003), Literatura, Direitos Humanos, esportes e reforço escolar. (PPP, 2013, p.31)

Diante do exposto, percebe-se que a escola pesquisada trabalha as disciplinas obrigatórias como aponta a LDB. Trabalha ainda, especificamente com disciplina de educação ambiental, que é uma das temáticas propostas pelo PNE, que assegura que “além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõe a inserção de temas transversais como, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros”. (PNE, 2000, p.58). No PPP da escola, são apontados vários conteúdos a serem trabalhados pela escola além das disciplinas da base comum, como a disciplina de cultura Afro- Brasileira e Direitos Humanos, que compõem a base diversificada.

4.2 O Currículo e a Diversidade Cultural: percepção das professoras e das gestoras

Conceder voz às professoras e gestoras constituiu espaço para a reflexão sobre o currículo e as práticas curriculares que se desenvolvem no âmbito da escola pesquisada. O foco das questões que balizaram o roteiro da entrevista semiestruturada verteu sobre: as concepções de diversidade cultural e currículo escolar; como a diversidade está expressa no PPP da escola pesquisada e no plano de ensino das professoras; como a diversidade cultural se expressa no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas; a repercussão da diversidade cultural na construção de uma sociedade democrática e multicultural.

A análise das respostas, em cada foco, possibilitou constatar convergências e especificidades nas considerações dos pesquisados.

Foco 1: Concepção sobre diversidade cultural

Categorias	Frequência
Diversas culturas	9
Diferenças culturais	1
Conhecimento diversificado	1

Ao serem instigadas a refletir sobre a concepção de diversidade cultural, as professoras e gestoras pesquisadas referiram-se, às diversas culturas, às diferenças culturais existentes, e ao conhecimento diversificado, além de frisarem a importância de se trabalhar a temática na escola. As professoras consideram que,

P 01- É muito importante a escola trabalhar a diversidade cultural, pois existem muitas culturas que abrangem nosso país.

P 03 - A diversidade cultural deve ser trabalhada na escola, pois temos várias culturas relacionadas em nossa sociedade.

P 08 – No que se refere ao conhecimento diversificado, cada indivíduo constrói na sua vivência, ajustando a cultura que lhe é repassado por seus pais, comunidade onde vive a religião, opção sexual, formando a concepção de cada indivíduo e dessa forma fazendo uma pessoa ser diferente da outra.

Observa-se que as professoras consideram que a cultura e as informações adquiridas pelos sujeitos, por toda vida, se constroem por meio de interações com outras pessoas, em primeira instância com a família, depois com o grupo cultural com que se identifica e por consequência com a escola e segmentos mais amplos como a sociedade. Esses contextos possibilitam o repasse de informações historicamente acumulada, os elementos culturais passam por ajustamentos, considerando cada período histórico e as situações sociais diversas, repercutindo na formação de cada indivíduo. Considerando que cada sujeito terá acesso a informações de determinado grupo cultural, suas ações serão de acordo com tal grupo cultural.

Nesse sentido, tanto a escola como a sociedade é permeada e constituída por uma diversidade de sujeitos que trazem consigo elementos específicos de cada grupo cultural, que no conjunto maior compõem uma diversidade de costumes, ritos, crenças, valores e outros, que se entrecruzam na sociedade e também na escola.

As professoras P1 e P3, destacaram a escola como sendo local profícuo para se trabalhar a diversidade cultural, tendo em vista a realidade da sociedade brasileira que vem se construindo multicultural. O trabalho com a diversidade cultural, implica em pontuar que o professor “está disposto a reconhecer a existência de uma sociedade plural e diferenciada e a necessidade de se atuar respeitosa e inteligentemente para que tal pluralidade não provoque conflitos,” (SANTOS e LOPES, 1997, p.34), nem na escola e nem em sociedade.

No entanto é importante salientar que as professoras não apontam uma concepção sobre diversidade cultural como é apontado no texto. Contribuem trazendo

para a reflexão a importância de se pensar no trabalho que a escola tem diante da diversidade cultural. E instigando para que essa temática esteja presente no trabalho docente que ocorre em sala de aula e na escola em contexto geral.

Nesse mesmo sentido, a gestora considera, que, a

G - Diversidade cultural engloba várias culturas, que existe entre as pessoas como a linguagem, a vestimenta, as tradições, bem como a forma que a sociedade se organiza, conforme a concepção moral e religiosa, a forma como eles interagem no seu ambiente.

A sociedade constitui-se por diferentes culturas. Cada cultura tem elementos próprios que diferem uma cultura de outra. Essas diferenças estão diretamente relacionadas com a construção de cada indivíduo em acordo com a cultura da qual é fruto. Sua própria construção é mediada pelas relações familiares e pela sociedade, considerando a cultura e suas características particulares. Tais especificidades culturais poderão ser percebidas na maneira de agir, falar, nas ideias e concepções de cada indivíduo. Ainda que as falas das professoras e gestora não evidenciem claramente uma concepção de diversidade cultural, é perceptível, que as pesquisadas nas aproximações consideram a importância de ser trabalhada na e pela escola.

De acordo com Silva,(1996, p.189):

vivemos num mundo e numa época em que os pontos de contato entre as diversas culturas nacionais nunca foram tantos e tão diversos. Vivemos também num tempo e numa sociedade em que as relações de poder entre as nações, povos e grupos dominados tem levado a extremos jamais vistos de desigualdades e disparidades na repartição de recursos e bens materiais e simbólicos.

Para diminuir tais distanciamentos e promover cada vez mais a proximidade e aceitação entre povos e culturas conta-se com a escola. A escola pode tornar possível a formação de indivíduos que promovam a transformação social. Essa transformação social pode ocorrer de várias formas. Um dos caminhos possíveis implica o oferecimento de uma educação inspirados em princípios de respeito, igualdade e valorização, para que possam contribuir na construção de sujeitos e de uma sociedade cada vez melhor, mais justa onde todos os sujeitos, povos e grupos sociais, possam ser reconhecidos e aceitos, e momentos de desigualdade ocorram cada vez menos e com menor intensidade.

