

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADEMILDE APARECIDA GABRIEL KATO

**DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Cáceres-MT

2015

ADEMILDE APARECIDA GABRIEL KATO

**DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da professora Dra. Ilma Ferreira Machado.

Cáceres-MT

2015

© Ademilde Aparecida Gabriel Kato, 2015.

Kato, Ademilde Aparecida Gabriel.

Diversidade sociocultural: concepções de professores de uma escola pública do Estado de Mato Grosso./Ademilde Aparecida Gabriel Kato. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

152 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Diversidade sociocultural – escola Sinop/MT. 2. Educação intercultural – Mato Grosso. 3. Orientações curriculares para as diversidades educacionais. I. Título.

CDU: 376.74(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

ADEMILDE APARECIDA GABRIEL KATO

**DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ilma Ferreira Machado
(Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Prof^a Dr^a Beleni Saléte Grandó
(Avaliadora externa – PPGE/UFMT)

Prof^o Dr. Alceu Zóia
(Avaliador interno - PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 11/02/2015

Àqueles que amo...

Isadora, ao lado da avó brincando com toda seriedade, digitando em seu computadorzinho como quem escreve a mais inusitada dissertação, intercalada por leituras em um velho dicionário do qual extrai as mais encantadoras histórias como esta “Era um vez e foram felizes para sempre...” com dois anos já descobriu que os livros falam...

Aos meus filhos

Carlos Henrique, Camila e Cassiana com igual amor, dedico a vocês esta conquista, digo-lhes que a alegria da chegada é tão emocionante quanto a coragem para a caminhada. Só chega a um destino aquele que um dia partiu de algum lugar rumo a uma direção...

Ao meu esposo

Celso pelo apoio constante, incentivo e pela certeza de que não desistiria.

Aos meus pais

A minha mãe Lydia o meu amor e gratidão pela vida, ao meu pai João de onde estiver nos alegremos juntos.

À Deus pela vida, por sua onipresença que a cada dia nos renova, dando-nos persistência e nos fazendo crer que com a sua ajuda conseguiremos, Obrigada Senhor!

À colega Fátima Iocca e seus filhos, que me acolheram como membro de sua família, serei eternamente grata a todos vocês!

À minha orientadora professora Dra Ilma Ferreira Machado, por partilhar seus conhecimentos, por sua disposição em orientar-me na construção deste trabalho, por sua compreensão, competência e seriedade, a minha admiração.

Ao professor Irton por sua dedicação e presteza em sempre nos ajudar, obrigada!

Ao professor Alceu, por sua disponibilidade e compreensão.

Aos demais professores do Curso de Mestrado que contribuíram para nossa formação, agradeço a cada um.

Aos meus colegas: Meire por sua colaboração e ajuda constante, sempre me representando legalmente, a Cristiane, a Aline, ao Guilherme, a Ronélia, a Mirian, Juliano, obrigada pela amizade e companheirismo de vocês.

À equipe da escola campo desta pesquisa e aos seus alunos da diversidade sociocultural, o meu respeito.

À UNEMAT pela oportunidade de qualificar-me dentro da própria instituição de trabalho.

A todos os professores do PPGEduc, da linha Educação e Diversidade pela partilha de conhecimentos e empenho na realização desta proposta. E, também ao pessoal técnico-administrativo pela organização e acompanhamento de nossa vida acadêmica.

À CAPES e FAPEMAT pela contribuição na minha formação com concessão de bolsa.

O senhor [...] mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou

(Guimarães Rosa, 1956).

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das Ciências humanas, é de natureza qualitativa e se caracteriza como estudo de caso, com objetivo de conhecer e analisar a concepção de professores de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Sinop/MT, sobre a diversidade sociocultural dos alunos e, a forma como lidavam com essa questão no cotidiano da escola. Buscamos verificar em quais subsídios teórico-metodológicos os professores se apoiavam ao tratar a diversidade sociocultural, localizar suas determinantes e implicações para a prática pedagógica e, em que medida o Projeto Político Pedagógico considerava a realidade sociocultural dos alunos. Participaram deste estudo, dez professores das áreas de Pedagogia, Linguagem, Ciências Exatas, Geografia, História e Educação Física, sendo um deles coordenador pedagógico e outro diretor. Os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas gravadas, observação do contexto escolar focada nas relações sociais e interações entre alunos, alunos e professor em atividades livres; fizemos, também, leitura e análise dos seguintes documentos: Estudo Antropológico realizado pela escola em 2013, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as Orientações Curriculares para as Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). Os fundamentos teóricos metodológicos foram construídos com base nos autores Fleuri (2001, 2005, 2010), Candau (2002, 2006), Canen (2007, 2005), Gomes (2008), Abramowicz et al (2011), Machado (2010), Gusmão (2000), Dayrell (1996), Auad (2004), Júlia (2001), Forquin (1993), Sacristán (2002), Jordán (1999), Viñao Frago (1995), Pérez Gómez (2000, 2001) e outros. Os resultados revelaram que os professores concebem por diversidade sociocultural, as diferentes culturas, a etnia, a língua, a linguagem, a crença, a religião, os valores, as ideologias, o folclore, a classe social, o grau de escolaridade, a forma de se comportar e outros indeníveis. Porém, ao identificar a manifestação da diversidade sociocultural na escola e suas implicações para o trabalho pedagógico, apontam apenas as relações sociais conflituosas entre alunos, alunos e professores, a dificuldade de aprendizagem dos alunos e o seu desinteresse pelos estudos. Atribuem esses problemas à procedência dos alunos da classe social de renda baixa, de bairros populares, à cultura dos alunos e a de sua família. Para os professores, essas problemáticas são consequências da estrutura familiar não convencional, da baixa escolarização dos pais, da negligência destes para com processo de escolarização e da falta de perspectiva positiva em relação ao futuro dos filhos. Reconhecem que a cultura dos alunos se choca com a da escola, ambas divergem em propósitos e perspectivas, a escola através de seu currículo, aspira levar o aluno à universidade, enquanto que este busca, na escola, atender suas necessidades imediatas de sobrevivência. Não se faz adequações curriculares e o aluno percebe que a escola não tem relação com sua vida. O Projeto Político Pedagógico desconsidera a cultura do aluno e sua realidade, embora afirme pautar-se nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, e evidencie grande preocupação com as dificuldades de aprendizagem. Cabe reafirmar que a proposta pedagógica deveria ser construída tendo-se presente a diversidade sociocultural dos alunos.

Palavras-chave: diversidade sociocultural, educação Intercultural, escola

ABSTRACT

This is a qualitative research ,carried out in 2014, about the Socio-cultural Diversity aims mainly to analyze the conception of basic school teachers in a public school in Sinop/MT, concerning the socio-cultural diversity of the students and how they deal with this matter in the school quotidian. We have tried to verify which theoretical methodology foundation the teachers are based on to treat the diversity in the school contexture, identify the socio-cultural diversity determiners of the students in this school, as well as to search the main difficulties teachers may face to develop an intercultural education. We also tried to analyze how the politic- pedagogical project in this school deals with the socio- cultural diversity and how it promotes the inter-cultural aspects. Ten teachers in the area of Pedagogy, Language, Exact Sciences, Geography, History and Physical Education took part of this research. One of which is the school principal and one is the pedagogical coordinator. The data were gathered through recorded interviews, observation of the school ambience focusing the school relationship and interaction among students and between teachers and students in different situation during the break, patio conversation and other free activities. We fell back on the analyses of the Anthropological Study carried out by this school in 2013, the Political Pedagogy Project of the school as well as lesson plans and obtained results. We built the theoretic and methodological foundations upon: Fleuri (2001, 2005, 2010) Candau (2002, 2006), Canen (2007, 2005), Gomes (2008), Abramowicz et al (2011), Machado (2010), Gusmão (2000),Dayrell (1996), Auad (2004), Júlia (2001), Forquin (1993),Sacristán (2002), Jordán (1996), Viñao Frago (1995),Pérez Gómez (2000, 2001), among others. The results showed that the teachers consider as socio-cultural diversity the different cultures, ethnicity, the language as well as the idiom, creed, religion, their own values and ideologies, folklore the socio-cultural diversity skin color, degree of education among others. Nevertheless, when they refer to the consequences of the socio-cultural diversity in the school context, they point out only the conflicting social relationship among students and students/teachers, the learning difficulty and their lack of interest for learning. The teachers attribute the student's behavior to their culture, low social class and family education. As for the learning difficulty and lack of interest, the teachers link them to the parent's lack of formal education, family structure, parents' negligence towards the educational process as well as lack of perspective of parents towards their children. We noticed the student culture conflicts the syllabuses, students reality, necessities and interests. Although the political pedagogical project (PPP) affirms to be based on the National Syllabus Parameter (Brazil, 1999) and Education Diversity Syllabus Orientation for (MT / SEDUC 2010), their proposals are not applied in the teachers pedagogical practices and school objectives. We have not noticed any school worry concerning the ethnic-racial matters, prejudice, and discrimination among other diversity elements. The attention falls back only on learning. We know the teaching learning process planning must focus on the student's culture as a whole culture.

Key-works: socio-cultural diversity, intercultural education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPAPRO- Centro de Formação dos Profissionais da Educação

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC- Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Participantes da Pesquisa -----	27
Quadro II- Paralelo Multiculturalismo e Interculturalismo -----	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS ----	24
1.1 Contextualização da Escola objeto de estudo	30
1.2 Resultados do Estudo Antropológico e a revelação da Diversidade Sociocultural dos alunos	32
1.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola: princípios e concepções	34
1.4 Importância da Educação no processo de humanização dos sujeitos	36
1.5 A Educação e a Cultura dominante	40
CAPITULO II	
ALGUMAS FORMAS DE SE CONCEBER AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA	45
2.1 Cultura	45
2.2. Diversidade Cultural	49
2.3 Multiculturalismo e suas diferentes concepções no reconhecimento da diversidade cultural	53
2.4 Desdobramentos do Multiculturalismo no Brasil	61
2.5 Cultura Escolar e a Cultura da Escola	66
CAPITULO III	
INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO NA ESCOLA	73
3.1 Entendimento Conceitual	73
3.2 A Interculturalidade como projeto de mudança social	78
3.3 A Política da Educação Intercultural	80
3.4 A Educação Intercultural e as competências dialógicas	83

CAPITULO IV

APROPRIAÇÕES DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA CULTURA E NA ESCOLA	89
4.1 Concepção de diversidade	89
4.2 A manifestação da Diversidade Sociocultural na escola.....	91
4.3 A parceria entre escola e a família: a influência da organização familiar na aprendizagem	99
4.4 A cultura da família e sua importância no sucesso e fracasso escolar.....	104
4.5 O sentimento de pertença à escola e as relações sociais no contexto escolar.....	107
4.6 A diversidade racial, religiosa e de gênero na escola	113
4.7 O Projeto Político Pedagógico da Escola e sua relação com as Diversidades Educacionais	116
4.8 A cultura do aluno(a) e a cultura da escola: divergências e contradições	119
4.9 Diversidade Sociocultural na escola e os desafios da Educação Intercultural1	126
4.10 Educação Intercultural: concepção dos professores.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a diversidade sociocultural e temas a ela relacionados, ganham destaque no debate internacional e nacional, nas discussões para formulação e desenvolvimento de políticas públicas, principalmente na área da educação. A desigualdade e o processo de exclusão se articulam com a diversidade sociocultural. Esses fenômenos quando tratados de forma isolada, geralmente são analisados na ótica da abordagem liberal conservadora, que considera a desigualdade e a exclusão como naturais. Quando tratados de forma articulada, ocorre na perspectiva da teoria crítica que Boaventura Sousa Santos (1999, p. 197) identifica como “toda teoria que não reduz a realidade ao que existe” mas que a partir do que existe questiona a realidade.

A abordagem crítica questiona de forma radical a lógica liberal conservadora, analisa seus discursos e revela suas reais intenções, nos ajudando a entender que a desigualdade e a exclusão, não são provocadas pelos próprios sujeitos, ao contrário, decorrem da articulação de processos socioeconômicos e de inferiorização de grupos que não fazem parte da cultura hegemônica.

De maneira sucinta, podemos afirmar que a perspectiva liberal conservadora vê a desigualdade como resultado do déficit cultural, intelectual, genético ou de outra ordem de alguns grupos (BAUMANN, 1999). Deste modo, a exclusão social de membros desses grupos é vista como consequência inevitável, processo natural de uma sociedade que se recusa continuar a pagar o ônus por existir indivíduos “incapazes”. Tal pensamento baseia-se num princípio simples “[...] o que está errado em suas vidas provém de seus próprios erros, foi sua própria culpa e deve ser consertado com suas próprias ferramentas e por seus próprios esforços” (BAUMAN, 2001, p. 84). Este entendimento gera diferentes formas de compreender a exclusão e se posicionar diante dela.

Machado (2010) questiona como entender a diferença num plano social, cujo discurso é de que a igualdade é para “todos” fundamentada em princípios da sociedade democrática. Como então, compreender que num contexto de igualdade “uns são mais iguais que outros”? Bauman (2003) num posicionamento crítico, afirma que o discurso da corrente liberal conservadora, dá ênfase a meritocracia e alega que todos os indivíduos têm as mesmas condições. Deste modo, a exclusão e a pobreza, se devem ao fato de alguns não aproveitarem as “oportunidades” ou não terem “competências” para obter sucesso nas diversas áreas, inclusive na escola.

A retórica do mérito serve para não só para mascarar a exploração e a desigualdade, como também, produzir desprezo pelos excluídos, pelos culturalmente diferentes, como ressalta Bauman (2003, p.9) “[...] vivemos em tempos implacáveis, tempos de desprezo pelos mais fracos, [...] as pessoas em volta escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos, [...] em resposta a nossos pedidos de ajuda, ouvimos advertências para que fiquemos por nossa própria conta”. Não podemos admitir que a diversidade sociocultural, seja usada pelos conservadores como estratégia para se atribuir aos indivíduos as mazelas socialmente produzidas pela lógica da sociedade capitalista excludente (PAVAN, 2013).

Para Machado (2010), o conceito de adversidade é polissêmico e conduz a muitos entendimentos que levam a diferentes práticas sociais. A autora tece considerações sobre dois discursos enigmáticos e contraditórios do pensamento liberal usados para apresentar a diversidade:

[...] O discurso liberal apresenta a diversidade como afirmação da desigualdade e discriminação pois, ao admitir a diferença, o faz em uma condição na qual o diferente é visto como “inferior” e “menos capaz”, a quem corresponderia, portanto, menos direitos e investimentos ou apenas o suficiente para uma distribuição “equitativa” dos bens culturais e econômicos, evitando-se desta forma, um desequilíbrio nas relações sociais, que poria em risco a “harmonia” social. Outra corrente forte de pensamento - quase senso comum, instituiu um conceito de diversidade como aceitação (tácita) das diferenças entre as pessoas e contextos, em um apelo, quase piegas, à necessidade de respeito e solidariedade ao próximo [...] (MACHADO, 2010, p. 142).

Ressalta esta autora, que embora a segunda corrente contraponha-se à primeira, esta dissimula a diferença e exclui a possibilidade de análise em uma dimensão política, econômica e de conjunto, ocultando, os conflitos decorrentes do enfrentamento da desigualdade.

De acordo com Abramowicz et al (2011), a análise do colonialismo, do racismo e as muitas formas de exclusão, nos induz a duas hipóteses, a primeira é de que a cultura, por sua capacidade de abarcar, conter diferenças/diversidades, organiza, desenha e cria simbolicamente o espaço social, não apenas no sentido de representação dos grupos, mas de produzir a realidade e instituí-la, quando deveria servir apenas para visibilizar as identidades. A segunda é que, a não diferenciação entre diversidade e diferença, esvazia ora a desigualdade, ora a diferença, pois, o social se constitui no espaço cultural, mas não se confunde com o aspecto econômico, embora possa ter relações com ele.

Situar a diversidade no plano social, é uma forma de criar uma economia que elimina a distinção entre ricos e pobres, ou localizá-la em novas bases, de modo a não convergir com a desigualdade. Por isso, fala-se de diversidade sem que se reporte a desigualdade. Desta forma, a imprecisão e o emprego indiscriminado do conceito de diversidade tornou-se numa armadilha conceitual e, sobretudo, em uma estratégia política de esvaziamento e/ou “apaziguamento” das diferenças e das desigualdades, um verdadeiro disfarce para se conservar intactas as hierarquias e, principalmente o poder que garante a hegemonia (ABRAMOWICZ et al, 2011).

A diversidade é uma construção histórica, social e cultural das diferenças, requer um tratamento igualitário e democrático dos considerados diferentes. Muito daquilo que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo histórico cultural, foi tomando forma e materialidade. Neste processo e, sobretudo, nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos, simplesmente por serem diferentes, mas sim, pelo interesse econômico que cria o poder e a dominação. Assim, determinadas diferenças geram outras tantas (GOMES, 2008; MACHADO, 2010).

Candau (2005) defende a necessidade de se ter uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje não se pode falar em igualdade sem considerar as diferenças, nem se referir às políticas de identidade, dissociadas da afirmação da igualdade. Neste sentido, não se contrapõe igualdade e diferença, pois a igualdade é oposta à desigualdade e a diferença à padronização.

De acordo com Capelo (2008), as diferenças podem ser originadas pela desigualdade social. A classe e condições culturais são categorias indissociáveis, uma não substitui a outra, devem ser analisadas de forma relacional e situacional. A classe social agrega outras diferenças culturais como pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências de vida e significados. As diferenças e as desigualdades fazem parte de uma equação que produz identidades.

[...] As desigualdades sociais também estão vinculadas às diversidades que têm a ver com as diferenças entre os grupos sociais diferenças de gênero, étnicas, culturais, religiosas, etárias, temporais, espaciais, sexuais, etc. [...] Diferenças culturais e condição de classe social são categorias que não se excluem e devem ser focalizadas de modo inseparável, pois existem situações entendidas como culturais que têm servido ao propósito da exclusão. Nesse sentido ser negra, mulher, solteirona ou cinquentona, pobre e homossexual

faz uma diferença muito grande quando se vive numa sociedade hegemonicamente branca, onde a maioria da população vive em situação de pobreza (CAPELO, 2008, p.1-5).

A identidade social tem relação com as imagens e representações que configuram o imaginário que funciona como repositório de nossas concepções, ideias e ainda:

[...] têm relação com os adultos que nos educam; com o lugar social em que nascemos e vivemos, com o chão em que pisamos, com os recursos que dispomos para viver [...] Somos produtos das relações sociais que edificamos ao longo de nossas trajetórias de vida (CAPELO, 2008, p.1-5).

França (2010), afirma que em uma configuração política e social a discussão da igualdade e da diferença caminha em direção à democracia, autonomia e emancipação humana, uma vez que a igualdade nos remete ao valor do ser humano e estimula as trocas culturais, fonte de inestimável enriquecimento de todos. Se fundamenta na valorização da ética e na consideração do Outro como legítimo interlocutor. Enquanto que em outra matriz política e social, se constitui como esquema que sutilmente intenciona:

[...] pasteurizar, enlatar, homogeneizar, eliminando a diversidade e, assim prevê relações autoritárias, a desvalorização, a desigualdade, trabalhando em direção ao etnocentrismo, a ditadura, submissão e à heteronímia das pessoas ou quaisquer outras formas de exercício de poder que visam à soberania de uns sobre os outros (FRANÇA, 2010, p 44).