De acordo com o contexto, a escola tem por função garantir espaço onde todos os sujeitos tenham assegurado momentos constantes de interação entre as diferentes

manifestações culturais, permitindo conhecer o outro. A proposta curricular de Santa Catarina reforça essa ideia considerando que a “instituição de educação deve cumprir com a sua função de garantir a todos o acesso à cultura e ao conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade, na perspectiva da cidadania”. (2005, p.45).

A escola tendo como função garantir o acesso a cultura e aos conhecimentos históricos a todos os sujeitos permitindo o acesso a informações e vivências com o outro oportunizando conhecer outras culturas. É por isso, que a escola se organiza com papéis cada vez mais complexos e importantes. Na busca de conhecer e aceitar as manifestações culturais distintas e que permeiam o espaço escolar, a escola pesquisada, em seu PPP, propõe

Desenvolver uma educação que promova a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, mediando à construção de conhecimentos, além de construir um ambiente que integre escola e comunidade, avançando para uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade educacional, buscando exercitar a ética, o respeito, as diferenças, a pluralidade cultural e a cidadania, primando pelos princípios de justiça e solidariedade humana. (PPP, 2013, p.4).

Esse é o intento da escola pesquisada, de por meio de sua prática voltada para a aceitação, valorização, e respeito, contribuir para a formação de seres humanos mais conscientes, críticos e participativos, na medida em que preze pelos princípios de justiça e solidariedade humana. Nesse contexto, será possível, segundo a escola, exercitar o respeito às diferenças e a pluralidade cultural, tão necessária ao processo educacional e também à sociedade, o que implica práticas curriculares e a concepção de currículo que essas expressam.

Foco 2: Concepção sobre currículo escolar.

Categorias	Frequência
Organização curricular	9
Participação	2

Ao serem convidadas a refletir sobre a concepção de currículo, as professoras não expressaram concepções sobre o currículo escolar, mas apontaram elementos importantes relacionados ao currículo. Dentre os elementos citados está a organização do currículo e a participação da comunidade escolar na escolha daquilo que é essencial

para a educação. Apontam que uma das principais características do currículo escolar, é que ele atua na organização das disciplinas e dos conteúdos. Assim, o currículo de acordo com P7- “[...] é uma forma de organização e distribuição de assuntos (conteúdos)”. Ainda, é no currículo, segundo P8, que “[...] aparecem as disciplinas, seus objetivos para com cada série em específico”. Observa-se, pela fala das professoras, que prevalece uma concepção disciplinar de currículo, consoante a visão anterior à década de 1980.

O currículo define o que é adequado num determinado momento e contexto, e, a partir da posição ideológica, privilegia uma seleção de conteúdos consagrados historicamente e necessários às novas gerações. É um artefato importante, um lugar em que cruzam as reflexões sobre teoria e prática. (MENEZES, 2009, p.202).

O currículo, além de atuar na organização dos conhecimentos historicamente produzidos a serem aprendidos pelas novas gerações, é organizado em forma de disciplinas escolares. No entanto, o currículo também se consolida como um artefato em que é possível o cruzamento de reflexões sobre o trabalho realizado na educação, bem como sobre a relação entre a teoria e a prática. Entende-se que o currículo não tem somente a função de organizar as disciplinas e conteúdos, sendo mais complexo. Porém,

Infelizmente, para alguns profissionais da educação, o currículo ainda se restringe ao programa de conteúdos das disciplinas, metodologias e estratégias, ou mesmo as matérias constantes de um curso. Tais educadores apresentam dificuldades em concebê-lo numa definição mais ampla, que não se limite á instrução, que abranja as relações e aprendizagens sociais. (MENEZES, 2009, p.203).

Contudo, é necessário desvelar tais restrições em relação ao papel do currículo escolar, e conceber tal artefato para além da simples instrução. É necessário levar em conta as relações e as aprendizagens sociais, que se efetivam nos espaços escolares. Para que seja possível o reconhecimento do currículo enquanto totalidade e grau de importância cada vez maior, o currículo escolar precisa ser pensado e organizado enquanto, “um trabalho em equipe, com diálogo constante e reflexivo, buscando atender sempre ou tentando atender toda a equipe escolar”, como afirmou P5. Busca-se, dessa forma, uma maior compreensão do currículo, para que seja visto não somente como um instrumento de organização, haja vista, que o currículo não é, isoladamente, só uma forma de organização, mas sim, está diretamente relacionado com os processos de aprendizagem e, necessita ser pensado, considerando todo o vasto processo de relações entre sujeitos que compõem o coletivo escolar.

Dessa maneira, o currículo que atua para a organização escolar, contribui, e muito também, diante do trabalho em equipe, considerando os processos formativos, implicados e efetivados pela escola e pelos sujeitos que fazem parte dela, como os professores, que planejam sua prática docente baseada principalmente nos elementos apontados pelo currículo escolar, mas não somente nestes. Outros conteúdos como a diversidade cultural são importantes e precisam estar presentes no currículo escolar, no planejamento do professor e conseqüentemente em sua prática docente em sala de aula.

Nesse sentido, quando o currículo é organizado pelo coletivo escolar, em concordância com critérios estabelecidos pelos documentos orientadores da educação, visualizam-se os conteúdos da base comum e que são obrigatórios e conteúdos específicos de cada região do país, rompendo com o modelo restrito e único de currículo. Segundo Apple, (2000, p.53)

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo.