Como membros de uma mesma sociedade, somos iguais em valor e direitos, porém, diferentes em necessidades, criadas por nossas características e condições de existência. Esta autora chama nossa atenção para que não deixemos nos convencer por um discurso homogeneizador que pretende nos igualar, negando nossas diferenças. Pois neste sentido, a ideia de igualdade e diferença não se refere à mesma coisa. Ressalta Boaventura de Sousa Santos (2003), que temos o direito de sermos iguais, quando nos tratam com diferença e sermos diferentes, quando nos tratam como iguais.

Lembra-nos Gomes (2008), que a diversidade sociocultural não se restringe apenas ao reconhecimento do outro, mas implica pensar na relação entre o eu e o outro:

A diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro, significa, pensar a relação entre o eu e o outro. Nisso está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o “outro” como “diferente”, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Falamos o tempo todo em semelhanças e diferenças. Avaliamos alguém ou alguma coisa diferente, sempre a partir de um modelo assumido (GOMES, 2008, p.2).

Enfatiza Gomes (2008), que ao consideramos o outro “diferente” o compararmos segundo padrão ou norma vigente no nosso grupo cultural ou que se aproxime da nossa visão de mundo, somos o padrão de sua medida. Esse pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, étnica, de cor, de gênero, de idade e outros. A discussão a respeito da diversidade cultural, não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. O discurso deve ter caráter político, pois, diz respeito às relações de poder estabelecidas entre os grupos humanos, aos padrões e aos valores que regulam essas relações.

Ao se falar em cultura dos direitos humanos, não se está aludindo a uma visão tradicional de cultura, com vistas à preservação de costumes, tradições, crenças e valores étnicos, mas sim, a formação de uma cultura de respeito aos direitos e valores humanos. Também, há necessidade premente de banir preconceitos, eliminar a discriminação, de renovar mentalidades através do pensamento de reconhecer o outro enquanto sujeito semelhante e de direito no sentido pleno.

Embora a diversidade seja considerada um elemento constitutivo do processo de humanização e, por mais que esteja presente nas discussões cotidianas, observa-se uma forte tendência de se ressaltar como positivas e melhores os valores de determinado grupo, gerando estranhamento, rejeição em relação ao diferente. As características percebidas como imutáveis ou identidades que nos isolam uns dos outros e geram estereótipos, discriminação ou estigmas, não devem ser consideradas como obstáculos ao diálogo, mas como o alicerce sob o qual este pode começar.

Nos dias atuais, é cada vez mais evidente que as pessoas assumem novos estilos de vida, novos valores, novas maneiras de se comportar e de se relacionar. Se comunicam através de novos códigos e sistemas. Essas diferentes maneiras de estar no mundo, de se relacionar com o outro e viver a vida, não podem mais ser submetidas a julgamento de um modelo padrão ou a representações fixas (UNESCO, 2009).

Busca-se então, uma forma de abandonar ideias arraigadas, romper com enunciados cristalizados e dissipar preconceitos. A educação é vista como instrumento potencial para inculcar novos valores, promover a paz, o respeito às diferenças, capaz de promover mudança do pensamento social.

Aspira-se uma educação crítica libertadora e emancipadora, a qual materialize a concepção de diversidade sociocultural não como estratégia discursiva e liberal do

reconhecimento das diferenças culturais, visando sua assimilação na cultura dominante do projeto econômico e cultural capitalista. Mas como possibilidade de reconhecimento, respeito e encontro de diferentes sujeitos sociais historicamente inviabilizados, excluídos e despossuídos de direitos. Sujeitos, políticos, epistêmicos e de cultura, individual e coletiva que protagonizam cotidianamente suas histórias.

Nossa escola pública, gratuita e obrigatória do século XXI conserva ainda, o modelo institucional do século passado, ou seja, uma escola encarregada de missões históricas de grande importância, como criar um povo único, que falasse uma única língua e que fosse assimilado pela cultura dominante, anulando-se assim, as diferenças entre os cidadãos. Como consequência, nossa cultura escolar, ainda prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, elementos considerados como constitutivos do universal - cunhado como expressão dos valores e ideais das classes dominantes. Com isso, anulam-se as individualidades e formas de identificação dos diferentes sujeitos nela inseridos (CANDAU, 2011; FERREIRO apud LERNER, 2007; GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Diante da emergência de mudanças tem-se o desafio de fazer da escola um espaço permanente de diálogo intercultural, um lugar da presença e pertença dos diferentes sujeitos, da construção de práticas pedagógicas e de conhecimentos críticos, significativos e contextualizados, fundamentados nos direitos e nas lutas históricas e cotidianas de grupos excluídos. Uma educação que não apenas reconheça a existência das várias culturas, mas, sobretudo, o direito e a identidade cultural de cada grupo social e busque promover a inter-relação entre os diferentes sujeitos que convivem num mesmo contexto (FLEURI, 2001, 2002, 2003; Candau 2003, 2011, 2013; Canem 2005, 2007).

Hoje, mais que em outros tempos, em nossas escolas convivem sujeitos marcados por diferenças econômica, social, cultural, étnica, linguística, física, intelectual, de gênero, geracional, orientação sexual, naturalidade, religião e outras mais. Para Candau (2011, p 241), nas escolas brasileiras a diversidade sociocultural se manifesta em “[...] todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Quando esta riqueza sociocultural é desconsiderada, tende-se ao estereótipo, à discriminação e ao preconceito.

Diante deste mundo multicultural, é fundamental que os professores, tenham um novo olhar e novas concepções sobre a diversidade sociocultural, que não pode ser negada, pois, existe na concretude da existência humana, nem isolada, porque são

marcas dos diferentes sujeitos sociais, nem simplesmente tolerada, porque é uma aceitação da diferença com indulgência, como afirma França (2010, p.43): [...] aceito o Outro, o diferente porque tenho facilidade em perdoar “seus erros”, conduta esta etnocêntrica. O enriquecimento da convivência com o diferente se explicita não somente na importância e valor do Outro, mas na possibilidade de aprender com ele.

No contexto escolar se percebe que a diversidade sociocultural dos alunos traz implicações na organização da escola, ao Projeto Político Pedagógico e na postura do professor ao lidar com as diferenças e ao desempenhar sua prática pedagógica. Nesse sentido, trago como principal questão nesta pesquisa:

Qual a concepção dos professores de Ensino fundamental de uma escola pública do Estado de Mato Grosso, do Município de Sinop, sobre a diversidade sociocultural de seus alunos e como lidam com essa questão no contexto escolar?

A motivação para este estudo nasceu da inquietação e percepção da grande dificuldade que os professores revelam em trabalhar com alunos que fogem ao padrão idealizado, quanto ao desempenho, comportamento, sexualidade, características físicas, capacidade cognitiva, linguística, etnia, cultura, condição socioeconômica e outros marcadores identitários.

Nos contatos com a realidade escolar em acompanhamento a práticas pedagógicas como professora de metodologia de ensino de um curso de formação de professores, constantemente ouvíamos queixas dos docentes sobre os desafios e as situações que a diversidade sociocultural impunha à escola, à prática pedagógica e à postura do professor. Dessas inquietações, surgiam interrogações sobre como conceber, tratar e trabalhar com a diversidade sociocultural no contexto escolar.

Por outro lado, também ouvi desabafos de alunos e revelações surpreendentes que me sensibilizaram para melhor compreender como a diversidade sociocultural é concebida na escola, que tipo de atenção e tratamento tem recebido dos professores e demais envolvidos. Cito o exemplo de uma aluna de 15 anos que, ao ouvir um colega me dizer que ao ingressar na escola ficava muito triste por ser chamado e identificado por apelidos depreciativos como “feio”, “gordo” “desengonçado”, “burro”, “deficiente” “doido”, mas já não se importava com isso, porque havia percebido que na escola todos eram tratados assim, prontamente entrevi a aluna, dizendo: “eu me importo, isso dói muito, sou discriminada. Tentei até me suicidar, minha mãe percebeu. Ela nem sabe ler, nunca foi a escola, mas consegue compreender as coisas... Me aconselhou não sofrer

por isso, porque aqueles que me discriminam não tem entendimento, não são evoluídos para entender que sou igual a eles”. Refleti sobre o papel e importância da escola na construção de valores e respeito às diferenças, ou seja, a verdadeira concretização da formação humana.

Tentei imaginar o sentimento dos silenciados, dos ignorados, dos discriminados da e na escola. Não basta um bom aparato legal para combater e eliminar formas de discriminação, as leis por si só, não mudam comportamentos. Velhas concepções e práticas só podem ser substituídas por novos pensamentos, novos valores. É preciso construir novas aprendizagens para se relacionar com o outro, como também, é insuficiente a “tolerância”, a meta deve ser a do respeito à singularidade de cada um e a sua cultura, para uma convivência respeitosa e democrática.

A heterogeneidade dos sujeitos da escola, suas relações e conflitos tem demonstrado a urgente necessidade de estudos voltados à dinâmica da escola e seus problemas. Em alguns países como nos Estados Unidos, por conta dos significativos processos migratórios se desenvolve muitos estudos sobre o multiculturalismo com destaque para Maclaren (1997), Furquin (1993) e outros defensores de diferentes correntes. Na Europa as atenções se voltam para o interculturalismo, os estudiosos mais conhecidos do Continente Europeu são: Gimeno Sacristán (2002), Bartolomé (2002), Jordán (1996), Díaz Aguado (2002) e outros

Alguns deles influenciaram de modo especial, a produção científica brasileira neste campo, ainda não muito densa, mas que vem crescendo nos últimos anos em diversas universidades com a instituição de grupos de pesquisas dentre estas: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Porém, os estudos tem se voltado a problemáticas ou a grupos específicos como: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ilhéus, camponeses, pessoas com deficiência e ou questões de gênero, cotas raciais, sexualidade, geracional e outros, estudando os diferentes grupos em separado. Raros trabalhos tratam da reunião desses sujeitos num mesmo contexto social, principalmente escolar. Sabemos pouco sobre a concepção dos professores acerca da diversidade sociocultural de seus alunos e como esta é tratada no

espaço escolar. Esta lacuna revela a necessidade de fortalecimento e expansão de estudos voltados a diversidade sociocultural e a educação intercultural no Brasil.

A partir deste entendimento, propusemos realizar um estudo sobre a concepção dos educadores de uma instituição pública do Estado de Mato Grosso, tendo como base teórica, autores que enquadram na abordagem crítica e que desenvolvem estudos sobre a diversidade e a interculturalidade como: Sousa Santos(2003), Bauman (1999, 2003), Machado(2003,2010), Gomes (2008), Abramowicz et al (2011), Candau (2002,2006, 2008), Canen (2005, 2007), Candau e Russo (2010), Pavan (2013), Capelo (2008), França (2010), Fleuri (2001, 2003, 2005, 2010) e outros.

Com este trabalho, espera-se contribuir para a construção de maior conhecimento sobre a diversidade sociocultural no contexto escolar. Seus resultados poderão subsidiar discussões no sentido de melhorar ou se promover a educação intercultural, resultando em benefícios para os alunos, como também aos professores e toda comunidade escolar, abrindo possibilidades de realização de outros estudos para aprofundamento e revelação de aspectos da diversidade sociocultural, ainda não contemplados.

Entendemos que falar de diversidade sociocultural na e da escola, chama à discussão de temas como educação, cultura, cultura escolar, multiculturalismo, interculturalismo e educação intercultural, que procuramos abordar neste texto dissertativo.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos a problemática que inspirou este estudo, seus objetivos, o contexto da escola campo de investigação, o estudo de caráter Antropológico anteriormente realizado por esta, caracterizando alguns elementos da diversidade sociocultural que constituem os sujeitos desta pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2014) que aborda concepções política, social e pedagógica que orientam o trabalho da escola. Explicitamos, também, nossa concepção de pesquisa, opção metodológica e respectivos instrumentos para a coleta de dados e as perspectivas sob as quais foram analisados.

Discutimos a educação como fenômeno social, responsável pelo processo de humanização do homem e da mulher, desenvolvimento de capacidades intelectual, social, psicológica e afetiva. O reconhecimento da importância da educação para o acesso aos direitos civil, político, econômico, social e cultural. A educação enquanto instrumento para a promoção social, emancipação, participação ativa e crítica na

sociedade. Como também, para a capacidade produtiva e emprego de conhecimentos científicos no mundo do trabalho. Além da função de transmitir a cultura às gerações futuras.

O segundo capítulo tece considerações sobre os muitos conceitos de cultura para se chegar à compreensão de que esta significa as ações humanas, as diferentes formas de o homem criar e recriar o mundo para habitá-lo, concebendo-o como seu, apropriando-se dele e estabelecendo relações de poder para maior domínio sobre este e sobre seus semelhantes. Fazemos também, alusões à diversidade cultural, concebendo-a não como diferenças originadas por estágios de desenvolvimento do selvagem ao civilizado, mas como resultado da vocação da cultura de cada grupo, como processo histórico e social, permeado pelas relações do mundo vivido e partilhado em tempo e espaço específico.

Fazemos referência, ainda, as diferentes formas de se conceber a diversidade sociocultural na escola, a partir do polissêmico conceito de cultura, na tentativa de melhor compreendê-la para posteriormente, procurar entender que, a educação escolar com seu sistema de organização, normas, princípios e objetivos, constitui a cultura escolar. E de forma subordinada e ao mesmo tempo autônoma, a escola e seus sujeitos, enquanto grupo social, cria uma cultura que é única e peculiar em cada instituição. Cultura esta, que se expressa nas concepções, ideias e princípios de seus componentes, portanto, posturas e formas de tratar a diversidade sociocultural, suas implicações para as relações sociais, respeito as diferenças, prática pedagógica e aprendizagem.

Apresentamos também, o multiculturalismo enquanto estratégia política de reconhecimento da existência de distintos grupos sociais, com identidades singulares no interior de sociedades contemporâneas. Diversidade cultural há muito existente, porém, extraordinariamente exposta nos últimos tempos pela dinamicidade da globalização que intensifica os movimentos emigratórios e migratórios, os fenômenos sociais rurais e urbanos e, a interferência na cultura de diferentes povos, pelo poder da comunicação sem fronteira espaço-temporal no avanço do capitalismo.

Consideramos também, o multiculturalismo como motivador e responsável pela criação de políticas públicas para o reconhecimento do direito de igualdade e equiparação de oportunidade e, acesso aos bens sociais de grupos excluídos, em vários países, inclusive o Brasil.

No terceiro capítulo, abordamos sobre a interculturalidade e a Educação Intercultural como perspectiva e proposta para se promover a inter-relação e o diálogo

entre as diferentes culturas, a partir do entendimento que o reconhecimento da existência de várias culturas num mesmo espaço não produz de forma natural e espontânea, relações sociais de respeito à identidade e a singularidade de cada grupo. Reconhecendo também, que as relações entre os diferentes sujeitos de distintas culturas, podem gerar possíveis conflitos que requer de cada um, aprender a conviver com o outro diferente, no exercício contínuo da convivência. Nesta perspectiva, se propõe uma prática educativa intencional promotora do reconhecimento da diversidade e a partir dela as aprendizagens.

O quarto capítulo apresenta os resultados desta pesquisa, respondendo nossas indagações e concretizando os objetivos propostos para este estudo. Discutimos a concepção dos professores sobre a diversidade sociocultural dos alunos(as) e como identificam sua manifestação no contexto escolar. Trazemos referências sobre a família, sobre como a escola e os professores concebem sua organização, sua cultura, o capital cultural de seus membros e a influência destas condições no fracasso e sucesso escolar. Revelamos a concepção dos professores sobre educação e a distinção que fazem entre educação formal e instrumental, atribuindo responsabilidades distintas à família e a escola. Fazemos considerações sobre a cultura da escola e a cultura do aluno(as), suas divergências quanto as perspectivas de cada uma na prospecção do futuro deles a partir da escolarização.

Os dados mostram ainda, a existência de preconceito entre alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental em relação a cor e ao gênero, discriminação sobre o sexo feminino tanto na escola, quanto na família, como também, a pouca preocupação da escola com relação a estas questões da diversidade sociocultural.

Tecemos considerações sobre o PPP da escola campo da pesquisa, a caracterização dos alunos, a identificação da diversidade sociocultural dos alunos, as concepções filosóficas, políticas e pedagógicas que orientam a proposta pedagógica. As diferentes posturas dos professores diante dos desafios da diversidade sociocultural e, a necessidade de embasamento teórico-metodológico para melhor compreender e trabalhar com os diferentes sujeitos da educação. Apresentamos proposições para que a educação inclusiva possa ser concretizada, de fato, em nossas escolas.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLOGICOS

Esta investigação se circunscreve no campo das Ciências Humanas, com olhar voltado à Diversidade Sociocultural envolvendo a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia e ainda, com possibilidades de relação com outras áreas. Procuramos compreender a diversidade sociocultural em seu amplo conceito, ainda em construção, sob os múltiplos olhares das áreas mencionadas, nas diferentes expressões e formas de manifestação especialmente no contexto escolar.

Dedicamos especial atenção à percepção e concepção dos professores sobre a diversidade sociocultural de seus alunos, formas de tratamento e fundamentação teórico-metodológica que embasa posturas no enfrentamento dos desafios postos por esta. Consideramos a escola como lugar de cruzamento de muitas culturas, compreendendo-as como produção dos diversos aspectos da vida humana, nas diferentes condições dos atores sociais do contexto escolar, socioeconômica, étnica, sexual, física, cognitiva e subjetividade, na maneira singular de ser e significar o mundo vivido.

Questionamos qual perspectiva teórico-metodológica poderia subsidiar a prática pedagógica na escola que reconhecesse as múltiplas identidades em relação neste contexto e, a partir delas, promovesse uma educação que valorizasse cada pessoa e potencializasse as aprendizagens.

Nosso problema de pesquisa ficou assim definido:

Qual a concepção dos professores de ensino fundamental de uma escola pública do Estado de Mato Grosso, do Município de Sinop, sobre a diversidade sociocultural de seus alunos e como lidam com essa questão no contexto escolar?

Na busca de uma melhor compreensão sobre essa temática, outras interrogações se fizeram presentes. Como se manifestava a diversidade sociocultural dos alunos e como esta era compreendida pelos professores? O que compreendiam por educação intercultural e sua pertinência no contexto brasileiro e mato-grossense que é multiétnico e multicultural? Que posicionamento tomavam os professores frente à diversidade sociocultural dos alunos e, em quais subsídios teórico-metodológicos se apoiam para tratar a diversidade sociocultural? Em que medida o Projeto Político Pedagógico da escola contemplava a diversidade sociocultural?

Para alcançar os objetivos propostos optamos pelo método qualitativo para orientar o processo da investigação por suas possibilidades e vantagens. Ele permite ao investigador/a aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, aquilo que não é perceptível e nem captado por equações e medidas quantitativas. Estuda e trata de questões muito particulares, uma realidade que só pode ser qualificada, descrita, pois, trabalha com concepções, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Possibilita ainda, conhecer como os sujeitos sentem e interpretam sua realidade, concebida como construção dos diferentes atores sociais em suas múltiplas relações.

O método qualitativo, parte do entendimento de que existem inúmeras realidades que se diferenciam entre si e, por essa razão, não podem ser generalizadas indiscriminadamente. Suas técnicas interpretativas possibilitam decodificar e descrever o fenômeno estudado em sua ocorrência natural, cujo texto é a base da reconstrução e interpretação, conforme asseguram (MINAYO, 2002; BODGAN, 1986).

Na perspectiva do método qualitativo, o pesquisador não é um simples coletor de dados, mas um intérprete do que estes revelam. Ele recolhe dados, fundamenta-os sob uma base teórica, analisa-os e resume as informações com cautela e responsabilidade ética que a pesquisa exige. A princípio, não interfere na opinião e valores dos informantes, posteriormente, pode se posicionar de forma crítica, na reflexão da problemática estudada, contribuindo assim, com proposições para transformar a realidade. Esta é a posição que assumimos nesta pesquisa.