No entanto, o professor, na escola, conta com o currículo como um instrumento que auxilia na formação de consciência e uma condição de pertencimento a um determinado grupo social e/ou cultural. Nesse sentido, a escola pode contribuir para a promoção de uma maior integração social, entre diferentes, lançando-se para além das relações de poder, que tem como prioridade a disseminação de interesses particulares ou das classes dominadoras sobre os dominados.

De acordo com os dados, as professoras também sinalizam em suas falas, que o currículo é o caminho que orienta toda a prática pedagógica, e justamente por isso precisa ser estudado, pelo coletivo escolar, para que seja possível pensar em uma prática docente significativa. É necessário pensar em um currículo orientador que, “valorize e reconheça as diferenças étnicas, culturais de cada indivíduo”, conforme apontado pela gestora. Ou seja, necessita-se um currículo que considere a realidade educacional e social, observando as especificidades locais das unidades escolares. Ao elaborar o projeto político pedagógico, no coletivo, professores e equipe de gestão necessitam conhecer tal realidade e expressá-la no referido documento. Assim buscou-se verificar junto aos pesquisados, como a diversidade cultural está expressa no PPP da escola e nos

planos de ensino dos professores que incidem, diretamente, nos processos de ensino e aprendizagem.

Foco 3- A diversidade cultural expressa no PPP da escola e plano de ensino

Respeito às diversidades culturais	8
Planejamento transversal e abrangente	3

Convidadas a refletir sobre a diversidade cultural expressa no PPP da escola e nos seus planos de ensino, as pesquisadas retomaram a prática cotidiana, ressaltando a importância do trabalho docente, referindo-se principalmente ao respeito às diversidades culturais no espaço escolar e ao planejamento transversal e abrangente.

Nesse sentido, aponta-se como elemento chave, o posicionamento das professoras, frente aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Em suas reflexões, é possível verificar que visualizam a diversidade cultural, muito mais em sua prática cotidiana, do que em seus planos escolares. Assim, como na questão anterior, ressaltam a importância do trabalho pedagógico, envolvendo questões relacionadas com a diversidade cultural, conforme ilustra a fala de P1 “no nosso projeto político pedagógico os professores sempre trabalham respeitando a diversidade cultural.” Segundo Veiga (1995, p.13)

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O trabalho é organizado, considerando os processos formativos necessários e fundamentais que ocorrem na escola, em uma relação de respeito, a cada aluno e a cada cultura. Esse trabalho desenvolvido, implicando as relações de respeito é possível graças ao PPP pensado para atender tais necessidades. A gestora na entrevista aponta em sua fala que,

O projeto Político Pedagógico, ele já é um instrumento que confronta as novas reivindicações de cidadania, o direito pela busca de uma nova identidade, para a escola [...] pauta uma sociedade caracterizada pelo pluralismo e o nosso PPP está focado na valorização acima de tudo no respeito à diversidade cultural. E procura se utilizar de tudo isso para garantir um trabalho amplo e abrangente na formação dos nossos educandos. (G).

No documento fica expresso a preocupação com os alunos da escola, considerando que cada uma deles vem de diferentes realidades, “sejam elas culturais, econômicas, sociais, étnicas, faz-se necessário estabelecer metas, prioridades e algumas normas, visando o bom funcionamento da escola”. (PPP, p.3). Nesse sentido preocupasse em garantir uma educação que leve a formação de cidadãos, buscando integrar escola e comunidade, baseando sua atividade em princípios de respeito às diferenças e a pluralidade cultural. A escola de seu PPP, afirma que precisa,

(...) desenvolver uma educação que promova a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, mediando a construção de conhecimentos, além de construir um ambiente que integre escola e comunidade, avançando para uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade educacional, buscando exercitar a ética, o respeito às diferenças, a pluralidade cultural e a cidadania, primando pelos princípios de justiça e solidariedade humana. (PPP, p.4).

Nesse sentido, é possível perceber que há uma relação entre a fala da professora, da gestora da unidade escolar, e o PPP. Entram em consenso quando se fala do trabalho docente baseado no respeito para com o outro e a sua cultura, demonstrando que há um trabalho na escola voltado para a aceitação e o respeito à diversidade cultural.

De acordo com P7 o seu planejamento, “contempla os temas transversais, e trabalho respeitando todas as culturas”. Em análise dos planejamentos semestrais da escola foi possível visualizar que os planejamentos de Geografia e História apontam temas e/ou conteúdos que tratam ou estão relacionados com a diversidade cultural.

No 4º ano na disciplina de história, conforme análise realizada, um dos conteúdos a ser trabalhado na escola, é “Os diferentes povos e culturas”, e dentro deste conteúdo um dos objetivos, desdobra-se em “Perceber e valorizar a diversidade de práticas culturais e religiosas no Brasil.” Nota-se, no entanto que a fala da professora, e o planejamento analisado por mim de duas disciplinas específicas, apontam a preocupação em trabalhar com a diversidade que compõe o povo brasileiro, e bem como os elementos que fazem parte desta formação social, enfatizando a necessidade de conhecer e estudar as diferentes práticas culturais e também religiosas, que permeiam esse país tão complexo como é o Brasil.

Tendo em vista essa complexidade do Brasil e de sua população, P2 acrescenta que “no plano em que eu elaboro, tento ser o mais abrangente possível.” O que pode ser observado no planejamento semestral do 1º ano, onde se explicitam os seguintes objetivos:

Reconhecer as diferentes linguagens, senso crítico e o respeito no convívio com as demais pessoas; Transmitir valores como: noção de cidadania; respeito ao próximo, disciplina, solidariedade, respeito a opiniões; Experimentar atividades lúdicas corporais que valorizem e cooperem com o respeito mútuo solidariedade e outros valores humanos de relevância social.