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, por estudar e compreender uma instância particular, cujo objeto é tido como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Não se tem a pretensão de generalizar os eventos que nele ocorrem ou concorrem para sua existência nem que seus achados levem a uma conclusão generalista, com aplicação a todos os casos, conforme alertam Ludke e André (1986).

Este tipo de estudo possibilita conhecer e compreender, concepções, visões e significados que diferentes atores dão às suas práticas e, a fenômenos que possivelmente lhes afetem, cujos sentimentos e percepções não seriam captados de modo tão profundo por outras técnicas. Pode revelar pontos de vista diferentes e até conflitantes, como também, distintos posicionamentos frente a eles. Fundamenta-se na ideia de que a realidade pode ser vista por diferentes olhares e perspectivas, não havendo uma única forma que possa ser considerada como mais ou, menos verdadeira. Oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se

obtem as respostas do informante (LUDKE; ANDRÉ,1986; TAYLOR e BODGAN 1986).

Nesta perspectiva, a suposição da existência de um problema é fruto de um conhecimento teórico ou prático de um tema ou fenômeno que se conhece pouco e superficialmente, por isso, requer do pesquisador/a buscar novos elementos ou dimensões, à medida que vai conhecendo mais profundamente a realidade, suas constituintes e determinantes.

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar outros estudos, tais como a forma como os alunos se veem como sujeitos da diversidade, o que pensam da escola, como são tratados por ela a partir de suas identidades, que representação tem os pais a respeito da escola e o que esperam da educação de seus filhos ou, ainda, a escola que se tem e a escola idealizada pelo aluno, pela família e sociedade.

Embasada nestes fundamentos teóricos, lançamo-nos à prática para conhecer a realidade da escola e a diversidade sociocultural de seus sujeitos. Não partimos com preconceções a cerca delas, mas susceptível a descobertas, com a intenção de apreender aspectos imprevisíveis. Pois o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção em movimento com acréscimo e novidade afirmam Ludke e André (1986).

Por se tratar de um Estudo de Caso, o qual requer um olhar holístico para melhor captar a essência e os determinantes da realidade, utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas com perguntas abertas e fechadas, observação sistemática do contexto escolar e análise documental com consulta à Pesquisa Antropológica realizada pela escola, ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e outras possibilidades de percepção da realidade que surgiram durante o trabalho de coleta de dados, para cruzamento de informações, descobrir novos dados e afastar suposições preconcebidas.

Segundo Ventura (2005) e Valentin (2008), é de fundamental importância selecionar os participantes da pesquisa, segundo o grau de representatividade no grupo social do objeto de estudo e, diretamente envolvidos com a problemática estudada. Atentas a isso, escolhemos dez professores de diferentes áreas de conhecimento e com funções diferentes dentro da escola. Ressaltamos que a primeira atividade registrada no quadro abaixo, é a última função desempenada pelos participantes:

1- Quadro de participantes

Identificação	Formação	Disciplinas que ministra e outras atividades anteriormente desempenhadas na escola	Tempo de formado	Tempo de docência	Tempo de trabalho na escola
P1	Pedagogia (UNEMAT)	Coordenação Anos Iniciais Sala de recursos Iniciais	13 anos	23 anos	3 anos
P2	Pedagogia Psicopedagogia	Anos Iniciais Sala de recursos	7 anos	6 anos	3 anos
P3	Pedagogia Psicopedagogia	Articulador Educação Infantil Serviço de Apoio Administrativo	5 anos	9 anos	2 ½ anos
P4	Letras (Rio Grande do Sul)	Educação Física Português Inglês Artes	7 anos	6 anos	3 anos
P5	Matemática UNEMAT)	Matemática	10 anos	10 anos	5 anos
P6	Pedagogia	Anos Iniciais	7 anos	6 anos	5 anos
P7	Geografia Cursa Farmácia (UFMT)	Geografia Historia Coordenador	6 anos	6 anos	6 anos
P8	Letras UNEMAT	Linguagem Programa mais Educação Coordenadora	13 anos	13 anos	10 anos
P9	Biologia (UNEMAT) Cursa Veterinária (UFMT)	Biologia	5 Anos	2 anos	1 ano
P10		Direção Português, Artes, Geografia, Educação Física Coordenação Vigilante (apoio administrativo)	3 anos	10 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos que a maioria dos professores tinha menos de dez anos de docência como também de formados. Muitos trabalham ou já trabalharam disciplinas

que não eram da sua área de formação. Isso pode trazer alguma dificuldade para o professor e prejuízo para o aluno, por outro lado, permite ao professor uma visão holística sobre a formação do aluno. Contamos ainda, como a participação indireta de duas funcionárias, responsáveis pela portaria e pelo pátio durante os intervalos, as quais solicitaram participar espontaneamente desta pesquisa, trazendo informações valiosas. Uma delas tem Ensino Médio e a outra é acadêmica de Pedagogia, a primeira trabalha na escola há dez anos e a segunda, há três anos.

No grupo de professores havia uma professora que trabalhava nesta escola desde sua criação, começou com funções de apoio administrativo, sendo porteira, vigilante de pátio e após cursar licenciatura, passou a ser professora, ministrar várias disciplinas, chegando a ser coordenadora pedagógica e ultimamente diretora da escola. Portanto, conhecia a escola e seus alunos em todos os aspectos. Três dos dez entrevistados fazem outros cursos e pretendem deixar a profissão.

Mediante convite, os professores concordaram em nos conceder uma entrevista para abordar a temática da diversidade sociocultural. A entrevista tem natureza mais humana, a comunicação entre entrevistador/a e entrevistados é mais interativa, a exploração de informações desejadas é mais completa, pode-se comprovar e esclarecer as respostas. Permite confrontar as respostas com a realidade, o pesquisador/a pode aprofundar questões que julgar importantes, possibilita flexibilizar sua aplicação e preservar o depoente em anonimato (VALENTIN, 2008).

Foram feitas observações das relações sociais entre os alunos durante o recreio, no pátio, no refeitório e em conversa espontâneas entre eles ou eventos cujos acontecimentos e percepções eram registrados em um diário de campo (LUDKE; ANDRÉ 1986).

Conforme sugerem as autoras acima mencionadas, para complementar e dar maior validade aos dados obtidos por outras técnicas de coleta, recorreremos à pesquisa documental com acesso ao PPP e às diretrizes curriculares das diversidades educacionais que orientam o trabalho pedagógico nas escolas estaduais de Mato Grosso. Recorreremos ainda, aos dados do estudo antropológico realizado pela escola para melhor conhecer a realidade socioeconômica e cultural dos alunos.

Compreendemos que uma pesquisa não é apenas uma inquietação sobre uma problemática, é mais que isso, é uma tarefa árdua, que para realizá-la deve-se prever um percurso e possíveis obstáculos para se evitar o inesperado, as indecisões diante das encruzilhadas e, ocorrer o que não se deseja, desistir do intento. Assim como em todo

caminho, alguns caminhantes não chegam ao seu final. Uma caminhada é sempre uma caminhada... Exige esforço físico, concentração e uma forte razão que justifique o empenho.

Como toda marcha, a pesquisa é feita passo a passo que complementam um percurso. Assim se deu nossa pesquisa, foram muitas atividades, reuniões com a coordenação da Assessoria Pedagógica local, para conhecimento e autorização; apresentação do projeto à direção, coordenação, aos professores e formulação de convite para participação, mediante aceite confirmado pelo Termo Consentimento Livre e Esclarecido. Agendamento de entrevistas com os participantes, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT e consequente registro na Plataforma Brasil. As entrevistas ocorreram em diferentes lugares casa do participante, em vários espaços embaixo de árvores em quintais e ou jardins, em clima de descontração e tranquilidade, longe do burburinho da escola, pois, os professores estavam em greve.

Avaliamos este distanciamento físico da escola como positivo, contribuindo com falas descontraídas e reflexivas sobre a escola e os alunos, talvez pelo fato de estarem vivendo momento de reflexão sobre a educação, o trabalho do professor, os desafios de ser professor em contextos, muitas vezes, em condições adversas de trabalho, recursos didáticos e tecnológicos, estrutura física e organizativa da escola; dificuldades para instruir e, educar sob os princípios políticos, social, cultural e pedagógico da sociedade contemporânea.

Após sua realização, as entrevistas foram transcritas, lidas várias vezes e sistematizadas, conforme as ideias-chave ou centrais que permearam cada fala ou proximidade entre os pensamentos dos entrevistados. Organizamos a análise em torno de eixos emanados das questões: concepção e manifestação da diversidade sociocultural, relações sociais, posturas frente aos desafios postos pela diversidade dos diferentes sujeitos e concepção dos professores, seguindo recomendações de Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989).

A análise dos dados foi feita segundo Bardin (1988) e também em várias etapas: redução dos dados das entrevistas; seleção das partes interessantes das falas dos entrevistados e, descartando o material não correspondente ao que se buscava saber. Em outros momentos avançados de análises, novas reduções foram feitas sobre os resultados de tratamentos prévios efetuados com os dados originais.

A princípio, foi realizada a seguinte operação:

Segmentação em unidades: seleção de textos resultados das entrevistas, das observações feitas no contexto escolar e anotações de informações consideradas importantes, foram organizadas de acordo com segmentos ou unidades relevantes optando-se por eixos temáticos, agrupando os dados por tópicos ou conceitos teóricos.

Determinadas unidades foram reduzidas a um único conceito que as representavam. A síntese conceitual foi emparelhada a um agrupamento físico das unidades que formam parte de uma mesma categoria, para facilitar a extração de conclusões e a verificação das mesmas. Para a descrição se atribuiu um nome ao conteúdo ou segmento do texto. Na interpretação se usou um conceito mais abstrato que representava determinadas manifestações e relação entre eventos.

Os conjuntos de informações foram agrupados no sentido de dimensionar a concepção dos participantes concernentes às temáticas das perguntas lançadas, registramos as ideias que se divergiam ou se complementavam. Por fidelidade aos informantes, registramos algumas falas, preservando suas identidades, identificando-os pela letra P seguida de números de 1 a 10, embora tivéssemos autorização para nomeá-los. Por fim, realizamos a análise e interpretação dos dados. Após a conclusão destas tarefas, demos início a exaustiva, mas gratificante, redação do informe final dos resultados, numa perspectiva crítica e reflexiva.

1.1 Contextualização da escola objeto de estudo

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino sob a administração da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), na cidade de Sinop, localizada na Região Norte do Estado de Mato Grosso, a 500 km de Cuiabá sua capital; como muitas cidades deste estado, foi colonizada sob o domínio do capitalismo e conserva fortes relações de poder. É a quarta maior cidade do estado constituindo-se em um núcleo urbano que polariza economicamente cerca de 23 municípios.

Desde sua fundação em 14 de setembro de 1997 até por volta de 2007, Sinop era considerada o maior setor madeireiro de Mato Grosso, sua principal economia. Com as políticas ambientais e a escassez da madeira, a atividade extrativista foi substituída pela indústria secundária de armazenamento de grãos (24), indústrias de beneficiamento (08), frigoríficos (05), curtumes (02), construção civil, setores que tem absorvido a massa trabalhadora com baixa ou sem escolarização. Destacam-se o comércio varejista,

as instituições bancárias e a prestação de serviços na área de saúde e educação. A expansão do ensino superior atrai estudantes de vários municípios impulsionando o setor imobiliário.

Segundo censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, a população do Município de Sinop era de 113.099.14 habitantes, com crescimento vertiginoso a cada ano, criando demandas educacionais, habitacional, saúde e emprego. A população é originária da região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul). Porém, atualmente chegam pessoas de diversos estados, como também, de outras cidades do Estado de Mato Grosso, atraídas pela propaganda de expansão, perspectiva de melhores oportunidades de emprego e sonho de uma vida melhor.

A escola, campo da presente pesquisa, se localiza em um bairro periférico de Sinop, estrategicamente situado em relação aos demais circunvizinhos, recentemente criados, mas sem infraestrutura necessária de saneamento básico, asfalto, espaços de lazer e outros recursos, além de apresentarem alto índice de criminalidade, delinquência e consumo de drogas. Estes bairros não contam com unidades de ensino suficientes para suprir a demanda educacional da população. Por esta razão, a referida escola atende alunos moradores do bairro onde está inserida e de mais doze bairros, com as mesmas características sociais.

De modo geral, a população deste conjunto de bairros é considerada economicamente desfavorecida e com problemas sociais comuns. A maioria dos moradores é oriunda de outros estados, com grande incidência de paraenses e nordestinos. Esses diferentes sujeitos trazem para dentro da escola uma significativa diversidade sociocultural, resultante das condições econômica, social, cultural, linguística, idade, sexo, grau de escolaridade, religião, orientação sexual e deficiências.

A escolha desta escola como campo da pesquisa foi motivada por suas características e diversidade sociocultural dos alunos, identificadas por um estudo sócio antropológico realizado pela escola junto à comunidade escolar em 2013, por orientação da SEDUC. Através do documento “Guia de Orientações de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico”, criado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em 2010, as escolas foram orientadas a realizar um estudo antropológico junto à comunidade escolar, a fim de obter uma visão mais ampla de sua realidade; levantamento de dados que identificassem a escola desde sua localização, condição socioeconômica da demanda, histórico da instituição e significado desta para a

comunidade. Ressaltando-se a necessidade de cada unidade escolar organizar seu trabalho pedagógico a partir da identificação de seus alunos, nos aspectos socioeconômico, composição familiar, numa abordagem ecológica.

Outro fator favorável para nossa escolha foi a relação amistosa criada entre a pesquisadora e a escola em acompanhamento a estágios de acadêmicos de Pedagogia e também, por colaborar na formação continuada dos professores, com discussão de temas voltados a educação inclusiva, a convite da escola.

Para a SEDUC/MT (2010), a investigação antropológica não é a organização do trabalho pedagógico no seu absoluto, nem o resultado acabado que de forma mecânica se transforma em ação pedagógica. Seus resultados devem se transformar em ação-reflexão-ação dos sujeitos, estes são submetidos à crítica na produção dinâmica das ações. Seu objetivo principal é a construção de conhecimentos nas diferentes áreas, com pertinência ao contexto e com significado para os sujeitos. A ideia é que o conhecimento da realidade vivida pelos alunos seja o produtor de elementos concretos, articulados e praticados no trabalho pedagógico da escola. Em síntese, é a objetivação do senso comum transformado em conteúdo curricular significativo.

1.2 Resultados do Estudo Antropológico e a revelação da diversidade sociocultural dos alunos(as)

Os dados apontaram que a composição familiar é a mais diversa possível, fugindo da estrutura familiar tradicional. Muitas crianças e adolescentes vivem apenas com mãe e irmãos menores, pelos quais são responsáveis na ausência desta enquanto trabalha, assumindo todo o tipo de cuidado e proteção, desde a higiene, a alimentação, a limpeza da casa e outras atividades domésticas. Responsabilidades e atribuições para as quais, a escola segundo o PPP (2014) da escola, não estão física, psicológica e emocionalmente preparadas. Condição de vida que foge do padrão cultural da escola e idealizado de criança e adolescente.

Muitos¹ alunos moram com apenas um de seus pais, outros com a segunda ou terceira família dos pais, com filhos dos companheiros de seus pais, muitas vezes vivendo uma relação conflituosa. Alguns convivem com pai e ou mãe e seu/sua companheiro(a) do mesmo sexo, vivendo assim, um outro tipo de arranjo familiar.

¹ Nesta pesquisa optamos pela utilização do termo aluno para nos referirmos à alunos de ambos os gêneros.

Vários alunos, por abandono dos pais ou por estes se encontrarem reclusos, residem com os avós já idosos ou com tios e/ou pessoas com outros graus de parentesco ou sem nenhum laço parental. Alguns alunos experimentam inconstância na permanência e convívio com a família referênciada, ora vivem com uma, ora com outra, dependendo da predisposição, acolhimento e, das condições da família receptora a qual a criança ou adolescente tem que se adaptar a novos princípios, valores, regras.

Quanto à escolarização dos membros da família, a maioria dos pais ou responsáveis tem baixa escolaridade, alguns são analfabetos. Em relação ao trabalho a maioria é assalariada, trabalha no comércio em diversas atividades como operadores de caixas de supermercado outros são jardineiros, pedreiros, pintores, piscineiros, motoristas, zeladores, domésticas(os), cuidadoras de crianças e outras.

As ocupações com o trabalho, a baixa escolarização, o fraco vínculo afetivo e, em alguns casos, a negligência velada ou explícita para com a criança ou adolescente é apontada pela escola como motivo do pouco interesse e participação da família no processo de escolarização dos alunos. A escola se ressentida da falta de parceria da família, pois considera a educação responsabilidade da família e do estado, não apenas sua. A escola cobra a participação da família ou responsáveis, para ambos selarem o compromisso de educar. Parece que não se acredita que a família esteja educando quando não faz o que a escola ou a cultura burguesa quer. Com vida familiar tão conflitiva como aqueles que acolhem ou são tutores destes alunos poderiam ainda, assumir a função da escola?

Conforme o PPP da escola (2014) muitos alunos(as) apresentam dificuldades na leitura, escrita, matemática e, problemas de comportamento que prejudicam as relações sociais:

Baixo rendimento escolar, deficiência nas habilidades de leitura e escrita e compreensão, como também em matemática, conseqüentemente, inabilidade para o emprego adequado destas na vida social, além de problemas de conduta comportamental, caracterizado pela indisciplina e problemas de relacionamento (2014, p. 17).

Quando a escola oferece atendimento pedagógico complementar para superar dificuldades na leitura, escrita e matemática, ou outros projetos em horário oposto, muitos alunos não podem retornar a escola porque assumem papel de cuidadores dos irmãos menores, enquanto os pais trabalham. Apesar da pouca possibilidade de frequência de ambos os sexos, a menina é a que tem maior impedimento, pois além de ser responsável pelos irmãos menores desempenha outras atividades domésticas como

lavar, passar e limpeza da casa. A escola atribui as dificuldades de aprendizagem às condições de vida e ao contexto sociocultural em que vivem.

1.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP): princípios e concepções

A escola afirma em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2014, p.15), que o concebe como “construção coletiva a partir de demandas reais apontadas por professores, direção, alunos, pais e comunidade em geral. Através deste, a escola constrói autonomia, ganha segurança para alcançar seus objetivos e para enfrentar os desafios postos pela sociedade”. Assim o define:

O PPP da escola é o desejo, o plano de melhoria, de mudança de uma realidade e essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica, na forma de gestão entre outros. Compreende que a organização do trabalho pedagógico se concretiza em dois momentos, na organização e na sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (PPP, 2014, p.15-16).

Declara ainda, o PPP (2014) que considera a educação “como instrumento para viver a vida presente e futura, possibilitando aos seus diferentes sujeitos “uma ação imediata e comprometida com a transformação social, superando as dificuldades de aprendizagens” (p.17). A ação pedagógica pauta-se em “princípios da formação humana que se realiza em “tempos e ciclos de aprendizagem a partir do reconhecimento e respeito efetivo da diversidade humana que resulta nas diferentes formas de aprender” (PPP, 2014, p.15).

Afirma o PPP, que considerando-se as necessidades e realidade do processo escolar dos alunos(as), propõe como objetivos:

Assegurar a aprendizagem das habilidades básicas de leitura, escrita, matemática como também, o desenvolvimento integral, competências para integrar-se plenamente na sociedade, ao mundo do trabalho e, formação de valores, intrínsecas a formação humana. Visa ainda, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento e, valorização e criatividade, busca e conquista de um ensino de qualidade, que vise a formação de cidadãos conscientes. É um compromisso e responsabilidade partilhada entre todos os membros da comunidade escolar, o que promove na comunidade escolar mudança de mentalidade (p.16-17).