Em acordo com o supracitado, um dos planejamentos do 3º ano tem por objetivo “Reconhecer que a vida em toda sua diversidade deve ser respeitada, independente de qualquer julgamento particular e preconceituoso”. As falas das professoras sinalizam que desenvolvem um trabalho procurando atender a diversidade cultural que permeia a escola e também a sociedade. No PPP podem ser observados alguns elementos que orientam para se desenvolver o trabalho com a diversidade cultural, porém, ao analisar os planos das disciplinas isso não ficou evidente, ressaltando que somente as disciplinas específicas de Geografia e História trazem temas relacionados à cultura.

Foco 04 – Práticas curriculares e a diversidade cultural.

Respeito a cada cultura	4
Atividades culturais	4
Valorização cultural	3

Estimuladas a refletir sobre as práticas curriculares que contemplam a diversidade cultural no cotidiano escolar, as pesquisadas referiram-se novamente ao respeito a cada cultura, às atividades culturais desenvolvidas no espaço escolar e à valorização cultural. Consonantes a estas categorias, apontam ainda a necessidade do trabalho docente, reiterando que as diferenças culturais, por fazerem parte da escola, têm a obrigação de serem trabalhadas.

Como já foi assinalado anteriormente e como é um elemento organizado e pensado pela escola em seu PPP e no plano de ensino das professoras, o trabalho com a diversidade cultural, caminha na direção da construção, do respeito significativo a cada cultura. Segundo P1, organizam as atividades “com respeito sabendo que cada cultura tem seu valor”. A fala de P1 sugere, que no espaço escolar, no desenvolvimento das atividades e trabalhos escolares, cada cultura precisa ser contemplada e integrada, para que todas tenham garantido seu espaço de manifestação, e compreensão por todos os envolvidos no processo educativo.

O trabalho docente desenvolvido pelos professores privilegia o trabalho com atividades culturais, haja vista que P9 expressou que “através das datas comemorativas, mostra de talentos, envolvendo as danças, teatros e outros.”, permite-se conhecer outras manifestações culturais diferentes da sua e permite deixar-se conhecer pelo outro. P7 destacou que a diversidade cultural é por ela contemplada “trabalhando datas comemorativas e, na semana do município com mostras culturais que abrangem várias culturas”. As diferentes manifestações culturais no município são marcadas por uma mistura eclética, as culturas mais acentuadas são indígenas, caboclos, italianos, alemães, portugueses, e outras ainda em menor número e que não ficam tão evidentes como japoneses e chineses.

A fixação das datas comemorativas, como espaços para a manifestação cultural e aprendizagem é assegurada, pelo Art.215 da Constituição Federal de 1988, em seu §2º, afirma que “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos raciais”. (EC n.º 48/2005). A escola em sua organização garante espaço para o trabalho com datas comemorativas no espaço escolar, propiciando a manifestação das diferentes culturas que compõem o espaço escolar. Dentre as datas estabelecidas e presentes no calendário escolar estão dia das mães, dos pais, festa junina e outras datas em nível regional e nacional.

No entanto, é importante destacar que de acordo com o PPP da escola as atividades culturais não devem acontecer somente nas datas asseguradas em lei, que representem alta significação, e/ou restritas às disciplinas específicas, mas devem fazer parte da rotina das escolas, sendo abordadas no currículo em uma perspectiva interdisciplinar, que “pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre disciplinas ou ciências - ou melhor, de áreas do conhecimento” (FERREIRA, 1997, p.22), em busca do acesso coletivo as informações. O trabalho interdisciplinar promove a abertura de barreiras instituídas pelas disciplinas com duração finita e oportuniza a ampliação das relações no espaço escolar, observando que o “projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se.” (FAZENDA, 1997, p.17).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui para a criação de espaços nas disciplinas regulares mais flexíveis, em que a cultura e suas diferentes manifestações possam ser trabalhadas, pelas professoras. Assim, se houver o acesso as diferentes culturas no espaço escolar, as diferentes manifestações culturais serão mais bem

compreendidas e melhor aceitas por todos. As manifestações culturais, assim, terão muito mais espaço do que as manifestações garantidas pelas datas folclóricas. No PPP da escola pesquisada, apontam-se as seguintes datas comemorativas: “Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, Mostra de Talentos, Semana da Pátria, Dia das crianças, e apresentação de projetos desenvolvidos pelas professoras no decorrer do ano letivo”. (PPP, 2013, p.11). Nesse sentido é importante perceber que nas datas de dia das mães e dos pais ocorreu uma ampliação devido a ampliação das formas de organização familiar diferente do modelo de família tradicional que envolve mãe do sexo feminino, pai do sexo masculino e filhos. Muitas são as possibilidades de organização da estrutura da família e a escola precisa estar preparada para atender a tais demandas. Além destas formas de organização, é preciso lembrar que há mães, brancas, amarelas e negras. Essas podem ser indígenas, italianas, afro, gaúchas, catarinenses, homossexuais e outras possibilidades.

Nesse sentido, nota-se que é necessário ter claro as atividades a serem desenvolvidas pela escola durante o ano letivo, e a abertura significativa para o desenvolvimento e apresentação de atividades importantes, e significativas na reelaboração de conhecimento historicamente construído, que podem vir a ser relacionadas em algumas vezes com a cultura e suas manifestações regionalizadas. Para que a construção do conhecimento nesse sentido seja significativa, “[...] não podemos pensar ou planejar o ensino de forma única e igual é preciso nós estarmos integrando essas diferenças com o olhar bem atento.” (G).

O folclore faz parte da cultura, mas é por si só uma única forma de manifestação cultural. Como consequência, os espaços escolares propiciam momentos importantes, para manifestações culturais, mas estes espaços se fazem restritos, com relação às enormes quantidades e riqueza dos saberes culturais existentes. As informações e saberes culturais compõem aquilo que denominamos de cultura popular, que

[...] implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem/mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar (BOSI, 2006, p.324).