Segundo o PPP (2014, p.17), a metodologia de ensino adotada é a “Aprendizagem por Projetos”, considerada interessante por propiciar o encontro dos alunos com os conteúdos escolares de acordo com seus interesses. Relação que pressupõe o professor como mediador e facilitador, que envolverá os alunos no desenvolvimento do projeto, e transformará as informações, em conteúdos curriculares possibilitando ao aluno ser o autor e responsável por sua aprendizagem.

Na ação pedagógica busca-se:

[...]desenvolver práticas inovadoras para atender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes — com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias educacionais, que favoreçam o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação de saberes primando pela inclusão com equidade através de práticas pedagógicas inclusivas que traduzam o respeito e o atendimento equitativo a todos os estudantes, independentemente de origem socioeconômica, gênero, raça, etnia e necessidades especiais (p.19-20).

Assume-se neste projeto como responsabilidade da escola a “inclusão com equidade” e o respeito a todos os estudantes através de “práticas pedagógicas inclusivas”. Nesse sentido, propõe-se a utilização e adaptação de espaços outros e não só a sala de aula para a realização de atividades diversificadas que favoreçam a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares.

A comunidade escolar compreende que a organização do trabalho pedagógico e sua intencionalidade “não se limita à sala de aula, pelo contrário, inicia no portão e compreende todos os espaços internos da escola, cujos profissionais da educação atuam conjuntamente, enquanto educadores no sentido praticar o político pedagógico da instituição” (PPP, 2014, p.18).

O PPP (2014) enfatiza que a proposta curricular é periodicamente reelaborada para atender os interesses e as necessidades dos alunos(as) e da comunidade, em consonância com o projeto pedagógico da escola e as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, Estaduais, visando promover a aprendizagem através de recursos tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea. Para isso a escola oferece:

[...] apoio aos professores para definição do currículo e contextualização para atender as necessidades de ensino/aprendizagem e, acompanha os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades, cujos resultados são usados para a elaboração de projetos e planejamento de aulas. Oferece ainda atendimento pedagógico diferenciado ou complementar aos alunos/alunas em distorção idade/série, orienta o trabalho desenvolvido com turmas com

maiores taxas de reprovação para atingir os níveis de aprendizagem esperados (PPP, 2014, p.16).

Apesar de trazer informações sobre moradia, trabalho, grau de escolaridade dos familiares ou responsáveis, a escola afirma que a pesquisa de caráter quantitativo, não trouxe informações subjetivas, necessárias para conhecer em profundidade a comunidade escolar e a vida de cada aluno(a). Não se sabe o que pais ou responsáveis, os alunos e as alunas pensam sobre a escola, o ensino, quais suas reais necessidades educacionais, seus desejos e outras singularidades.

A escola alega que não fez mudanças no PPP de 2014 porque faltaram informações relevantes sobre os alunos(as), demonstrando assim, que não considera as singularidades de cada família e aluno(as) como diferenças dentro da diversidade sociocultural que o constituem. Mudanças estas que poderiam atender as necessidades dos alunos e alunas advindas da diversidade sociocultural, resultar no desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que potencializaria a aprendizagem e promoveria relações sociais mais justadas, pautadas no respeito às diferenças.

1.4 Importância da Educação no processo de humanização dos sujeitos

Reconhecemos a educação como fenômeno social, político e cultural e seu acesso um direito extensivo a todos os homens e mulheres de qualquer parte do planeta. É concebida como instrumento essencial para o processo de humanização da criatura da espécie humana, promotora do desenvolvimento de habilidades e competências social, intelectual e psicológica. Dentre tantos outros adjetivos, a educação pode formar novos valores, novos pensamentos para construirmos uma nova ordem social. A educação não pode ser vista como redentora dos males da humanidade, mas como instrumento que contribui para que eles sejam dirimidos.

A educação sempre despertou interesse da burguesia ao longo da história da humanidade, por seu caráter eminentemente político e social, por sua relação com o bem público. Platão e Aristóteles já escreveram sobre a educação no âmbito da república e da política. O homem é a essência e objeto da educação por ser esta a responsável pelo seu desenvolvimento.

Se reconhece que a educação contribui para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas, capacita o ser humano para realizar atividades produtivas,

para participar ativa e conscientemente em seu entorno familiar, comunitário e social mais amplo, conviver em harmonia com outras pessoas, incrementar a propensão a uma vida saudável, reduzir a mortalidade, aumentar a esperança e melhorar sua qualidade de vida (UNESCO, 1990).

Por intermédio da educação mulheres e homens estarão em melhores condições de compreender as mensagens de saúde, viver em ambientes adequados, conhecer seus direitos e deveres, valorizar e preservar a vida e o planeta, perceber os problemas e contribuir na busca de soluções e na promoção do desenvolvimento social e econômico de um país ou grupo.

Deste modo, se compreende a educação como um direito em si mesmo e, um meio indispensável para o acesso a outros direitos, tanto civis como econômico, político e social, fundamentados na equiparação de oportunidade, a igualdade de direito ao desfrute dos bens comuns. Em outras palavras, a educação é o exercício primeiro da cidadania. Por isso, seu acesso deve ser possibilitado a todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica, social, cultural, intelectual e física. No entanto, a garantia de acesso não assegura a permanência bem sucedida com efetiva aprendizagem e participação no contexto escolar. O modelo tradicional de escola que temos, não respeita as diferenças e assim, ocorre exclusão dentro do processo de inclusão.

Estudos internacionais têm mostrado que os países com maiores níveis de desenvolvimento humano, são aqueles que apresentam alto grau de escolarização e universalizado da educação básica à sua população. Também, apontam que a crise econômica que experimentam muitos países e que ainda pode se agravar, tem como primeiro sintoma a escassez de emprego. Nestas condições, as pessoas com maior escolaridade têm mais possibilidades de obter emprego ou ser reinseridas no mercado de trabalho (UNESCO, 1990). Contudo, nessa análise, não podemos perder de vista os fatores estruturais que produzem as desigualdades econômicas e sociais entre os sujeitos, características do modelo de produção capitalista que oprime e condiciona a situações de desvantagem e inferioridade.

A educação das camadas populares mais do que simples conquista econômica deve ser vista como a abertura para a compreensão das estruturas sociais como modelo de violência, como afirma Freire (1999):

Se recusa a ideia tradicional da educação como “a alavanca do progresso”, teria sentido contrapor-lhe a tese, igualmente ingênua, da educação como “a

alavanca da revolução”? Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência (p.15).

De modo especial a partir dos séculos XX e XXI em diferentes regiões, países do mundo a educação tem se constituído em importante instrumento para o progresso econômico e social. A educação tem a capacidade de transmitir de uma geração a outra o conhecimento, a cultura e as técnicas acumulados pela humanidade nas áreas mais diversas do saber. Assim, socializar os valores e tradições é uma função que tem sido atribuída primordialmente à educação, através de suas instituições. Pode também, formar homens e mulheres questionadores da sua realidade e que, não apenas proponham mudanças, mas contribuam efetivamente para sua concretização. Conforme Freire (1999, p.7) “o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura”.

A humanidade tem evoluído e o conhecimento se torna cada vez mais aprofundado, a natureza dos fenômenos físicos naturais e sociais, tem contribuído em parte, para o seu desenvolvimento. No entanto, os processos de desenvolvimento das sociedades e das potencialidades individuais são controversos. Observamos que a medida que avança o conhecimento científico e tecnológico, que supostamente serviria para promover o bem estar e inclusão social da humanidade, paradoxalmente tem servido para aumentar a marginalização e a exclusão, pois muitos povos e pessoas têm ficado a margem deste progresso.

Nesta perspectiva, a educação tem sido uma das condições para a marginalização e a exclusão social de pessoas e de sociedades. Entretanto, não se pode afirmar que a educação seja o artífice dos processos de diferenciação entre as sociedades, tão somente ressaltamos que o processo de desenvolvimento pessoal e coletivo, está diretamente relacionado à educação. Ela não é a causa da desigualdade e iniquidade nas sociedades contemporâneas, pois, são as relações de poder político e econômico que as originam. A educação apenas tem fortalecido ou consolidado as diferenças entre as classes sociais (MURILLO JAVIER, 2010).

Desde o século XX nos discursos políticos, são reiteradas afirmações tais como “educar para a sociedade”, “educar para a inserção laboral”, “educar para o desenvolvimento econômico” e outras similares como as expressas por exemplo, no

documento Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (UNESCO, CEPAL 1992). Tais fins, as vezes adjudicados de maneira absoluta ao processo educativo, faz com que se considere a educação um fenômeno social de caráter instrumental e se desconsidere a centralidade da pessoa humana nesta. No entanto, é o desenvolvimento de todas as suas capacidades, que as capacitarão para viver, conviver e atuar em todos os âmbitos da vida. Assim, deve-se educar visando à formação integral.

Conforme Enguita (2004), a globalização interfere na educação trazendo novos desafios e demandas. Esta torna-se espaço de (re) capacitação para enfrentar as novas formas de vida, que exigem aprendizagem e saber usar o conhecimento adequadamente. Segundo este autor, os papéis sociais outrora determinados, fixos, são hoje instáveis, exigindo constante reconstrução e adaptação.

O novo trabalhador não é mais aquele do tempo do “fordismo ou taylorismo”, os conhecimentos hoje são mais específicos e sofisticados. O perfil do trabalhador atual não é mais aquele que só obedecia ordens e executava sua atividade mecanicamente, mas aquele que sugere e propõe soluções, por isso deve dominar o processo e os meios de trabalho. Deve ser racional, criativo, comunicativo com capacidade para tarefas cooperativa. Concebendo-se o trabalho em uma perspectiva diferente do trabalho explorador e alienado.

Não se desconsidera que a formação instrumental tem forte relação com a capacitação para o trabalho, conforme defende Machado (2003), pois o papel da escola não é apenas instruir, mas formar valores e possibilitar que os conhecimentos científicos construídos sejam transformados em concepções que possam ser aplicadas nas diferentes dimensões do mundo do trabalho, pois, este é o elo entre a escola e a realidade concreta dos homens.

Rodrigues (2001) faz uma interessante observação, a de que o homem educado é aquele que atingiu sua maioridade, que se emancipou de todos os seus condutores em seus primeiros passos, porque ao se emancipar, torna-se o condutor do próprio processo de (re)formação, de auto desenvolvimento e autonomia. A ideia de formação é aquela, do alcance do modo de ser mediante um devir, modo de ser este, que se caracteriza pela qualidade existencial, marcada pelo máximo possível de emancipação.

Se entende que educar é um processo complexo, compreende várias dimensões humanas, em segundo plano, significa acionar os meios intelectuais de

cada educando/a para que sejam capazes de assumir o pleno uso de suas potencialidades física, intelectual e moral, para produzir a continuidade de sua formação. Esta é uma das condições para que se construam como sujeitos, livres, autônomos em relação àqueles que o estão gerando como seres humanos. Mas perguntamos, a escola suportaria esta independência? Que modelo de currículo deveria ser construído?

A educação possibilita a cada indivíduo, alcançar a capacidade de auto conduzir o seu processo formativo que deve ser contínuo, estender-se por toda vida. Esta não se restringe a escola, mas pode ocorrer em todos os espaços sociais.

1.5 A Educação e a Cultura dominante

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos e nas sociedades, favorecendo o desenvolvimento integral do Homem e da Sociedade como um todo. Ela é um processo contínuo que acompanha e marca o desenvolvimento do indivíduo, é responsável pela preservação e transmissão da herança cultural. Desempenha papel socializador, contribuindo para que o indivíduo interiorize e atue segundo estes princípios. Neste sentido, a escola se constitui como agência principal para a formação de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (FURQUIN, 1995). Daí a gravidade que representa o preconceito existente na escola, precisamos banir atitudes discriminatórias, desraigar velhas ideias, renovar pensamentos.

Não há educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, descontextualizada do momento histórico atual, os sistemas educativos estão vinculados a uma determinada cultura. Portanto, cada escola encerra um conjunto de elementos que refletem a sociedade e o contexto sociocultural em que se insere. Não se concebe experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras de mudanças, de forma “desculturalizada” do mundo social que deve ser questionado.

A escola é essencialmente, uma instituição cultural e são as próprias reformas educativas que refletem as ideologias do atual sistema político, econômico e cultural a nível macro. Neste sentido, falamos de uma dimensão cultural e ideológica da educação, enquanto transmissora da estrutura e da reprodução social vigente. Gimeno Sacristán (1998, p.25) afirma que “as reformas educacionais são referentes para analisar os

projetos políticos, econômicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e, do momento histórico em que surgem”.

Na década de 1970, estudos sociológicos de populações escolares em diferentes níveis de escolaridade, como também, a análise do sucesso escolar desigual de categorias profissionais, levaram muitos historiadores a seguirem as pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e ver a escola como o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo, sob o discurso de uma abstrata igualdade. Como também, veicular as desigualdades herdadas sem questioná-las, reafirmando assim, a reprodução das heranças culturais e sociais, por conseguinte, conservar o mundo tal qual ele é, alimentado por seus diversos sistemas, segundo seus próprios interesses.

O sociólogo francês Bourdieu dirigiu juntamente com Jean-Claude Passeron, o Centro de Sociologia Europeia, que pesquisa os problemas da educação e da cultura na sociedade contemporânea. O ponto de partida para a sua análise é a relação entre o sistema de ensino e a organização social. Para esses estudiosos, a origem social marca sobremaneira a carreira escolar e, depois, a profissional dos indivíduos. O sistema escolar elimina de maneira contínua, uma significativa parcela das crianças filhas das classes populares. A origem social produz primeiro o fenômeno de seleção comprovado pelas estatísticas de acesso ao ensino superior.

Atualmente no Brasil temos uma política de educação que garante o acesso da classe econômica desfavorecida ao ensino superior, por meio de instrumentos e mecanismos de seleção que favorecem sua inserção no espaço acadêmico - até pouco tempo, reservado para poucos, os “bem nascidos”. No entanto, observamos que estes acadêmicos enfrentam muitos obstáculos para se manter no processo ou obter êxito nele. As dificuldades são muitas, desde a falta de conhecimentos básicos nas áreas afins de seu curso, condições financeiras para se manter em curso de tempo integral, aquisição de livros, locomoção, alimentação e outros. Outra problemática é o tempo estabelecido pela academia, as constantes reestruturações dos cursos fazem com que muitos sofram retrocesso em seu percurso ou desistam dele. Além disso, muitos, ainda, enfrentam o preconceito de colegas e professores.

Não é suficiente a garantia do acesso, é preciso assegurar a estes estudantes suportes e apoios para vencer estas limitações, é necessário que o processo destes alunos seja acompanhado pela instituição e pelo governo, que as unidades de ensino superior

ofereçam laboratórios de aprendizagem com tutorias, ou seja, atendam às necessidades destes.

Segundo Bourdieu (1970), os pesquisadores franceses apontavam outras causas que contribuíam para o fracasso e o sucesso escolar, um deles era a chamada “herança cultural”. Entre as vantagens e as desvantagens que os “herdeiros” apresentavam era o maior ou o menor domínio na linguagem. A seleção para eliminação ou promoção da classe popular era o domínio da língua culta que contrapunha-se a coloquial usada. As que obtinham êxito eram as que resistiam, por diversas razões, à progressiva seleção. Mantendo-se no sistema de ensino, elas provavam ter adquirido um domínio da linguagem ao menos igual ao dos estudantes vindos das classes superiores.

A escola era considerada por Bourdieu (1975), como legítima reprodutora das desigualdades sociais existentes, é a principal instituição por meio da qual se legitimam os privilégios sociais. Nela os alunos são atores reais, socialmente constituídos que trazem incorporados uma linguagem social e cultural diferenciada e, mais ou menos rentável; o grau variado de sucesso alcançado pelos alunos e, a trajetória a ser percorrida no processo de escolarização é diferente, dependendo da classe social de origem. Os pobres a abandonavam ou eram abandonadas pelo caminho.

Tem sido assim, também no Brasil. Embora o pensamento da política nacional brasileira de educação inclusiva, conceba a diversidade sociocultural da comunidade escolar, reconheça os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, a forma particular de cada um se relacionar com o saber e, estruturar seus sistemas de ensino para não reprovar nos três primeiros anos da escolarização, afim de dar tempo para a criança se adaptar as exigências da escola e adquirir domínio da leitura e escrita da língua culta. Todavia, as avaliações nacionais e internacionais mostram que estes alunos(as) não desenvolvem as competências linguísticas esperadas pela escola. Nos anos subsequentes o fenômeno da reprovação reaparece.

Outras medidas vêm sendo tomadas para garantir as aprendizagens básicas, como a entrada da criança aos 6 anos no Ensino Fundamental. Isso confirma o que dizia Bourdieu na década de 70 sobre as crianças da classe de baixa renda de seu país. Defendia este estudioso que o êxito na escola não podia ser explicado pelos dotes pessoais, relacionadas à constituição biológica e psicológica mas, pela origem social, que coloca os alunos em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Afirmavam Christian Baudelot e Roger Establet (1971), que a escola apresentava dualidade em sua estrutura, se diferenciava segundo a classe social que se propunha a formar, ou melhor, trabalhadores e/ou burgueses. Não era uma mesma escola para todos, pois, separava os indivíduos por postos antagônicos na divisão social do trabalho, alguns do lado dos explorados e outros da exploração, ou seja, trabalhadores e burgueses.

Estes dois estudiosos desmistificaram a ideologia de escola “única e unificadora” como num só modelo de escolarização e afirmaram que as escolas se diferenciavam apenas em tempo de duração de períodos e que, os alunos eram igualmente instruídos, ou seja, o currículo era igual para todos. A maior contraposição destes autores era de que a escola não poderia ser “única” numa sociedade de classes. A cultura nela elaborada e transmitida, não era uma só, tudo o que se passava na escola era atravessado pela divisão de classes na sociedade. Isto é, a escola não era uma ilha de pureza e harmonia num mundo em conflitos. Assim, os fins da educação não eram apenas diferentes, mas sobretudo, opostos e antagônicos.

Durkheim (1978) em uma perspectiva positivista, afirmava que a educação faz o homem ser verdadeiramente humano. Para ele, a educação tem por fim fazer o indivíduo participar da sociedade, porém, é a sociedade que impõe o tipo de educação, resultando numa estreita relação entre escola e sociedade, num processo de produção e reprodução social.

Giroux (1986), em seu livro *Teoria crítica e resistência em educação*, defende uma visão “radical” da educação, inspirada na escola de Frankfurt, integrando e superando as posições neomarxistas da teoria de reprodução de Althusser, Bourdieu, Passeron, Samuel Bowles e Herbert Gintis. Incorporou as ideias de Gramsci numa síntese de todas essas posições, enfatizando o conceito de resistência.

A sociedade mudará de acordo com o agir e o pensar dos indivíduos, a educação por si, não consegue transformar a sociedade, mas o conjunto da educação e o exercício da reflexão poderão contribuir para desenhar um novo panorama histórico para o alcance de uma autêntica democracia. O indivíduo se constitui enquanto sujeito, através do exercício de refletir sobre seu entorno, sobre o mundo, sobre si mesmo e, da ação sobre ele: "quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometendo-se a intervir na realidade para modificá-la" (MIZUKAMI, 1986, p.86).

Segundo Freire (1999), diante dos objetivos da educação e, necessidades de mudanças na estrutura social, política e educacional é necessário que o professor se conscientize que sua tarefa contém implicações que são do interesse do povo oprimido representado em seus alunos e não das elites.