As ações e atividades citadas acima, não fogem à realidade de muitas pessoas de diversas regiões do Brasil. Tais elementos culturais, em parte, são mais evidenciados como a forma de habitação, a maneira de falar, vestir, as festas e outros. Tudo isso faz parte da realidade cultural de muitas crianças e que, em muitas vezes, não é conhecida por outras pessoas que não fazem parte desta cultura específica. A escola reconhece que a grande maioria dos seus alunos tem uma rotina com atividades na agricultura, que é comum ao restante do país. Dessa forma, a escola pesquisada procura atender garantindo a todos o direito de manifestar sua cultura, os alunos deste município em sua maioria,

sobrevivem da agricultura, com o plantio de milho, soja, feijão, fumo para fabricação de tabaco e ainda, aqueles que trabalham com ordenhas para o sustento e ajudam o custeio familiar, pecuarista, suinocultores, avicultores, bem como aquelas que trabalham como diarista para ganhar o seu sustento (PPP, 2013, p.7-8).

Salienta-se que não são somente alunos, desta realidade, no entanto estes constituem a maioria dos alunos que fazem parte da realidade da escola pesquisada. Considerando a realidade dos alunos, a escola preocupa-se com a valorização cultural, que é uma das categorias citadas pelas professoras e gestora da escola pesquisada.

Durante o processo escolar, os alunos, como apontam as professoras no questionário, são respeitados e valorizados, levando em consideração a cultura da qual são frutos. Além de reconhecer a cultura local, é necessário na escola que se reserve tempo para conhecer as diferentes manifestações culturais, diferentes das suas, onde possam valorizar as diversas manifestações culturais. Porém, não se constatou se a escola realiza algum evento relacionado à comemoração da agricultura, pecuária e outras atividades desenvolvidas pela população, características de sua cultura.

No entanto, na unidade escolar a gestora ressalta como é organizado o trabalho levando em consideração a cultura local. Desta forma, diz:

Eu, como coordenadora, tento sempre, procuro orientar os nossos professores, que ao elaborar o seu plano, ele procure contemplar e valorizar a diversidade cultural e que o ensino/aprendizagem parta da realidade e das diferenças dos nossos educandos.

Observa-se na escola pesquisada que, a despeito dos planos de ensino das professoras e do PPP da escola não apresentam referência às abordagens culturais, a gestora escolar preocupa-se com as questões culturais, principalmente ao considerar fundamental que o processo educativo parta da realidade do aluno, e com isso seja

possível paulatinamente, a construção de uma sociedade capaz de fato, de considerar, aceitar, respeitar e valorizar as diferentes culturas e manifestações culturais, existentes em todo o país.

Foco 05 – Práticas pedagógicas em que a diversidade cultural é contemplada.

Respeito ao aluno	7
Técnicas de ensino diversificadas	4

Nesse contexto, ao serem convidadas a refletir sobre as práticas pedagógicas em que a diversidade cultural é contemplada, nota-se uma preocupação com o processo educativo. Nesse sentido, apontam que são necessárias atitudes e ações de respeito com relação aos alunos e, em face disto, é fundamental diversificar as técnicas de ensino, com vistas a contemplar todos os alunos.

De acordo com P1- “A diversidade cultural é contemplada nas várias áreas, e a maneira de trabalhar, é através do respeito mútuo, pois sei que nossa clientela escolar não é só uma cultura, mas sim várias culturas”. Mizukami, afirma que a escola deve ser “um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização”, (1986, p.95). Para que esses processos sejam possíveis, é fundamental propiciar o conhecimento da cultura dos diferentes alunos, a fim de compreender cada manifestação cultural.

Para ser possível garantir que professores e alunos cresçam juntos na caminhada escolar, é fundamental conhecer a realidade da escola, dos alunos e da comunidade em que se está inserido. Um dos caminhos para que isso seja possível é o P 08- “Diálogo com os colegas sobre as diversas culturas que existem, o direito das pessoas de agir conforme seus conceitos, mas sem prejudicar o outro”. No entanto,

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Assim, quando ocorre a prática do diálogo amparado na definição de Paulo Freire, ocorrem processos significativos que facilitam a aproximação entre os sujeitos

envolvidos no processo de conhecer. Desta forma, ocorrendo aproximações há maior facilidade para o estreitamento das relações entre alunos e dos professores, o que favorece o diálogo, a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem, baseada em princípios de respeito e igualdade.

Tendo o diálogo como essência, a escola constitui um espaço profícuo para o conhecimento e a elaboração de posicionamentos cada vez mais democráticos e justos, confrontando o modelo de escola reducionista de ver e definir os acontecimentos sociais com preconceito, e que não permite que alunos e professores relacionem-se em busca de novas formas de visões de mundo, construindo e reconstruindo conhecimentos históricos. Por conta disso, Feltrin (2004, p. 30) contribui dizendo que:

Na escola notam-se as diferenças e se deveria conviver com elas. Assim como na sociedade, na escola também se prefere conviver e tratar com os iguais. Na escola, a busca da compreensão por meio do diálogo é uma forma de se entender as diferenças de cada um, diminuí-las, respeitá-las e conviver com elas.

Nas práticas pedagógicas realizadas pelas professoras da escola pesquisada, é possível visualizar que se preocupam com o processo educativo, buscando alternativas para que não ocorram interferências negativas, preconceituosas e reducionistas no espaço de sala de aula. As aulas, segundo as professoras, baseiam-se em conversa e diálogos, no intento de desenvolver vínculos em que prevaleçam relações de respeito mútuo e valorização das diferentes culturas.

A escola apresenta-se como espaço, onde a diversidade cultural tem espaço para mostrar-se, conseguindo fazer-se conhecer por todos. Se oferecer espaço para que a cultura possa conhecer e se fazer conhecida, implica em garantir que nesse ambiente as relações entre os sujeitos ocorram respeitando cada indivíduo, lembrando que não são homogêneos, não pertence à mesma cultura, mas sim são heterogêneos, com especificidades únicas. Essas características distintas, que cada um traz consigo, influenciam e condicionam seu desenvolvimento e aprendizagem individual e social, na escola e na sociedade. De acordo com Tardif, (2012, p.129) os alunos “não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem em uma tarefa, entre outras coisas.”.

Essas diferenças, acima citadas, constituem-se devido a fatores biológicos, sociais, culturais e econômicos que permeiam e influenciam no processo educativo.

Dessa maneira, cabe aos professores organizarem-se procurando atender a todos os alunos, sem penalizá-los, mas sim, possibilitar maior e melhor aprendizagem de todos, para que isso seja possível, contam com metodologias, que possam utilizar e atender a todos os alunos.

Tendo em vista que a escola busca garantir uma educação para todos, que impliquem em uma formação de valores, necessários para a vivência em uma sociedade cada vez mais justa, e ao reconhecimento das diferenças individuais, é preciso metodologias que ofereçam condições, para que todos os alunos possam ser incluídos. Assim, o trabalho em sala de aula, da escola pesquisada organiza-se com o auxílio de “Leituras, questionamentos, danças, teatros, etc.” (P3). Ainda, “Trabalhos diversos com vídeos, recorte e colagem, contação de histórias, relatos familiares culturais, costumes, dizeres, comidas, cartazes, entre outros.” (P5). Como é apontada pelas professoras, essa variedade de atividades desenvolvidas na escola, amplia significativamente os espaços de inclusão e o direito de igualdade de todos os alunos no processo educativo.

Dessa maneira, cada aluno pode utilizar-se das diferentes atividades desenvolvidas no espaço escolar e expressar aquilo que é parte de si, seus conhecimentos, saberes e por meio disto, expor ou explicitar os elementos que permeiam a sua formação enquanto ser humano, que vive em uma sociedade envolta em cultura, e que nessa interação também produz cultura.

Foco 06 – A diversidade cultural e a construção de uma sociedade democrática e multicultural

Trabalho docente	4
Verdadeira democracia	3
Transformação social	3
Justiça	1

O contexto de análise estimula a pensar e a refletir sobre a sociedade. Assim, as professoras apontam que a construção de uma sociedade democrática e multicultural depende de alguns fatores que consideram imprescindíveis. Nessa perspectiva, destacam

o trabalho docente realizado pelas professoras nas escolas e a verdadeira democracia, que levam à transformação social e, conseqüentemente, à justiça social.

Diante do contexto, o trabalho docente aqui analisado, está relacionado com os saberes, com as experiências e também com a socialização profissional. Nesse sentido, o trabalho docente é baseado em processos inconstantes, indefinidos onde,

o saber do professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua própria consciência prática. (TARDIF, 2005, p.14).

Como afirma Freire (2001), “o trabalho docente é uma atividade de práticas sociais porque é um fenômeno tipicamente humano, que se constitui, enquanto tal, a partir das relações que são estabelecidas na ação docente.” A atividade docente é marcada pelas interações entre os parceiros desta atividade e sobre o objeto de seu trabalho, que é o aluno e sua busca pelo conhecimento como forma de emancipação e transformação dos estágios atuais da sociedade.

Ainda que o conceito de democracia não tenha sido explicitado, fica evidente nas falas que, em relação ao trabalho realizado pelas professoras na escola, as mesmas ressaltam que a diversidade cultural, “é uma questão a ser trabalhada com muita ênfase no cotidiano da criança e também das famílias”. (P2). Neste mesmo contexto, P3 considera que a diversidade cultural é uma temática, “ampla, e devemos respeitar a cultura de cada um,” e que enquanto professoras, “estamos tentando fazer nosso trabalho para que a sociedade seja democrática”.

Para que o trabalho na escola possa alcançar tal patamar desejado pelas professoras, uma das maneiras de promover o acesso às culturas existentes em nosso país pode ser por meio do estudo do multiculturalismo,

em que o objeto por excelência é o desafio a preconceitos, a visões essencializadas e homogêneas das identidades e das diferenças e a discursos que as constroem, no âmbito das relações sociais e educacionais, certamente sínteses criativas a partir de olhares plurais só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural, e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos.(CANEN, 2007,p.101).

Os professores e escola podem contribuir muito com a problemática da diversidade cultural, tendo como alternativa a promoção de momentos que ultrapasse como a autora acima cita visões preconceituosas e avance para uma sociedade cada vez mais aberta a mudanças com direito de olhares plurais e diversos sobre os mais variados assuntos que permeiam a sociedade garantindo de fato o direito de cada indivíduo manifestar-se sem preconceito e ao mesmo tempo permitir ao outro manifestar-se também, direito esse garantido pela Constituição Federal (2010, p.15), título II, capítulo I, art. 5º, onde diz que, “IV- é livre a manifestação do pensamento”. Na escola pesquisada, P3 considera que esteja fazendo sua parte, para a construção de uma sociedade democrática.

P1 “[...] falar em democracia é bem difícil, moramos num país democrático, porém, não podemos escolher o que queremos realmente, pois se dependesse de mim a educação seria muito melhor.” Ainda, “[...] nosso trabalho está sendo realizado, para ser possível uma sociedade multicultural”. (P6). Nota-se dificuldade em falar sobre a diversidade cultural e sua implicação em uma sociedade democrática e em construção multicultural. As professoras, no entanto, salientam que procuram contribuir nesse sentido tentando fazer sua parte na educação para ser possível garantir a construção de uma sociedade que permita aos sujeitos manifestar sua cultura sem preconceito.