CAPITULO II

ALGUMAS FORMAS DE SE CONCEBER AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA

Neste capítulo trazemos alguns elementos conceituais importantes para a compreensão da diversidade sociocultural na escola, a partir da concepção de cultura, pois esta nos constitui enquanto homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens, está incorporada dentro de nós, no nosso corpo, na nossa alma, nos nossos pensamentos e ações, nosso modo de pensar a vida e vivê-la.

Procuramos conceituar diversidade cultural e sua relação dinâmica entre a produção das desigualdades e o uso ideológico das diferenças nesse processo e, abordaremos o multiculturalismo como reconhecimento da existência das muitas culturas no interior de uma sociedade e o reconhecimento dos direitos políticos, sociais e culturais de grupos discriminados.

Por fim, discutiremos como as diferenças culturais são tratadas no âmbito da cultura escolar que caracteriza o processo de conhecimento veiculado pelas instituições formais de ensino; ao mesmo tempo, refletiremos sobre a existência de um modo de agir próprio de cada instituição de ensino, que constitui o que se denomina de cultura da escola.

2.1 Cultura

Considera-se cultura como processo e resultado da apreensão, por parte da sociedade em geral e dos indivíduos em particular, das expressões da criação humana contidas nas ideias filosóficas, políticas, científicas, morais e estéticas. Nas formas de convivência humana, nas relações homem-homem, homem e natureza, na arte, na literatura e, nos sentimentos humanos. Em síntese, na qualidade crescente das relações sociais. Esta é a expressão do grau de desenvolvimento individual e social, conforme defende Cortón Romero (2011).

A palavra cultura tem diferentes interpretações e múltiplos significados, assim quanto diversa é a forma de vivê-la, é sua apreensão e modos de significá-la. A princípio atribui-se à cultura o sentido de ato ou efeito de cultivar, de cuidar, de zelar de algo.

Usavam-na para se referir a agricultura e seu cultivo, extensiva as plantas e procriação de animais.

Segundo Melo (2010, p. 23), o vocábulo cultura deriva do verbo latino colo, cujo particípio futuro é *culturus* que significa “culto dos mortos”, uma das primeiras manifestações humanas que deram origem a criação das religiões. O homem não é natureza e o existir é a criação de significados partilhados.

O termo germânico Kultur, desde o final do século XVIII, referia-se aos aspectos espirituais da comunidade. A palavra *civilization* era relacionada as realizações materiais de um povo. Conforme Laraia (2001), o antropólogo Edwards Taylor em 1832, foi um dos precursores a conceituar cultura no campo da Antropologia com a obra *Primitive Culture*, afirmando ser esta, um todo complexo que abarca conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes, capacidades e hábitos adquiridos pelo homem, como integrante da sociedade. Ele definiu cultura como todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética.

Ao longo dos anos o termo “cultura” foi se modificando e somente a partir do surgimento do vocábulo *inglês culture* é que foi estabelecida sua acepção complexa, que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem, tal como a vemos hoje (MACHADO, 2002, p.18).

No sentido mais abstrato e simbólico, cultura relaciona-se ao cultivo do espírito humano, como também, ao modo de apreciação, gosto e refinamento de hábitos. Assim, cultura vai do concreto ao abstrato. A palavra cultura transcende o significado semântico, ao campo do saber, do conhecimento, da erudição intelectual, da formação ou educação do espírito, diz Cuche (1999).

Muitos acreditam que a cultura representa o nível de desenvolvimento intelectual individual ou coletivo na realização da arte, da ciência, das mudanças literárias e filosóficas, ou na forma de expressão criadora de uma nação. No imaginário social popular, a ideia de cultura extrapola o mundo das artes, das letras, ao grau de instrução alcançado, significando muitas vezes, o domínio de hábitos que supostamente expressam comportamentos, posturas ou civilidades. Atualmente a Antropologia se ocupa em ampliar a concepção de cultura para além do campo artístico e intelectual das elites, mostrando sua extensão e complexidade.

Para Brandão (2002), o ser humano, diferentemente das demais espécies, é obrigado a aprender e, precisa criar e recriar o mundo, transformando o ambiente

natural e a si próprio. Torna-se assim, um elemento da natureza que se transforma ao aprender a viver ele passa da consciência reflexa a consciência reflexiva.

A diferença entre o “mundo da natureza” e o “mundo da cultura” é que o primeiro antecede o ser humano e o segundo necessita dele para ser criado. Na singularidade humana, na relação dialética entre ser criador da cultura e ser (re)criado por ela, destacam-se quatro elementos: a cultura (criação humana), a educação (especificidade humana que se realiza na cultura), (o aprender) e a “pluralidade da cultura”, resultante da práxis humana, que faz com que existam, culturas ao invés de uma única cultura (p. 02).

O mundo social é criado pelo homem, é ele que dá sentido a este, o constitui, por esta razão, talvez sejamos tão apegados a este mundo criado e transformado por nós. Isso parece dar ilusão de poder, de domínio, controle sobre ele. Lembra-nos Brandão (2002, p.31) que “acreditamos só ser possível viver nele”, embora, às vezes, desejamos outras dimensões, não temos a certeza de existir outro mundo a não ser este materializado por nossas ações”.

Tal qual o homem, sujeito da transformidade, a cultura é sujeita às mudanças, pois, o homem é cambiante, mutante, que a cria e a recria com as condições de seu contexto. Por isso, está em constante processo de transformação, embora possa conservar sua essência e particularidade. Não há cultura fora do homem, conseqüentemente, não existe cultura sem ele. Esta é intrínseca à condição humana porque o homem é um ser individual e singularmente social.

O homem é o senhor e servo das relações sociais, das trocas, não vive só, necessita do outro para manter-se vivo. A interação com o outro é o que o identifica e diferencia uns dos outros. O ser humano não nasce “ser social”, ele torna-se “ser social” através do contato com outras pessoas. As primeiras relações sociais começam na família, se ampliam na escola e depois se estendem a contextos maiores.

Podemos dizer que cultura é o conjunto de comportamento, de valores e de crenças culturais de uma sociedade, socialmente transmitido. Esse modo de vida das comunidades—inclui tecnologias e forma de organização econômica, padrões de agrupamento social e organização política, crenças, práticas religiosas e, assim por diante. A cultura é tudo aquilo que o homem faz, pensa, ou sente como membro de um grupo, isto é, enquanto participa de qualquer forma de existência coletiva. Assim sendo, é qualquer manifestação que tem sentido em seu meio de convívio social e, tudo que pode ser transformado do natural ao cultural pelas mãos do homem (TOSCANO, 2002).

O homem cria a cultura na medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra.

Cultura aqui é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens (FREIRE, 1999, p. 41).

O homem cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, de responder aos desafios que a natureza lhe impõe, como também, no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e, de traduzir em ação criadora a experiência humana, vivida pelos homens que o rodeiam ou que viveram antes dele. Cultura é tudo que resulta da criação humana e, o homem é afetado pela criação e transformações que realiza. Ao produzir cultura ele produz-se a si mesmo, ou melhor, se autoproduz. A cultura não envolve o homem apenas em sua exterioridade, mas penetra-o, modelando sua identidade, personalidade, maneira de ver, pensar e sentir o mundo (FREIRE, 1999).

Freire e Faundez (1985) atribuem à cultura um sentido prático relacionado à vida cotidiana de cada um, afirmam que a cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento, é também resultado da prática coletiva:

A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se como o outro de outro modo. Cultura para nós são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e, é no cotidiano que se dá algo especial, o conhecimento da diferença (p.39).

Portanto, podemos considerar que a estrutura familiar, a não escolarização de seus membros, no caso da escola, os pais dos alunos é uma questão abarcada pela cultura.

Alfredo Bosi (2005) comunga das ideias dos autores referenciados acima e, ainda, considera a cultura como uma herança de valores e objetos partilhados por um grupo relativamente organizado, diferenciado pelo nível de desenvolvimento de seus membros e também, pelo que sabem e conhecem sobre a cultura vivida.

Para este autor não há uma cultura única, mas uma pluralidade de culturas, então, o mais correto é usarmos a expressão cultura no plural. Tomemos como exemplo as relações raciais e culturais, segundo este autor, estas podem passar de raça para a nação e de nação para a classe social. Desse modo, podemos nos referir à “cultura do rico”, a “cultura do pobre”, a “cultura burguesa”, a “cultura operária”, a “cultura surda e outras. Desta forma, podemos compreender que uma nação pode ser negra, uma questão de genética e dentro de uma outra nação, os negros não sejam sua totalidade e serem socialmente marginalizados.

Este estudioso da cultura brasileira ressalta a rica diversidade étnico racial do Brasil e adverte que “estamos acostumados a falar em cultura brasileira no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro” (BOSI, 2005, p.308). Ele chama a atenção para o fato de que, tal unidade ou uniformidade, parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes com a do Brasil.

Bosi sugere que ao nos referirmos à cultura brasileira, falemos de “cultura bororo” ou “cultura nhambiquara”, tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos, antes de sofrerem a aculturação do branco. Logo depois e, à medida que ocorre o fracionamento no interior dos grupos, deve-se considerar que esta cultura tende a se dividir, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que nos parecia homogênea.

Conforme Bosi (2005), a nossa Antropologia Cultural já fazia uma divisão do Brasil em diversas culturas, aplicando-se o seguinte critério racial: cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças. Nós brasileiros somos um povo singular, o que nos caracteriza é a rica diversidade cultural. Esta diversidade cultural, não se esgota com as sociedades indígenas, comunidades quilombolas. Somos herdeiros do colonialismo, e vivemos uma injusta social. Este conjunto de condições cria outras desigualdades que constituem outros grupos e, conseqüentemente, outras formas de viver, de se relacionar com o mundo e com outros homens.

Ao considerar a constituição social do povo brasileiro, nossa política de educação, os seus sistemas de ensino e seus educadores, devem atentar para o fato de que nossas escolas são palco das diversas culturas, representadas pelos diferentes sujeitos, crianças, jovens, adolescentes e adultos, em sua genuína expressão da diversidade sociocultural, que deve ser compreendida e valorizada. Portanto, as políticas e os projetos educacionais devem ser pensados para estes sujeitos tão diversos que caracterizam a heterogeneidade em nossas escolas.

2.2 Diversidade cultural

Os cientistas biólogos, geneticistas, paleontólogos, não encontram nenhuma razão que justifique a diferença que significa uma desigualdade qualitativa entre as diferentes “raças humanas”. Também, os cientistas sociais não evolucionistas, não encontram fundamentos para classificar as culturas dos diferentes povos sob qualquer

escala hierárquica. Absolutamente, não há uma “trajetória do selvagem ao civilizado, passando pelo bárbaro”, tão pouco, um eixo central de onde as culturas partem e nem, um ápice cultural que todas devem inevitavelmente alcançar. Existem diferentes vocações culturais e esta diferença, não é um acidente transitório a superar (BRANDÃO, 2002).

Em oposição às ideias extremistas de Taylor², Franz Boas (1896), critica severamente os métodos evolucionistas comparativos da Antropologia e provoca as primeiras reflexões a respeito de cultura, surgindo então, o que denominamos hoje de Antropologia Moderna, a qual se preocupa com as características socioculturais dos grupos.

O homem é a única espécie com a mesma composição biopsicológica, ao invés de produzir um único modo de vida, ou modos de ser semelhantes, inventa inúmeras formas de ser e de viver, criando tipos de sociedades e de culturas.

Franz Boas, em 1896, introduz definitivamente o termo “diferença” no campo dos estudos da Antropologia e Cuche (1999), ao analisar sua obra, conclui que este, tinha a clara intenção de refletir sobre a “diferença”. Para ele, esta é fundamental entre os grupos humanos, é de ordem cultural e não racial, convicto disso ressalta “[...] não há diferença de natureza biológica entre o primitivo e o civilizado, apenas algumas diferenças de cultura, adquiridas e não inatas” (BOAS, 2005, p.21), tal como mostra o poema “Mafuá do malun-gol” de Manoel Bandeira (1949 In: Boas, 2005, p. 21).

Essa história de raça,
Raças más, raças boas
- Diz o Boas
- É coisa que passou
Com o Franciú Gobineau
Pois o mal do mestiço
Não está nisso.
Está em causas sociais
De higiene e outras tais:
Assim pensa, assim fala
Casa Grande & Senzala

Conforme Boas (2005), para se compreender as diferenças observáveis entre populações de origens diferentes, é importante considerar não apenas suas características visíveis “raciais” e sim, o efeito de outras variáveis, como o meio ambiente e, especialmente as condições sociais em que vivem essas populações. Não se podem abstrair essas variáveis da análise antropológica. Era nesse sentido que ele

² **Tylor** (1871), com uma visão reducionista, se referia à diversidade dos homens com forte etnocentricidade defendendo que esta tem origem nos princípios da genética.

rejeitava também a pretensa validade científica dos testes de inteligência, até então usados para “provar” a inferioridade das pessoas “de cor” em relação aos brancos” (BOAS, 2005, p.68-69).

Segundo Cuche (1999), Raymond Williams, exerceu forte influência nos estudos sobre cultura, defendendo a ideia de que esta deveria ser compreendida como modo de vida global de uma sociedade, através da experiência vivida de qualquer grupo humano. Neste sentido, cultura na percepção de hoje, seria um sistema de significação não apenas fundamental mas, essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social.

As culturas humanas têm origens diferenciadas e interagem com outras culturas também diferentes. Têm ritmos de transformações e vocações de realização de si mesmas. Cada cultura tem uma coerência interna em todos os planos e dimensões de realização, vive o seu tempo. Portanto, cada cultura só pode ser compreendida em toda a sua experiência, de “dentro para fora”, isto é, do interior de sua própria lógica.

No Brasil, a política educacional sugere que cada escola realize uma investigação que possibilite traçar um perfil de seus alunos, sua realidade de vida por eles, suas dificuldades e principalmente, em relação ao seu percurso escolar processo de ensino- aprendizagem e suas aspirações. O objetivo desse levantamento é melhor conhecer a cultura dos alunos e suas reais necessidades, a fim de elaborar um projeto político pedagógico que parta da realidade dos mesmos, e considere a diversidade sociocultural da comunidade escolar, as diferenças e singularidades de cada grupo e sujeitos.

Algumas instituições fazem um simples levantamento de dados e o denominam Estudo Antropológico, no entanto, compreendemos que um estudo desse tipo não traz apenas dados quantitativos mas, essencialmente subjetivos, que possibilitem compreender as vocações e a realização de cada cultura, sua coerência interna em todos os planos e dimensões de realização, considerando que toda cultura só pode ser compreendida na essência de sua própria experiência, emergindo em seu interior para poder exteriorizar as suas singularidades, conforme os autores acima mencionados.

Cuche (1999) chama a atenção, para a significativa contribuição de Malinowski, demonstrando que não se pode estudar uma cultura analisando-a do seu exterior e, muito menos à distância. Malinowski, não satisfeito com a observação direta da cultura em campo, sistematizou o método etnográfico chamado de “Observação

Participante”, expressão criada por ele, defendendo-o como única maneira, de se obter conhecimentos em profundidade da atividade cultural (CUCHE, 1999, p. 74).

A Antropologia tem sobre seu domínio o conceito de cultura, no entanto, não há um consenso sobre sua definição, o termo tem gerado muitas interpretações, pelas complexas relações e ambiguidades que a própria ideia de cultura comporta. Na perspectiva antropológica, a palavra cultura traz em sua essência a “diferença” que faz distinção entre raça, gênero, classe social, idade, grupo de origem e outros identitários. Além das diferentes formas de expressão destes distintos sujeitos históricos e culturais.

O mundo globalizado dá visibilidade às diferenças, revela a cultura como dinâmica, viva, desmistificando a ideia de que ela é algo estático. A cultura está em constante movimento, sob a influência das transformações científicas, políticas, econômicas, filosóficas e religiosas. Os grupos humanos se inter-relacionam, trocam, permutam não só capitais, mas também significados, hábitos, visões de mundo, tudo isso é chamado de hibridação cultural por Clanclini (1997).

A globalização tornou mais intensa a exposição dos diferentes sujeitos socioculturais e, mais complexo o processo de diferenciação social. A questão da diversidade cultural passou a ser discutida e, seu reconhecimento no plano internacional, permitiu maior compreensão das questões culturais, políticas, econômicas e sociais. Isso mostrou a urgência de mudança de pensamento social em relação às diferenças.

Por outro lado, a globalização expõe as diferenças culturais provocando estranhamento que levam a comportamentos fascistas pautados em uma visão etnocêntrica, que acredita haver superioridade de uma cultura em relação a outra, podendo ser citado como exemplo, a intolerância religiosa entre cristãos e islâmicos e outros grupos extremistas, conflitos resultado na morte de milhares de crianças, jovens, mulheres e homens de todas as idades.

As diferenças não devem ser percebidas como transgressão à natureza da cultura, ou de outra ordem, mas legítima expressão da vida social que vai se modificando. Esta concepção requer um olhar transdisciplinar, para superar a rotulação, os estereótipos, os estigmas. É preciso despir-se do campo disciplinar próprio para buscar, nas diferentes ciências, o saber necessário para compreender a correlação entre os tipos de discriminação e as formas transdisciplinares de se promover a igualdade.

Há um significativo aparato legal a nível internacional e nacional, que destaca o Brasil como país com melhor legislação para a inclusão social, combate, eliminação

de formas de discriminação e penalização de práticas discriminatórias. Resultado de lutas e movimentos de minorias que reivindicaram direitos de igualdade, contudo, a adoção dessas políticas sofre intervenção do capitalismo. Além de resistir ao poder do capitalismo, é preciso haver mudança de pensamento social, comportamentos que revelam velhas concepções. Se faz necessário a formação de novos valores, novas aprendizagens para se relacionar com o outro.

Não basta ser tolerante, a meta deve ser a aprendizagem do respeito à singularidade de cada grupo e de cada sujeito ao viver a sua cultura, reconhecendo as diferenças naturais destes, assumindo o compromisso de uma convivência harmônica, sem exigir do grupo, ou do outro que se torne “igual”, perdendo assim, suas características. Quanto àquelas diferenças socialmente produzidas pelos fatores econômicos, deve-se assumir uma postura crítica não apenas para defender o direito de igualdade, legalmente reconhecido, mas a necessidade de sua efetivação e a exigência de que essas diferenças produzidas sejam eliminadas de nosso sistema político e social, pois, se constituem, na realidade em desigualdades sociais e econômicas, o que levaria a formação de uma nova cultura.

2.3 O Multiculturalismo como forma de pensar a atual realidade social

Nos últimos anos, a relação entre desigualdade e diversidade se destaca no âmbito das questões contemporâneas. No que se refere à diversidade sociocultural, Abramowicz et al (2011), afirmam que tal discussão centra-se na heterogeneidade de culturas que caracterizam a sociedade atual, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, realidade em vários países do mundo. Estas autoras chamam a atenção para o fato de que a diversidade sociocultural e seus problemas se diferenciam de acordo com o seu período de emergência e relação com os demais fatores que organizam as sociedades.

A visão de mundo da sociedade branca dominante é tomada como mais importante que as demais. A política multiculturalista, objetiva resistir à homogeneidade cultural, principalmente quando esta é considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência.

Os motivos que geraram ou impuseram este debate, foram os grupos sociais excluídos que através de movimentos, reivindicaram o reconhecimento de identidades culturais, o direito de igualdade e a não discriminação. Ressalta-se que as causas e os

efeitos da diversidade, estão inter-relacionados ou interseccionados numa trama indissolúvel. Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios, formas de violência e exclusão social, são as principais problemáticas que desencadearam processos de mobilização de grupos excluídos, em busca de alternativas para o enfrentamento da diversidade.

Diante da falha e inadequação do projeto de “universalidade” da modernidade, emergiram muitas reivindicações de diferentes povos e grupos, pois, o ideal de justiça não significa a busca pela igualdade, mas o respeito à diferença, a identidade e a superação de uma monocultura ocidental dominante e opressora. (CANDAU, 2007, 2008).

O multiculturalismo surge como resposta à atual configuração política, social e cultural que, mais do que em outros tempos, expõe as “diferenças” e os “diferentes grupos”. É reconhecido como estratégia política, prática que busca respostas à pluralidade cultural. Não pode ser concebido dissociado dos contextos de lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Ele emerge do pensamento pós-crítico com perspectiva emancipadora, voltando-se à superação das desigualdades, eliminação de preconceitos e discriminação contra aqueles percebidos como “outros” (FORQUIN apud CANDAU, 2006; CANEN 2005, 2007; MOREIRA, 2001, 2002).

De acordo com Santos e Nunes (2003, p.25), expressões como multiculturalismo, justiça multicultural, cidadanias plurais e direitos coletivos, revelam tensões entre o reconhecimento da diferença e a realização da igualdade. São lutas de movimentos e grupos que reivindicam um novo ideal de cidadania, novas definições de direitos, de identidades e de justiça.

A palavra Multiculturalidade é polissêmica e pela dificuldade de precisá-la, se tornou rapidamente em um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto global e transnacional, de país e cidades, onde coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, com valores, línguas diferentes e adesões religiosas também plurais. Significa tomada de consciência da presença de grupos distintos em uma mesma sociedade, resultantes de diferentes interesses, discriminação e preconceito, presentes no tecido social. Gerados nas relações de poder historicamente construídas, marcadas por desigualdades, estereótipos raciais, culturais e distanciamento dos “outros” os considerados “diferentes” que se revelam concretamente. Grupos esses diversos, separados geograficamente ou dividindo o mesmo espaço, criam um “mosaico cultural” ou a existência de formas culturais diversas, no interior das sociedades modernas, sem

que ocorram relações de diálogo e promoção do desenvolvimento social de todos, segundo os princípios de direito de igualdade.

O multiculturalismo refere-se a um projeto político de celebração ou reconhecimento das diferenças. O fundamento que o sustenta é a preocupação apenas com o reconhecimento da existência das muitas culturas e, nenhuma com a identidade e particularidade de cada cultura (CANDAU, 2008; SANTOS; NUNES, 2003).

Hall (2003) faz distinção entre as palavras multicultural e multiculturalismo assim as diferenciando:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problema de uma realidade, ao passo que multiculturalismo é apenas um modelo ou um conjunto de modelos. O multiculturalismo visa interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, dizer o que devemos fazer, de um ponto de vista político, em relação a ela (p. 50).

A sociedade multicultural tem um conceito descritivo e outro prescritivo. Aponta simultaneamente para uma descrição da realidade multicultural e formas de intervenção. Descreve a existência de muitas culturas num mesmo espaço geográfico, característica das sociedades contemporâneas. É a compreensão da formação multicultural de cada contexto específico. Entende a realidade social não como dada, pronta, mas como possibilidades de atuação e, por conseguinte, de transformação da dinâmica social.

No sentido prescritivo, é associado a projetos e conteúdos emancipatórios e contra-hegemônicos, baseados em lutas pelo reconhecimento das diferenças, caracterizando-se como proposta para as relações culturais numa determinada sociedade. Também, de reivindicação de políticas públicas para gozo e exercício do legítimo direito à cidadania e acesso aos bens e serviços oferecidos. Para Hall (2003, p.52), o multiculturalismo “não é uma única doutrina, não se caracteriza como estratégia política, nem representa um estado de coisas já alcançado. O multiculturalismo, essencialmente se refere, e descreve uma série de processos e estratégias inacabados”.

A diversidade sociocultural e étnica muitas vezes é vista como uma ameaça para a identidade de uma nação. Em alguns lugares a convivência entre grupos diferentes social e culturalmente, muitas vezes é marcada pelo preconceito e

discriminação. Gera conflitos, violência, comportamentos e dinâmicas sociais de repúdio, rejeição tanto física, quanto afetiva e ideológica. Criam-se, assim, os *apartheids* sociais, culturais, formação de guetos, que nas grandes cidades, principalmente latino americanas, crescem a cada dia (FORQUIN, 2006).

Declara Touraine (1997), que muitos têm uma ideia extremista acerca do multiculturalismo, o entendem como um nacionalismo agressivo. No entanto, não intenciona fragmentar o mundo em pedaços culturais, com idealismo de homogeneidade e pureza, onde um “poder comunitário” toma lugar da unidade de uma cultura, mas, admitir que todos possam ocupar o mesmo espaço e gozar dos mesmos direitos. O autor posiciona-se contra esta concepção e advoga que, a *cultura de comunidade* não deve ser confundida, uma vez que as sociedades modernas não tem uma unidade cultural totalitária. O multiculturalismo longe de ser fragmentação do espaço cultural, é totalidade.

Segundo Taylor (1997, p.83) “todas as sociedades estão a se tornar cada vez mais multiculturais e ao mesmo tempo, mais permeáveis”, ou seja, cada dia mais susceptíveis as influências de processos migratórios, o que conduz à imposição de algumas culturas sobre outras. Touraine (1997) aponta alguns fatores que contribuem para isso, como migrações, expulsões, exílio e busca por melhores condição de vida. Lembra Taylor que sociedades pluriculturais coexistiram em todas as épocas; hoje, estima-se que apenas de 10 a 15% dos países sejam etnicamente homogêneos. Vivemos o enfraquecimento das comunidades nacionais e o reforço das comunidades étnicas ou, melhor dizendo, de grupos definidos em termos de nação, etnia, religião e outras identidades que só tinham evidência em contexto social privado.

A origem do multiculturalismo é controversa, comumente relacionada à globalização embora esta, tenha aflorado discussões e preocupações com a ameaça das culturas. A pluralidade cultural não é um fenômeno da modernidade, surgiu bem antes, com a criação e organização dos Estados durante o colonialismo e processos de migração contemporâneos, resultando em Estados e sociedades multiculturais, o que é novo é a consciência da Multiculturalidade.

Um dos primeiros países a assumir o multiculturalismo foi o Canadá, adotando, em 1971, a política oficial do multiculturalismo e criando agências estatais específicas para resolver conflitos derivados de diferenças culturais. Desde 1980 o governo canadense vem intensificando o multiculturalismo como forma antidiscriminatória das relações raciais.

Nos Estados Unidos, a partir de 1980, desencadeou-se nas universidades debates sobre relações intergrupais, diversidade e sobre o que as autoridades educacionais consideravam como lutas que provocaram divisão entre diferentes grupos de interesses e étnicos que competiam para dar forma à política e à prática educacional. Os grupos culturais subordinados, mulheres de classe trabalhadora, comunistas, negros, homossexuais, imigrantes e outros discriminados, iniciaram uma forte crítica contra o currículo universitário tradicional, que consideravam como a expressão de privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

A cultura do grupo social dominante era forjada como “cultura comum”. Na perspectiva destes grupos culturais dominados, o currículo deveria incluir amostra representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas. Segundo Semprini (1999):

Essas discussões levantaram questões teóricas complexas e contraditórias, como o papel da linguagem, a construção do sujeito, a teoria da identidade e a concepção da realidade e do reconhecimento. Além de encarnar a profunda mutação nas sociedades pós-industriais (p. 8).

A necessidade de um modelo educacional que visasse à proteção de culturas minoritárias, lentamente foi se propagando pelos diferentes países, surgindo assim, movimentos sociais em prol das minorias, hoje denominados multiculturalismo. Contudo vivemos em uma sociedade multicultural no mais amplo sentido, seja devido à diversidade cultural ou aos movimentos sociais.

Conforme declara Peter McLaren (1997), as diferenças não têm um fim em si mesmas, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social, contrapõem-se ao ideário neoliberal e, à globalização econômica e cultural vigente, como expressões legítimas do modelo capitalista opressor. Esse autor admite a existência de várias vertentes multiculturalistas e as nomeiam como: conservadora, empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda, crítica e de resistência. Hall (2003), também as identifica usando termos semelhantes como multiculturalismo conservador, liberal, comercial, cooperativo e crítico. Nos deteremos, nesse momento, apenas no multiculturalismo dos tipos conservador, liberal e assimilacionista, dada a importância destes modelos para melhor compreendermos o trato da diversidade sociocultural.

O multiculturalismo conservador busca a construção de uma cultura comum, unitária e nacional, entende que a diversidade cultural, raça ou sexual deve ser assimilada pela cultura dominante. Insiste na assimilação da diferença às tradições e

costumes da maioria. Boaventura Sousa Santos (2003, p.11) chama o multiculturalismo conservador de colonial, que consiste em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores. Afirma que “a cultura eurocêntrica branca nunca é étnica – étnicos são os não brancos, em princípio, e, portanto, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante”. Para o multiculturalismo conservador a cultura eurocêntrica “resume em si mesma, tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo”, princípio do colonialismo.

A concepção do multiculturalismo liberal visa políticas de assimilação e embora, presume que vivamos numa cultura igualitária em termos de raça ou sexo, reconhece que no sistema capitalista, há desigualdade de oportunidades educacionais nos sistemas de ensino, mas não interferem no processo ensino/aprendizagem, conserva-o. O liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, conforme Hall (2003, p.53) “baseia-se numa cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas, apenas no domínio privado”.

Mclaren (1997) critica esta concepção, alegando que ao invés das diferenças serem tratadas como construções históricas, permeadas por relações de poder, são enfatizadas de modo essencialista. São relacionadas aos modos de agir do poder e do privilégio, sublinham as diferenças culturais ditadas por classe, raça e sexualidade. Para Santos (2003, p.15) [...] “é uma ideia pouco abstrata e iluminista no sentido de que todas as culturas são iguais e como tais devem ser tratadas”.

O multiculturalismo assimilacionista, parte do entendimento de que vivemos em sociedades nas quais nem todos os cidadãos têm as mesmas oportunidades, não existe equiparação. Há inúmeros grupos excluídos, como os indígenas, os negros, os homossexuais, as pessoas com deficiência, aqueles de classe popular, os originários de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros que não têm acesso aos mesmos bens e serviços, a direitos fundamentais que exercem outros grupos sociais de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. Esta concepção valoriza a riqueza das diferenças culturais e em contrapartida, rompe com a visão essencialista das identidades culturais.

A perspectiva assimilacionista compreende que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Admite que cada cultura tem suas raízes, mas essas são históricas e dinâmicas, não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. O discurso é de igualdade de direitos e equiparação de oportunidade.

No entanto, é criada para favorecer a integração na sociedade e a incorporação à cultura hegemônica. Candau (2008, p) denuncia que “procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica”. Porém, não se modifica a estrutura da organização da sociedade e é justamente nesta que se encontram os mecanismos de exclusão social

Podemos compreender essas colocações a partir da cultura da escola e seu discurso democrático, que afirma receber a todos, sem qualquer distinção, a partir do reconhecimento do direito de igualdade e equiparação de oportunidade. No entanto, desconsidera a cultura do aluno e exige que este se adapte à sua cultura, ou seja, não modifica a escola para receber e ensinar os “desiguais”.

Para maior entendimento deste processo, nos reportamos ao caso dos Estados Unidos, onde as diversas culturas existentes no interior do seu território são assimiladas pela cultura dominante. Pautadas nesta compreensão, foram implantadas diversas políticas para levar a cabo esta visão assimilacionista, entre elas a chamada Educação Compensatória, que funciona com programas de reforço escolar para crianças, filhas de imigrantes que não dominam ou não têm o conhecimento satisfatório da língua e da cultura tradicional americana, conhecido “déficit cultural”. Neste sentido, há entendimento de que uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece a integração de todos/as na sociedade e, além do mais, incorporados à cultura hegemônica.

Isto vale também, para a realidade educacional brasileira concernente ao fracasso escolar que atinge significativo contingente de crianças, jovens e adolescentes de classes desfavorecidas. A defasagem de aprendizagem, a distorção idade/ano, atinge 22,9% dos alunos da população escolar principalmente de anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. A reprovação, a evasão escolar e demais aspectos do fracasso escolar, são “justificados” pelo “déficit cultural”, uma verdadeira negação da diversidade sociocultural, uma vez que, a cultura escolar e da escola, privilegia o conhecimento, os saberes e conteúdo da classe dominante, tal como denunciava Bourdieu e outros nos anos 70.

Amartya Sen (2006) observa que diante das muitas culturas tem-se posturas e comportamentos diferentes. Ela afirma ser possível sintetizar a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três concepções fundamentais que sustentam as demais vertentes, sendo o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural

e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade e o multiculturalismo assimilacionista, já referenciado.

Sem (2006), chama o multiculturalismo diferencialista de monocultura plural, ressaltando que este modelo, parte do princípio de que ao se afirmar a assimilação, nega-se a diferença ou a silencia. Propõe então, que se ponha ênfase no reconhecimento da diferença para garantir a manifestação das diversas culturas existentes num determinado contexto, garantindo-lhes espaços para se expressarem. Pois só assim, os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base.

Nos Estados Unidos a discussão sobre a diversidade cultural é intensa. Enquanto que na América Latina, esta questão tem uma configuração diferente de outros continentes, pela sua história de colonização, construída sobre base multicultural *sui generis*, com relações multiétnicas. Especialmente o Brasil, cuja diversidade sociocultural é a maior identidade do povo brasileiro.

Não âmbito das políticas internacionais para reconhecimento da diversidade cultural e respeito às diferenças, merece destaque a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1965. É considerada um marco na implantação de políticas que buscam a justiça social e a igualdade para os negros no campo da educação, trabalho e proteção das populações indígenas.

Esta Convenção reafirma o propósito de promover o respeito universal dos direitos humanos, sem discriminação de raça, sexo, idioma ou religião. Enfatiza ainda, os princípios da Declaração Universal de 1948, em especial a concepção de que todas as pessoas nascem livres, iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor ou origem nacional. Adverte-se que qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, não se admitindo nenhuma justificativa para a discriminação quer em teoria ou na prática.

A existência de um instrumental internacional de combate a todas as formas de discriminação, por si só, revela um grande avanço. A referida convenção busca proteger os valores da igualdade baseados no respeito à diferença. Consagra-se a ideia de que a diversidade deve ser vivida como equivalência e não como superioridade ou inferioridade.

Fundamentalmente, a Convenção objetiva erradicar a discriminação racial e suas causas, como também estimular estratégias de promoção da igualdade. Combina a

proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem e celebrem a igualdade enquanto processo. No entanto, já se passaram algumas décadas e com muita frequência testemunhamos práticas abusivas de discriminação e a negação do Outro, sob pretexto de alguma condição. Estamos convictos que para assegurar a igualdade, não é suficiente proibir a discriminação com legislação repressiva, são necessárias estratégias capazes de incentivar a inserção e a inclusão social de grupos historicamente vulneráveis. Deve-se conjugar a medida repressivo-punitiva e a vertente positivo-promocional.

2.4 Desdobramento do Multiculturalismo no Brasil

No Brasil, o Multiculturalismo assume papel fundamental na elaboração de políticas públicas de inclusão social e educacionais. Dá origem a criação de leis para coibir a discriminação racial e garantir o direito de equidade com equiparação de oportunidade a todos os grupos indistintamente em todos os âmbitos da vida.

A Convenção referente a não Discriminação em Educação aprovada pela UNESCO em 1965, foi também aprovada pelo no Brasil em 1968. Nesta Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer tipo de distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada nos diversos fatores como cor, raça, sexo, idioma, opinião política, nacionalidade ou social, posição econômica, religião, ato com intenção de destruir ou alterar a igualdade de trato no campo da educação e, principalmente:

- a) Privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) Limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) Instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas;
- d) De impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

Em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e reafirmada na Resolução 02/09/2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNB/CEB, o Brasil adotou uma política de educação inclusiva a ser seguida em todo o território brasileiro, garantindo o acesso a “Todos”, crianças, jovens e adultos de ambos os sexos de todas as idades a todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, independentemente de qualquer condição de ordem física, étnica, cultural, cor,

econômica, social, linguística, intelectual, comportamental e de saúde; possibilitou a inclusão de alunos com deficiência, transtorno de desenvolvimento global e altas habilidade/superdotação no sistema regular de ensino, sob pena de se responder judicialmente em caso de negação deste direito.

A educação inclusiva se traduz no direito de “Todos” estarem na escola e extrair dela o melhor proveito para seu desenvolvimento pessoal e inclusão social. Isso só é possível com a adoção de propostas educacionais pensadas para atender as necessidades e características dos alunos/as, respeitando-se a diversidade sociocultural que os constituem e se expressam principalmente na escola.

A educação inclusiva é a efetivação da equidade de oportunidade principalmente para os filhos das camadas populares, não se trata apenas do direito à presença física na escola, mas da garantia da aprendizagem e da participação no contexto escolar através do estabelecimento de relações sociais positivas e propositivas para eliminar a discriminação e o preconceito. A Educação Inclusiva tem estreita ligação com a Educação Intercultural, uma vez se concretiza no respeito e valorização das diferenças.

Ao reconhecer as especificidades dos distintos grupos sociais e seus diversos sujeitos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu como diversidades educacionais, a Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Especial, Educação Penitenciária, orientadas por políticas e referenciais curriculares próprios, para atender as necessidades educacionais de seus sujeitos. Fazem parte deste conjunto de diversidades educacionais, questões como educação ambiental, gênero, diversidade sexual, educação étnica racial, que devem ser trabalhadas como temas transversais, permeando-se todos os níveis e etapas do sistema de ensino.

As políticas das diversidades educacionais adotam a perspectiva intercultural como orientadora de suas práticas, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/PCNS,1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (MEC/CECADI,2013), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001). Para trabalhar com os grupos diferenciados de cada região brasileira, os estados também produzem seus referenciais, como Mato Grosso com a edição das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (MT/SEDUC, 2010) e Orientações Curriculares para a Educação Básica (MT/SEDUC, 2010). Considerando-se que discriminação racial e étnica no Brasil, se reproduz em

vários contextos sociais das relações entre negros e não-negros, bem como, entre indígenas e não-indígenas, ou entre nacionais e imigrantes.

Ainda que e a origem das práticas discriminatórias e de violência, não sejam exclusivas do sistema escolar, é evidente que este, por meios que lhes são específicos, também tem sido um espaço de (re) produção e conservação do preconceito e da discriminação nas relações sociais: étnico racial, geracional, de gênero, de orientação sexual, religiosa, de pessoas com necessidades especiais e territorial, dentre outras (MATO GROSSO, 2010, p.18).

Embora não seja considerada produtora dessas relações, a escola acaba por refletir as tramas sociais existentes no macro espaço social, muitas vezes, reforçando o racismo e a discriminação. Por isso, se faz necessário que nos currículos e programas de todos os níveis dos sistemas de ensino, sejam inseridos temas da diversidade sociocultural, a começar pela Educação Infantil, período em que a discriminação racial entre as crianças e, entre estas e os adultos é assimilada de forma estrutural em sua formação. Devem também se estender à Educação Superior (BRASIL, 2008).

Desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, os indígenas foram reconhecidos como grupos étnicos diferenciados, com o direito de preservar sua identidade cultural, organização social e educação, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/1996 (artigos 5º, 9º, 10 e 11 e início VII do artigo 4º) e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas.

A Educação Indígena caracterizando-se uma modalidade de ensino diferenciada, intercultural, bilíngue com processos próprios de ensino/aprendizagem, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, professores com formação específica, objetivando a valorização do conhecimento tradicional de seu meio e cultura, forma de instrumentalizá-los para o contato com outras sociedades (FLEURI, 2003).