A escola busca contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, onde todas as culturas tenham espaço de manifestação, levando em consideração a grande diversidade de culturas existentes no país e por que não no mundo. Para que isso seja possível, a educação tem papel fundamental, e a escola encontra-se disposta a contribuir com mudanças, por isso

[...] Acreditamos que uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a sociedade democrática e não excludente, deve promover o convívio com a diversidade, com condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro e a solidariedade. (PPP, 2013, p56).

A busca por uma sociedade mais justa ocorre, “devido à diversidade cultural e a luta intensa das pessoas para serem respeitadas, que fazem com que a sociedade se transforme em direção a prática da democracia e a visível multiculturalidade”. (P8). Nesse sentido, a compreensão e reconhecimento das diversidades culturais no espaço escolar e na sociedade, dependem dos indivíduos, pois de acordo com P9,

Quando aprendermos a respeitar as particularidades de cada um, cada criança, que em sua família já trás essa diversidade, seremos mais abertos a ouvir, entender, conhecer e a transformar essa sociedade que é formada por

peças que pensam e agem diferentes, mas que procuram ser ouvidos e respeitados em seus direitos e deveres.

Assim, quando todos os sujeitos puderem efetivamente manifestar-se e exercerem de fato seu direito de ser humano que vive em uma sociedade democrática, para P07- “[...] a sociedade será mais justa”. E sendo mais justa, implica em exercer todos os papéis de ser humano sem/com penalizações.

Fica evidente que na escola pesquisada as professoras e gestoras que nela trabalham prezam por garantir que o processo educativo seja amparado em princípios de aceitação, valorização e respeito tendo em vista a formação de humano. Uma das maneiras de garantir que tudo isso seja realmente efetivado é por meio do estudo do currículo para ser possível pensar em uma prática docente significativa que valorize cada aluno observando as especificidades e necessidades dos alunos, conhecendo a realidade para tornar possível o trabalho com a diversidade cultural no espaço de sala de aula.

Na escola o trabalho com a diversidade cultural precisa estar presente no planejamento, tendo em vista que o planejamento é um instrumento importante no direcionamento do exercício da docência. Ao pensar em trabalhar com as diversidades culturais, considerando a realidade dos alunos e suas necessidades, acredita-se ser possível a transformação social e a construção de uma sociedade mais igualitária, onde prevaleça acima de tudo o respeito, em prol da justiça social.

5.0 Considerações Finais

A construção do conhecimento se dá, em um processo constante, uma busca que implica em conhecer a si mesmo e aos outros, continuamente. O estudo objetivou investigar a diversidade cultural percebida nas propostas curriculares, norteadores da educação. Assim, analisaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular de Santa Catarina, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, o Plano de Ensino Semestral, de cada professor, das disciplinas trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O aporte teórico articulado com a análise dos documentos curriculares e a análise das entrevistas e questionários a acerca da diversidade cultural possibilitaram perceber, que os documentos oficiais apontam para o trabalho com a diversidade cultural no âmbito escolar, no entanto isso implica em tempo para a organização de planejamento e conseqüentemente a realização do trabalho com a diversidade cultural, porém não há disposição de tempo extra que possibilite a efetivação de tal trabalho na prática docente. Tendo em vista que é necessário garantir o estudo dos conteúdos básicos a educação e que são geralmente conteúdos cobrados em provas de larga escala, que é o caso da Provinha Brasil. Além do que os apontamentos trazidos pelos PCNs apresentam-se um tanto superficial e pouco claro, deixam lacunas tanto para gestores, quanto para professores com relação a como articular o trabalho na escola não somente com a diversidade cultural, mas também com outros temas também pertinentes e necessários de serem trabalhados na e pela escola.

No entanto, é preciso considerar que os estudos sobre diversidade cultural ainda são recentes. Ainda precisa ser amadurecido desde o campo teórico até chegar ao âmbito da prática na escola. A partir do momento que se conhecer melhor este tema ficará mais fácil à elaboração de documentos que orientem para uma prática bem e fundamentada.

Nos documentos específicos da escola, como o PPP aponta-se para a possibilidade frágil do trabalho com a diversidade cultural na escola, pois esse espaço constitui-se permeado por sujeitos, de diferentes culturas, mas, que convivem e dividem o mesmo espaço de socialização e vivência, na escola e conseqüentemente na sociedade, porém não apontam, ou especificam o espaço para a realização de atividades voltadas para o conhecimento e trabalho com a diversidade cultural, nem para professores com formação, além de não apresentar claramente as atividades que são realizadas em sala de aula diretamente com os alunos.

No campo da escola pesquisada em primeira instância precisa-se garantir o registro daquilo que está sendo realizado para ficarem evidenciadas as práticas docentes que contemplam a diversidade cultural que vem sendo realizadas para que as professoras desta escola tenham seu trabalho mostrado e reconhecido, na escola, no município e para além destes espaços.

Nos Planos de ensino de cada disciplina, não apontam temas especificamente voltados para o trabalho com as diversidades culturais, somente aparecem conteúdos voltado para a cultura nas disciplinas de geografia e história. No entanto, essa abordagem nas disciplinas também é frágil, apontando temas em nível nacional e mundial, não apresentando em nenhum momento o registro e a descrição de um trabalho local, caracterizando as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade ao qual estão inseridas.

No entanto, por meio da análise das entrevistas com gestores escolares e dos questionários realizados com os professores, pode-se perceber por meio de suas falas, que há uma grande preocupação em trabalhar com a diversidade cultural em meio às atividades que realizam no espaço de sala de aula. Para isso, contam com espaços para diálogos e discussões sobre a cultura e suas diferenças. Ainda, de acordo com elas desenvolvem atividades que consideram as diferentes culturas, que permeiam a realidade local. Sinalizam constantemente para a necessidade do respeito para com os outros, como ponto inicial e principal, para uma educação de qualidade, que valorize cada um indiferente de sua cultura e de suas escolhas individuais.