Na matriz curricular de todas as modalidades de ensino, foram incluídos estudos da História e Cultura Africana Brasileira, objetivando conhecer a formação étnico racial do povo brasileiro, valorizando o negro e o afro-brasileiro, conforme Lei 10.639/2003. Esta foi complementada pela Lei 11.645/08 que inclui também no currículo, a História e a Cultura Indígena. Os conteúdos contemplam o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e, o negro e o índio na formação da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

As Políticas de Educação para as questões étnico raciais buscam a valorização da diversidade, discutindo-se os processos de resistência dos negros e suas contribuições na construção histórica dos diferentes países, especialmente do Brasil, visando a inclusão e a reeducação das desigualdades.

Outra política importante criada por vários países, especialmente o Brasil, refere-se às Ações Afirmativas, com estabelecimento de cotas, objetivando equiparar as populações negras no mercado de trabalho e educação, com os índices de empregados e alunos brancos em todos os níveis e ensino, principalmente, o acesso à Educação Superior. Ações que possibilitam a sociedade refletir e construir conhecimentos consistentes de suas singularidades, para o estabelecimento de relações fundadas no respeito e na valorização da diversidade étnica brasileira.

Embora a política nacional de educação inclusiva tenha sido oficialmente implantada há quase duas décadas, parece que seus objetivos ainda não são totalmente compreendidos e o significado da palavra “Todos”, muitas vezes é entendido como para “alguns”. De forma equivocada e sem reflexão, muitas vezes a Educação Inclusiva é relacionada apenas ao direito de alunos da Educação Especial. É necessário que a escola e os professores aprendam a trabalhar com a diversidade sociocultural de nossos alunos e suas singularidades.

Freitas (2007) adverte que há um discurso de igualdade quanto ao acesso à escola, mas ainda predomina uma ideologia baseada na meritocracia, no esforço pessoal. Fala-se de equiparação de oportunidade, porém, não de se assegurarem formas efetivas para que nossos alunos obtenham bom desempenho.

A realidade observada em muitas escolas ainda, não condiz com o objetivo da Educação Inclusiva anunciada. De acordo com Garcia (2006):

[...] verifica-se que apesar da escola atender a “todos”, ainda mantém sua prática pedagógica desvinculada da realidade vivenciada por seus alunos, a não ser para justificar o elevado número de crianças que passam pela escola e não tem o direito de aprender garantido, vivenciando histórias de fracasso e, principalmente de exclusão (p 21).

Os resultados das avaliações nacionais e internacionais mostram que os alunos brasileiros, em sua maioria, não tem alcançado os níveis desejados na habilidade de leitura, interpretação e noções básicas de matemática, requisitos essenciais para se avançar na escolarização. Os avaliadores afirmam que “[...]os resultados dependem de

esforço pessoal do aluno, é uma variável interveniente que se distribui de forma "naturalmente" desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido" (FREITAS, 2007, p.7).

Este autor denuncia que o atual modelo de organização do processo ensino/aprendizagem e promoção do aluno tem apenas adiado a exclusão de alunos da classe econômica desfavorecida:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (2007, p.6).

Para Freitas (2007), estas ações encobrem o pano de fundo que confirma o que Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1986) diziam: que nossa sociedade produz desigualdade social e que as instituições que nela funcionam a reproduzem quando não se adota ações contrárias para coibi-las. As políticas de equidade apenas tendem a ocultar o problema da desigualdade socioeconômica, parecem funcionar mais para "postergar os problemas políticos, econômicos e sociais que o liberalismo enfrenta com sua política econômico-social, mas não resolve o problema da universalização da qualidade da educação básica" (FREITAS, 2007, p.6).

Ressalta Freitas (2007), que esta concepção não significa dizer que as escolas não devam ser eficazes em suas ações, em seus projetos e que seus professores não devam assumir o compromisso de ensinar. Nem tão pouco, que as escolas que trabalham com alunos de classe socioeconômica desfavorecida não estejam preocupadas e ocupadas em ensinar em suas dificuldades de aprendizagem, ao contrário, da escola e dos professores, se espera maior competência para se obter a qualidade desejada. O que se pode afirmar é que a escola e seus professores não são os únicos responsáveis pela educação.

A inclusão escolar requer dos governos através de seus sistemas de ensino, o compromisso e o dever de melhorar as condições físicas estruturais das escolas, com espaços e instalações adequados ou adaptados de modo a possibilitar a acessibilidade física como também, ao currículo e a prática pedagógica, através de recursos didáticos tecnológicos e de adaptações curriculares necessárias. Além de professores orientados e capacitados em programas de formação continuada para uma concepção positiva da

diversidade, das diferenças e capacidade de análise crítica dos fatores que as originam. É preciso que não apenas se crie políticas, mas que as efetive de fato, dando as condições necessárias que os alunos e professores necessitam para uma verdadeira educação inclusiva (FREITAS, 2008).

Algumas políticas vêm sendo implementadas por alguns governos estaduais e municipais, no sentido de efetivar a política nacional de educação. Porém, isso não é realidade em todo o Brasil, uma vez que alguns entes federados agem de forma mais efetiva e outros, esporadicamente. Um exemplo é a formação continuada de professores que, apesar de contribuir para melhor qualificação, não atende às reais necessidades do professor, que enfrenta muitos desafios para trabalhar com a diversidade sociocultural, com questões raciais, de gênero, sexualidade e, principalmente, com a inclusão de alunos da educação especial na escola comum, dentre outras questões.

2.5 Cultura escolar e cultura da escola

A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências (JULIA, 2001, p. 9-44).

Procuramos compreender o que se entende por “cultura escolar” e “cultura da escola” a partir dos conceitos a elas atribuídos. A expressão cultura escolar tem sido utilizada para evidenciar a função da escola como transmissora de uma cultura específica no amplo processo de socialização e integração das crianças, dos jovens e adultos. Podemos dizer que cultura escolar se refere a um pensamento inspirado em princípios filosóficos, políticos, sociais e culturais sobre educação e seus fins. Por um lado, se constitui como a própria forma escolar de educação e por outro, como a cultura organizacional da escola.

A cultura escolar é descrita por muitos autores como um conjunto de ações que definem conhecimentos a ensinar, cuja transmissão assegure a preservação da cultura e modelo de comportamento desejado. São normas e práticas subordinadas a objetivos para a formação humana do homem, estabelecidos por cada sociedade e podem se modificar segundo as épocas, as finalidades e interesses socioeconômicos, políticos, culturais, religiosos, ou simplesmente de socialização.

Conceituar cultura escolar é tarefa difícil, pois, é quase impossível se chegar a uma delimitação inequívoca e esclarecedora sobre o termo. É um conceito polissêmico que traz consigo diferentes significados, reflete processos e fenômenos aglutinadores,

complexos que sustentam a diversidade de enfoques em seu tratamento.

A expressão “cultura escolar” é tipicamente antropológica, se caracteriza pelo aspecto processual da formação de cultura que compreende o trabalho, a gestão, a tomada de decisão, a cooperação, a aprendizagem e outros. Muitos autores a conceituam como processo humano específico e seus resultados como produtos culturais.

Deste modo, podemos inferir que cultura escolar se refere ao sistema amplo e sistematizado da educação, pensado e idealizado por cada sociedade, segundo seus princípios políticos, filosóficos, sociais e culturais. Enquanto que cultura da escola reporta de forma particular, a cada instituição educativa e se constitui como própria, criada por concepções, valores e prática de seus membros. E segundo estes princípios e valores, costuma se comportar diante dos desafios de educar meninos e meninas, jovens e adolescentes, sujeitos da diversidade sociocultural. Também orientados por estes, costuma avaliá-los em todos os aspectos, muitas vezes desconsiderando as forças sociais e econômicas que os constituem e os condiciona.

A cultura institucional representa as pressões presentes nos seus papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição social específica. Para melhor compreender a vida da escola e seu cotidiano, é preciso ampliar a interpretação sobre cultura. Não se pode separar cultura, política e economia, pois para conceber as formas culturais, é necessário ir ao âmago do conflito das relações sociais nas quais adquire significado. Candau (2000, p. 62) enfatiza que “é um engano reduzir o componente cultural a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente em nossa sociedade [...] a dimensão cultural é configuradora do humano, em níveis profundos, em nível pessoal e coletivo”.

As instituições educacionais, ainda que integradas num contexto cultural mais amplo e subordinadas a um sistema geral com leis e normas, cada escola produz uma cultura interna que lhe é própria. Agrega seus membros em torno desta identidade partilhada, busca adesão destes aos objetivos gerais da organização. Remete, portanto, a ideia de identidade, de distinção, ou seja, daquelas características que tornam particular e diferenciam uma instituição de outra. Assim, podemos falar da existência de uma cultura específica, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflete um conjunto de práticas, valores e crenças, compartilhados por todos aqueles que interagem e os integram (NÓVOA, 1995).

Ao utilizarmos a expressão “cultura da escola” partimos do pressuposto que a escola enquanto instituição social, através de suas inter-relações cria um modo de ser.

Ao mesmo tempo em que os papéis, os projetos pessoais, as necessidades, os valores, o entendimento do grupo e, de cada membro, são limitados e reformulados nesses contextos de interação coletiva (VALA, 1995).

A Cultura escolar é um tema contemporâneo que chama a atenção de renomados pesquisadores de várias partes do mundo como checos, eslovacos, franceses, ingleses, alemães, espanhóis, portugueses e outros, destacando-se dentre eles Julia (2001,2002), Viñao Frago (1995), André Chervel (1998), Pérez Gómez (2001), Forquin (1995,2000), dentre outros. Estes se dedicam a várias temáticas, na tentativa de definir o conceito de cultura escolar.

Este assunto, também tem despertado o interesse de pesquisadores brasileiros como Gomes (2008), Faria Filho (2000,2004), Souza (2000, 2005), Santos (2012), Carvalho(2012), Fleuri (2001, 2003, 2010), Candau (2002, 2006), Canen (2007, 2005), Abramowicz et al (2011) e outros. Os quais em suas pesquisas tomam a cultura escolar como categoria de análise ou como objeto de investigação.

Alguns autores internacionais têm notáveis trabalhos, a exemplo do espanhol Pérez Gómez que ganha notoriedade no campo de estudos da cultura escolar, com vasta produção em anos subsequentes da década de 90, focados na vertente sociocultural. Dada a relevância de seus trabalhos, significativa contribuição para a leitura e compreensão da escola e suas complexidades, recorreremos a este, como também, a outros no transcorrer deste estudo.

A cultura de uma escola manifesta-se em três níveis, artefatos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos. Artefatos são as estruturas e os processos organizacionais visíveis. Como também, a sua tecnologia, o seu espaço, a sua linguagem, os seus mitos, suas histórias e rituais. Os valores manifestos são aqueles partilhados pelos sujeitos da organização, também os objetivos e as estratégias da organização. O nível mais profundo é o dos pressupostos básicos, estes incluem crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço. Como também, da realidade e verdade, da atividade e das relações humanas no contexto da organização, orientando os valores e as ações (SCHEIN, 1992).

Muitos autores sugerem ou adotam uma abordagem integrativa envolvendo a Antropologia, Sociologia e Gestão, para melhor compreender e conceituar Cultura Escolar, com possibilidades ainda, de entrelace com outras, com o objetivo de, a partir de seus contributos, superar a ausência de unidade terminológica e se chegar a um consenso epistemológico. Essa integração, além de interessante é também benéfica,

porque traz inovações para futuros estudos sobre os diversos aspectos da cultura da escola, a partir de uma perspectiva holística e um olhar voltado para seu cotidiano e seus problemas (POL et al, 2007).

Na abordagem integrativa deve-se também, combinar os aspectos econômico, cultural, filosófico e as teorias da aprendizagem, integrantes da pedagogia que, segundo alguns pesquisadores, é capaz de delimitar os requisitos da prática pedagógica. Os órgãos de gestão da escola no papel de agentes executores tendem a reforçar o modelo cultural politicamente instituído, configurar-se como arenas onde cotidianamente se disputam orientações e lógicas de ação concorrentes e competitivas entre si, conforme (TORRES, 2006).

Estudos mostram que as equipes escolares concebem o papel da escola, sua estrutura e como deve funcionar de uma forma peculiar, própria, e são esses significados que devem ser considerados, discutidos e refletidos quando se discute a função social da escola. Deve-se buscar formas de potencializar condições favoráveis para sua efetivação, também, mediar processos de comunicação entre os educadores, principalmente valorizar suas experienciais, ouvi-los antes de propor mudanças.

A cultura pode ser criada de duas diferentes formas, pelas normas e crenças. Podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto, se o mesmo padrão de acontecimentos ocorrer novamente. Reconstruindo a história da forma como se lidou com incidentes críticos no grupo obtém-se uma boa indicação dos elementos culturais importantes para este grupo.

Para Pérez Gómez (2001), a cultura docente se revela entre os professores enquanto grupo social e profissional. Pode-se identificar nesta, os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos os pressupostos compartilhados e os comportamentos relacionados com as formas que se estabelecem, pulsam as relações e interações no contexto escolar. Para este autor, as características que definem o modo como os docentes interagem com seus colegas, não podem ser analisadas em categorias fechadas.

A Antropologia cria várias perspectivas para a cultura escolar com os diversos significados que dá ao termo “cultura”. Um de seus contributos é definir o conceito de cultura escolar incluindo entre outras, a dimensão pedagógica, a noção de “cultura de uma organização” empresa, companhia. O conceito de cultura escolar é, por um lado,

delimitado na base de uma analogia com estas expressões e, por outro, identificado como processos, artefatos culturais, ou, como sistemas sociais.

A cultura da escola se refere à existência em cada unidade escolar, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores. Entretanto, não pode ser considerada como receptáculo passivo de instruções externas, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização e que, às vezes, parece resistente a elas.

Por isso, observamos na escola comportamentos e atitudes de resistências principalmente, quanto á leis e normas impostas pelo sistema educacional. Neste movimento está a possibilidade de mudanças. A escola e seus agentes reagem às imposições e regulação da estrutura vigente, impulsionados por constrangimentos, procuram deslocar ou limitar sua validade e, às vezes até inverter a mesma, conforme declara Friedberg (1993):

A regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que elas estabelecem. Através destas práticas, os participantes, em função da sua percepção e dos constrangimentos, como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem reduzir, pouco a pouco, a importância do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as seqüências teóricas (p.145).

Embora pareça que cultura escolar e cultura da escola se diferenciam entre si, percebemos que muitos autores em seus estudos acabam fundindo-as, trazendo para o espaço de investigação da cultura escolar, questões específicas e particularizadas da escola que poderíamos identificá-las como parte de sua cultura. Esses estudos em sentido amplo, afirmam que a cultura escolar abarca distintas questões e diversos problemas que vive a escola e seus diferentes atores, abrindo-se um leque de opções para diferentes estudos.

Segundo Nóvoa (1995), o conceito de cultura escolar foi introduzido à educação brasileira na década de 70, sendo sua maior contribuição, a possibilidade de análise da organização escolar, que extrapola o aspecto técnico e organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político-cultural da história da educação brasileira. Estes estudos, ainda recentes, têm contribuído significativamente para a renovação da pesquisa em Educação no Brasil.

A relação entre educação, cultura e poder se revela na cultura escolar, no

entrecruzamento de diversos campos de investigação temática, como a história da leitura, das disciplinas escolares, do currículo, da profissionalização docente e outras. O espaço escolar, a arquitetura, a didática pedagógica, as práticas de ritualização, os eventos culturais, o calendário e horário, são considerados componentes ou elementos da cultura escolar. Portanto, a cultura da escola compreende o seu cotidiano, produzindo entrelaçamento de múltiplos fatores, entre eles, a dimensão da cultura escolar, do contexto histórico, geográfico, social e cultural da população de seu entorno, além das subjetividades dos atores que fazem parte da escola (SOUZA, 2000).

A criação de uma cultura organizacional se fundamenta num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização dessa realidade como algo único e diferente da cultura envolvida. Isso nos ajuda a compreender porque cada escola pode tratar os mesmos tipos de problemas com olhares e atitudes diferentes, como também, os professores podem se comportar de forma diferente diante de problemas semelhantes.

Uma instituição escolar organizada para o desenvolvimento sociocultural de seus integrantes estabelece relações de continuidade entre os diversos contextos onde está inserida. A escola promoverá maior intercâmbio cultural reflexivo, aberto e plural se sua estrutura e funcionamento dispuserem de um vasta variedade interna de alternativas de modo que possa aceitar e incorporar, porém, não sem conflitos, devido à variedade e complexidade que se manifesta no seu exterior.

A vida dentro da escola é complexa, confusa, indeterminada e frequentemente contraditória, de modo que nem o professores, nem os alunos se comportam da forma consistente com as prioridades da instituição, a definição social do círculo ou expectativas sociais majoritárias. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.167).

Entendemos educação escolar, como prática e lugar que possibilita a cada um viver segundo sua singularidade como sujeito, compreender a si mesmo e a respeitar o outro sem contudo, negar a diferença, pois é também, no contexto escolar que confluem as muitas culturas e as variadas maneiras de os sujeitos darem sentido às suas próprias vidas, rumo à construção de seus sentimentos, valores e ações conforme, Santos e Castro (2012).

Daí a importância de conhecermos a escola segundo sua constituição, princípios que orientam e materializam sua forma de ser na realidade. Com essa intenção, propomos uma discussão sobre a diversidade sociocultural, considerando a escola como organização social e essencialmente cultural, caracterizada não só pelo

cruzamento das diferentes culturas, marcas intrínsecas de cada sujeito da diversidade sociocultural, em seus diversos aspectos, mas também, pela cultura que a escola constrói e assume como própria. E ainda, pelas relações que se estabelecem entre seus distintos sujeitos na genuína expressão das formas de ser, estar e viver este mundo.

A cultura da escola não é só um conceito teórico, mas comporta também, implicações práticas e revela valores do grupo que constitui cada escola. É um vasto campo de investigação educacional e pode ser um espaço de reflexões que nos ajude a compreender as relações sociais dentro da escola, a forma como esta e seus professores, se comportam diante dos desafios apresentados pela educação, especialmente, no tocante à diversidade sociocultural dos alunos.

CAPITULO III

O INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares, enriquece-me (SAINT-EXUPÉRY, 1943).

Neste capítulo, discutimos a interculturalidade como perspectiva filosófica e política, que busca intervir de forma positiva no multiculturalismo, suprindo carências no que concerne a necessidade de se promover a inter-relação e o diálogo entre diferentes grupos de distintas culturas, com o intuito de eliminar preconceito e discriminação diante dos considerados não “iguais”.

Tecemos considerações sobre as diferentes formas de se conceber o interculturalismo e sobre a interculturalidade como projeto de mudança social, principalmente, na América Latina, formada por grupos étnicos que dão origem a uma significativa diversidade cultural, que requer a adoção de uma perspectiva de interculturalidade que realmente respeite sua identidade cultural e atenda suas necessidades.

3.1 Entendimento conceitual

Os fenômenos sociais emergentes mostram que o caráter multicultural de uma sociedade não conduz espontaneamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social que mobilize processos interculturais. A consciência da existência das muitas culturas, a percepção de que o mundo é multicultural, como também, as conquistas políticas de direito de igualdade das diferentes culturas, não têm sido suficientes para assegurar o respeito às diferenças, à singularidade, a valorização de cada grupo social, de cada indivíduo no plano pessoal e, no exercício da convivência harmônica.

Diante destas prementes necessidades, busca-se um novo modo de pensar e agir que oriente as relações sociais na prática cotidiana. Como intervenção na realidade multicultural se propõe o modelo intercultural, que pressupõe a inter-relação entre diferentes grupos socioculturais.