Enquanto professoras, interessadas em proporcionar uma educação que atenda a todos os alunos e, que contribua para a formação de uma sociedade mais justa, implica nesse contexto, a organização de um trabalho didático pedagógico que favoreça a construção de conceitos e ideias que impliquem a inclusão das atuais e futuras demandas escolares, promovendo a construção de conhecimentos que levem a aceitação de cada um indiferente de sua cultura e de suas escolhas particulares.

Diante do exposto, nota-se que ocorre um distanciamento entre a prática docente efetivada em sala de aula e os documentos oficiais orientadores da educação, da escola e os planos de ensino dos professores. O PPP da escola sinaliza para o trabalho com as diferentes culturas existentes no país, de uma maneira mais geral. Nos Planos de ensino das disciplinas exceto nos planos das disciplinas de história e geografia que apontam a cultura como tema a serem trabalhados em sala de aula, os demais planos das outras disciplinas não tem especificado em nenhum momento temas relacionados com a

cultura e suas diferenças no espaço escolar. Porém na análise dos questionários, e as falas da entrevista apontam para um trabalho que é realizado pela escola, no espaço de sala de aula, envolvendo a cultura e suas diversidades.

A cerca disso, é fundamental explicitar que nas falas das professoras, expressam em vários momentos e de diferentes maneiras, que realizam um trabalho pensando na contemplação da diversidade cultural no espaço escolar, no entanto isso não fica evidente em seus planejamentos, não há os registros das atividades realizadas.

Desta maneira, a partir de tais direcionamentos a escola pesquisada precisa esclarecer desde a concepção que tem sobre diversidade cultural até os encaminhamentos dados para essa temática no próprio PPP da escola, conseqüentemente nos seus planos de ensino e bem como em suas práticas docentes.

Em face de todo o estudo realizado, notaram-se modificações recentes nas propostas curriculares principalmente em nível nacional, vinculadas principalmente para o trabalho com a diversidade cultural, com o Sistema Nacional de Cultura. Conseqüentemente, a partir das tímidas propostas implicam-se também em tímidas mudanças na prática escolar que inicia esse processo recente e calmamente.

Isso implica dizer que, a partir dos dados e das análises realizadas, a diversidade cultural ainda precisa ser pensada primeiro pelas políticas curriculares, em consequência pela unidade escolar, ampliando e reformulando seu PPP, pelos professores na elaboração de planos de ensino que levem as práticas concisas.

Somente quando ocorrer esse repensar desde as políticas públicas até a escola e o professor será possível praticar uma educação de fato multicultural, sendo possível incluir todos os alunos no processo educativo, baseando-se na aceitação independente de sua cultura e de suas escolhas pessoais, para que de fato a escola seja um espaço humanizador em que a valorização da diversidade cultural seja uma realidade, em prol da construção de uma sociedade mais justa para reconhecer a diferença na diversidade.

6.0 Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: um a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

BAUMAN, Zigmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 48, de 2005. Acrescenta o §3º ao Art. 215 da Constituição Federal, instituindo o Plano Nacional de Cultura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de Setembro de 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 71, de 29 de Novembro de 2012. Acrescenta o Artigo 216 à Constituição Federal para instituir o Sistema Nacional de Cultura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de Novembro de 2012.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 10 de Janeiro de 2003b.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de Dezembro de 2003. Altera a redação do Art. 26, § 3.º, e do art. 92 da Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 1º de Dezembro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de Fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modifica pela Lei n.º 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 11 de Março de 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.769, DE 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 19 de Agosto de 2008c.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida: a nova centralidade.** Rio de Janeiro: Record. 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Revista Educação e Sociedade. Vol 33. Jan-Mar 2012.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.** Revista Comunicação e Política. V.25, nº 2, p.091- 107, 2007.

CARVALHO, Marília, Pinto, de. Trabalho docente e relações de gênero. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n.º 2, mai./ago., 1996.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga, Portugal, PP. 221-236.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3ª Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Práticas interdisciplinares na escola.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença.** São Paulo: Paulinas, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa de M. **Ciência da Interdisciplinaridade.** In. Práticas Interdisciplinares na escola. Org. Ivani C. Fazenda. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** Coleção Questões de Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º edição. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry; MCLAREN Peter. **Formação do Professor como uma esfera Contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In. MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. de (org) São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC. 4ª edição. 1988, 158 p.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 39-50, junho/2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?** Petrópolis- RJ, Vozes, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu de. **Currículo, cultura e sociedade.** – 2. Ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu de. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** In. MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. de (org) São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002.

NOVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3ª Ed. Revisada e ampliada. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRIORE, Marly Del. **História das mulheres no Brasil.** 2º edição. São Paulo: Contexto, 1997.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, **cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais**. In. AQUINO, J. G. (org.) *Diferenças e Preconceito na sala de aula: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

RIOS, Dermival Ribeiro, 1942 – **Dicionário global da Língua Portuguesa ilustrado**. São Paulo: DCL, 2004.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da educação e do desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo**. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: Questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

SILVA, Jorge Gregório da. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. Trabalho Necessário**, Amazonas, ano7, n. 9, p. 01-18, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Indentidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. 6ª reimp. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**, 2ª Ed. Lisboa, Moraes, 1981.

STRIEDER, Roque. **A educação ainda em processo de construção**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/ Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

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

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional – São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização.** 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[Http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do/brasil](http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do/brasil). Acesso em 13 de Julho de 2013. Fonte: (MEC/INEP/DPCI).

[Http://www.ouroverde.sc.gov.br](http://www.ouroverde.sc.gov.br). Acesso em 23 de Maio de 2014.