A sociedade reivindica os valores transversais educativos do interculturalismo social do mundo atual, que se pretende uma cidadania integradora, equitativa, justa, responsável e solidária de modo a reconhecer e preservar as diferenças culturais sem

subalternizações, sobreposições, nem intolerâncias. Porém, a interculturalidade não é uma característica natural das sociedades complexas. Mas, se constrói no esforço permanente e é um objetivo a ser atingido.

O interculturalismo tem origem na filosofia do pluralismo cultural, transcende o enfoque sociocultural e político, volta-se à interação que há ou pode haver entre as diferentes culturas num mesmo ambiente. Diferente do multicultural ou pluricultural, que se ocupa em apenas reconhecer a existência de diferentes culturas numa mesma sociedade, em que grupos distintos vivem lado a lado, sem necessariamente interagir entre si, o modelo intercultural, não só reconhece esta realidade, como também, o direito e a identidade cultural de cada grupo social e sobretudo, busca promover a inter-relação entre os diferentes agentes que convivem num mesmo contexto (FLEURI, 2001, 2005, 2010; CANDAU, 2002; FORQUIN, 2006, CANEN 2007, 2005).

O adjetivo "intercultural" tem sido também utilizado para mostrar realidades e perspectivas incongruentes entre si, há quem o reduza ao significado de relação entre grupos "folclóricos". Outros ampliam o conceito de interculturalidade para compreender o "diferente" que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada ser humano. Há ainda, aqueles que consideram intercultural como sinônimo de "mestiçagem".

A palavra "intercultural" tem sido usada como categoria analítica, sociológica ou histórica, para referenciar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo espaço social de forma respeitosa. Indica também, distintas perspectivas de respostas à realidade social multicultural, pode inclusive, representar concepções político-pedagógicas divergentes. Algumas delas são definidas como forma de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente, outras, propõe convivência democrática entre grupos diversos (FLEURI, 2003; CANDAU, 2012).

Assim, como existem vários conceitos sobre cultura, também são muitos sobre interculturalidade que, de modo geral, caracteriza o reconhecimento das diferenças em conflitos e confrontações. É concebida como projeto de sociedade participativa em que todos os grupos sociais convivem em interação e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas. Mais que uma corrente, é uma prática cotidiana e constante de respeito mútuo dos valores de cada cultura.

A interculturalidade é um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. O caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais nos permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a

fluidez e relatividade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p.16).

A concepção intercultural centra-se na cultura da desconstrução dos discursos sociais estereotipados, preconceituosos, nas atitudes de indiferença, de rejeição e intolerância para com as diferenças reveladas através de várias expressões. Busca-se produzir de forma proativa, respostas concretas à diversidade sociocultural. Supõe tomada de posição do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas (CANEN; SANTOS, 2006).

Catherine Walsh (2006) entende que o conceito de interculturalidade vai além da ideia de inter-relação ou comunicação. A interculturalidade indica processos de construção de pensamentos, vozes, práticas e poderes sociais “outros”, uma forma “outra” de pensar e atuar em relação e contra a modernidade-colonialidade. Por isso, para a autora, a interculturalidade e a descolonização devem ser entendidas como processos entrelaçados em uma luta contínua.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico - outro - um pensamento crítico de/desde outro - modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...], segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque não tem sua origem no sul, dando assim, uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2006, p. 25- 26).

O interculturalismo é um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio histórica, assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente. Trata-se de (re)conceitualizar e (re)fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências para colocar em cena e em relação equitativa, lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Seus eixos definidores são identidade, heterogeneidade, diversidade e individualidade

O eixo conceitual em que se situam as questões e reflexões emergente do interculturalismo, se materializam em um dos mais desafiadores problemas do nosso tempo, que é a possibilidade de se respeitar as “diferenças” e de “integrá-las” em uma unidade que não as anule.

Isso é válido para o discurso das diferenças étnicas, culturais, socioeconômicas, físicas, intelectuais, linguísticas, religiosas, de gênero, geracionais e outras, a serem acolhidas na sociedade e na escola. Vale também, para uma educação intercultural com novas propostas educacionais, metodologias que visam à formação de

novos valores, como também, a possibilidade da articulação em rede das informações, dos novos saberes e nas formas do pensamento complexo, conforme declara Terranova (1997), e reforça Candau (2005):

A relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou realiza uma atividade que requer a interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (p. 55).

A interculturalidade vai além da coexistência ou diálogo entre culturas, é uma relação sustentada entre elas. Não se trata de tolerância mútua, mas de construção de pontes para a relação entre instituições e grupos diferentes. A acredita-se que a perspectiva intercultural, seja um dos caminhos para se construir espaços, conhecimentos, práticas que possibilitem viver em sociedades multiculturais, para além do materialismo político-econômico. Pode-se dizer que se constitui em uma globalização de valores, de cultura, de formação, de identidades e de cidadania plena (FLEURI, 2001,2003; CANDAU, 2008).

Através de seus instrumentos, o interculturalismo questiona a colonialidade existente na sociedade e na educação, revelada na relação de poder e saber, fenômenos estes, discutidos por Candau e Russo (2011):

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (p.165).

Além de se posicionar contra a colonialidade, o interculturalismo desvela o racismo e a racialização das relações, promove o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos. Combate as diferentes formas de desumanização, como também, estimula a formação de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, impulsionando processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (FLEURI, 2003).

Baseado em resultados de estudos realizados na Colômbia em 2006, Iván Manuel Sanchez Montalvo, elaborou um paralelo entre as perspectivas Multiculturalismo e Interculturalidade, assim as diferenciando:

Quadro 2. Paralelo entre Multiculturalismo e Interculturalismo

MULTICULTURALISMO	INTERCULTURALISMO
Busca produzir e produz sociedades paralelas.	Busca produzir sociedades integradas e relações simétricas entre diversas culturas
O lema do multiculturalismo é: apesar de sermos diferentes temos que viver juntos	O lema da interculturalidade é: somos iguais e diferentes. Aprendamos a conviver enriquecendo-nos reciprocamente.
As políticas multiculturais evitam os conflitos.	As políticas interculturais promovem os encontros.
Promove a tolerância	Promovem o diálogo.
Não erradica os estereótipos e os preconceitos que contaminam as relações entre as pessoas diferentes.	Busca erradicar os preconceitos na base da estigmatização social e discriminação cultural.
As políticas multiculturais são ações afirmativas.	As políticas interculturais são ações transformadoras quer dizer, busca transformar as relações de interculturalidade negativa e em relações de interculturalidade positivas.
A racionalidade multicultural é uma racionalidade monológica, não reconhece o outro como interlocutor.	A racionalidade intercultural é comunicativa parte do reconhecimento do outro interlocutor com quem compartilha em situação de diálogo uma comunidade de valores transculturais.

Fonte: SÁNCHEZ MONTALVO, 2006

A partir da distinção entre multiculturalismo e interculturalidade feita por Sanchez Montalvo, podemos dizer que o paradigma multicultural sintetiza as políticas de reconhecimento das diversas culturas e o direito de igualdade. Enquanto que, o modelo intercultural, propõe erradicar o preconceito, estimular o diálogo, promover o encontro entre pessoas de diferentes culturas e, através de uma racionalidade intercultural, assumir uma postura aberta ao ato comunicativo (SILVA; RODRÍGUEZ, 2011).

De acordo com Fleuri (2003) e Demétrio (1994) há uma substancial diferença, entre a multiculturalidade e interculturalidade, a primeira distinção é a “intencionalidade”, que motiva a relação entre os grupos culturais diferentes, especialmente na prática educacional. São intrínsecos à multiculturalidade os fenômenos históricos de processos de imigração, êxodo e migração, intercâmbios internacionais e outros movimentos sociais. Mas quando se pensa na possibilidade de relação social entre grupos culturalmente distintos, seja na escola ou em outros espaços

sociais, indubitavelmente, há que se pensar na necessidade de um projeto de educação intercultural.

Na realidade tudo o que faz referência a multietnicidade e à multiculturalidade não requer um projeto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversível que vivemos hoje e temos sempre vivido. Todavia, no momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nas ruas, nos bairros, nas cidades, emerge a dimensão projetual. Se a nossa atitude é apenas multicultural, de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direção a uma perspectiva de interculturalidade viva e, inevitavelmente, projetual (DEMÉTRIO, 1994, p. 81-82).

3.2 A Interculturalidade como projeto de mudança social

A partir de 1990 na América Latina, tem se de dado maior atenção à diversidade étnico-cultural, com reconhecimentos jurídicos e da necessidade de se promover relações positivas entre distintos grupos culturais. Também, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, para formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente na construção de uma sociedade justa, equitativa e plural, caracterizando-se assim, o interculturalismo. Termo usado numa variedade de contextos e com interesses sociopolíticos por vezes opostos, que dificultam sua compreensão.

Catherine Walsh (2009), pesquisadora e coordenadora de programas de doutorado sobre Estudos Culturais Latino-Americanos na Universidade Andina Simon Bolívar de Quito (Equador), desde de 2005, sintetiza três concepções que explicam o uso, o sentido contemporâneo e conjuntural da mesma.

A primeira perspectiva de interculturalidade é de caráter relacional, referindo-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, as quais podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade. A América Latina é uma sociedade mestiça, branca crioula, de sincretismos religiosos e de transculturações que dão origem a nossa história. No entanto, as relações sociais entre grupos diferentes ocultam conflitos e os contextos de poder, dominação e colonialidade. Muitas vezes, estes são de caráter individual e encobrem ou deixam de lado as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas, que põem a diferença cultural em superioridade e ou inferioridade. Por

isso, é necessário problematizar e ampliar a perspectiva relacional cujo significado, uso, intencionalidade da interculturalidade tem implicações sociais e políticas.

A segunda perspectiva pode ser chamada de interculturalidade funcional, visa a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. Busca promover o diálogo, a convivência e a “tolerância”, serve ao sistema existente, não questiona as causas da assimetria das desigualdades sociais e culturais, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, neutralizando-a e esvaziando seu significado efetivo. É considerada por muitos críticos como “nova lógica multicultural do capitalismo”, favorecendo a sua expansão, conforme esclarece Walsch (2009):

O reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se converteram em uma nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior. Sem dúvida, a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as quais reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multiculturalista e funcional (p. 2-3).

A terceira perspectiva é da interculturalidade crítica, não parte da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, do reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em plano superior e no inferior, os povos indígenas e afrodescendentes.

Não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir, a partir da diferença, as estruturas coloniais do poder. Por esta razão, o foco problemático da interculturalidade não se localiza apenas nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todos os setores da sociedade, inclusive no dos branco-mestiços ocidentalizados. Transformação e construção esta que não pode ficar restrita aos enunciados, aos discursos ou a pura imaginação, pelo contrário, requer ação de instância social, política e educativa.

A partir desta percepção, a interculturalidade passa a ser entendida como ferramenta, um processo e projeto que se constrói a partir das pessoas e, como demanda da subalternidade, contrapondo-se ao modelo funcional. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica ainda não existe, é algo a ser construído, requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais. Por isso, é entendida como

uma estratégia e ação permanentes de relação e negociação em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Aponta para a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas.

[...] ainda mais importantes, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistémico - de saberes e conhecimentos- que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação (WALSH, 2009, p.2).

Os valores almejados são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, da democracia e a transnacionalidade, a superação dos hermetismos sociais do Estado-Nação e oposição à supremacia de culturas sobre outras. Deste modo, visa não apenas a formação de valores humanos como também, a integração dos grupos no tecido social (CANDAUI, 2008).

Os processos educacionais são fundamentais para efetivação da formação do pensamento intercultural e a prática de relações sociais interculturais. Os objetivos da interculturalidade têm estreita relação com os da educação e estes, são necessidades e exigências da sociedade atual. A partir da educação intercultural, pode-se construir um novo pensamento, formar uma cultura de respeito à diversidade sociocultural, potencializar a comunicação humana através do diálogo entre grupos culturais diversos, promover a solidariedade entre culturas distintas, valorização da diferença e, o viver a diversidade. Considerando-se não só as diferenças entre pessoas e grupos, mas também, as convergências entre eles, os vínculos que os unem, a aceitação, o compartilhamento de valores, as normas de boa convivência, os direitos humanos, a legitimidade nacional e outros pontos em comum.

3.3 A Política de Educação Intercultural

A perspectiva intercultural configura uma proposta de educação para a alteridade, os direitos do outro, a igualdade de oportunidades, uma proposta democrática que em países da Europa assume diferentes denominações como pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, simplesmente, educação intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, pesquisadoras portuguesas, têm utilizado a

nomenclatura educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que buscam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (FLEURI, 2003).

Em revisão a trabalhos acadêmicos e textos legais produzidos por órgãos governamentais, Moya (1997), identificou uma série de termos para identificar as propostas educacionais em alguns países da América Latina como: Etnia e Educação (Colômbia), Educação Bilíngue (Bolívia), Educação Bilíngue Bicultural e Educação Intercultural Bilíngue (Guatemala). Embora as terminologias sejam diferentes, todas tem a mesma finalidade, a de promover a Educação Intercultural, valorizar e respeitar a singularidades de grupos étnicos de seus povos.

Na década de 1980 a 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas constituições nacionais o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades, um deles é o Brasil. No atual debate sobre a interculturalidade na América Latina, surge a possibilidade de formação de estados pluriétnicos, plurilinguísticos, plurinacionais, assim como, o reconhecimento, o diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Apesar destes aparentes avanços, pesquisas realizadas em diferentes países latino-americanos revelam que a educação intercultural é orientada em seus respectivos territórios, apenas para determinados grupos étnicos, em geral indígenas e afrodescendentes e, não incorporada de modo consistente nos processos educativos oferecidos a toda a população como no caso da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. Outros quatro países aderiram de modo mais restrito a este movimento: Chile, Honduras, El Salvador e Panamá, os quais não reconhecem oficialmente a diversidade cultural existente em seus territórios, mas começam a desenvolver políticas educacionais específicas voltadas para as populações indígenas (CANDAU; RUSSO, 2010).

Deste modo, a interculturalidade oficial em nosso continente é destinada apenas aos grupos subalternos. Não se aspira à instauração de uma nova relação social, onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados. Surgem, então, diferentes grupos como os de-coloniais que propõem outra concepção intercultural reivindicando processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político, orientado à formação de democracias em que a redistribuição de renda e reconhecimento cultural sejam

assumidos como imprescindíveis para efetivação da justiça social (CANDAU; RUSSO, 2010, p.164).

Embora estas conquistas sejam vistas como significativo avanço nas políticas educacionais do continente latino americano, o filósofo peruano Fidel Tubino (2005), as considera como iniciativas políticas que comportam fortes ambiguidades. Segundo ele são criadas por governos comprometidos com a implementação de política neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais. A incorporação do discurso da interculturalidade neste âmbito é feita com a intencionalidade de inibir conflitos explícitos ou latentes e, não de provocar mudanças estruturais. São orientadas a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre de forma limitada. Este modelo intercultural é denominado por Tubino de “Interculturalismo Funcional”. Para ele, o que realmente necessitamos é a relação e o exercício de uma efetiva prática social.

Segundo Walsh (2006) baseada em Fidel Tubino (2005), a interculturalidade incorporada no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais, centra-se no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visa à inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. Busca promover o diálogo, a convivência e a “tolerância”, serve ao sistema existente, não questiona as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais. Tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo. É considerada por muitos críticos como “nova lógica” multicultural do capitalismo, favorecendo sua expansão.

Neste caso, a interculturalidade é assumida apenas como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, o que caracteriza um caráter funcional. Deste modo, é orientada a dirimir tensões e conflitos entre os diversos grupos e movimentos sociais, que focalizam questões sócio identitárias sem alterar as estruturas do sistema e as relações de poder vigentes. No entanto, deve-se ressaltar que o foco central da perspectiva intercultural crítica é exatamente questionar estas questões. A perspectiva crítica confronta o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educacionais. Desvela o racismo e a discriminação que permeiam o cotidiano de nossas sociedades e instituições educativas.

No Brasil a Educação Intercultural é uma proposta ainda em construção, fundamentada na Política Nacional de Educação Inclusiva (LDBEN, 9394/96) e orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC,1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL/MEC, 2013) e produções em cada estado, no caso do Estado de Mato Grosso, pelas Orientações Curriculares para a Educação Básica (MT/SEDUC, 2010) e, Orientações Curriculares da Diversidades Educacionais (MT/SEDUC/2010). Estes documentos tem a finalidade de oferecer embasamento teórico-metodológico para a prática da Educação Intercultural.

No entanto, é preciso que a perspectiva intercultural seja compreendida pelo coletivo da escola e assumida em seu Projeto Político Pedagógico, além da disposição dos professores em efetivá-la. Compreendemos que é preciso romper com o caráter homogeneizador do processo ensino/aprendizagem. Entendemos que é um aprendizado que deve ter início imediato para haver para uma verdadeira transformação da escola, valorização e respeito da diversidade sociocultural dos seus diferentes sujeitos. O projeto político pedagógico e a práxis devem ser pautados nela.

3.4 Educação Intercultural e as competências dialógicas

A educação intercultural está fortemente vinculada às filosofias educacionais contemporâneas, que defendem a educação como um dos direitos universais para o desenvolvimento humano. Concebe-se a educação como processo social e essencialmente vivencial, assume-se a diversidade étnica, social e cultural com autêntico espírito democrático. Este modelo educacional é compreendido como compromisso de construção de uma nova ordem social. Diálogo e alteridade constituem seus princípios orientadores (SABARIEGO, 2001).

Parte-se do princípio de que nas sociedades contemporâneas, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da formação de identidades abertas, em permanente processo de construção. Se tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, e não se desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional (CANDAUI, 2005).

A educação intercultural é considerada como processo multidimensional entre sujeitos e culturas diferentes, que através do encontro das diferentes culturas, seus sujeitos vivem a profunda e complexa experiência de conflito e acolhimento. É uma

oportunidade de crescimento pessoal para cada um. É a real possibilidade de se transformar as estruturas e as relações que dificultam a construção de uma convivência civilizada. É um processo formativo e de transformação, não se destina a públicos específicos, mas a todos e a todas, qualquer que seja a sua origem, tanto de grupos minoritários, quanto majoritários. Promove maior capacidade de participar na interação social, sendo esta, vista como criadora de identidades e promotora de sentido de pertença comum à humanidade.

Nanni (1998), de forma simples, descreve a Educação Intercultural como sendo:

[...] um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa, o grupo social, a cultura, a religião, a língua, a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento. Trata-se de uma inter-relação entre sujeitos. Isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre várias pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (p.50).

A educação intercultural possibilita maior compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos, capazes de produzir racismo e discriminação. Busca instrumentalizar os jovens a reconhecerem a desigualdade, a injustiça, os estereótipos e preconceitos, capacitando-os para desafiar e tentar mudar tais situações sempre que com elas se deparem. Objetiva desenvolver maior compreensão das culturas nas sociedades modernas, capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes, atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade sociocultural.

Vieira (2001) adverte que o conceito de interculturalidade não pode ser compreendido como busca de harmonia na convivência entre diferentes culturas, ou para minimizar conflitos, nem desenvolver respeito de tolerância para com as diferenças:

[...] não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, aguentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (p. 118).

A escola é essencialmente uma agência socializadora, onde se ampliam as relações, é também o espaço onde se é possível aprender a conviver com o outro de forma harmônica e respeitosa. Mas isso requer intencionalidade da proposta pedagógica e da prática dos professores, a persistência de trabalho sistemático para que os alunos desenvolvam competência intercultural para a comunicação entre os sujeitos de diferentes culturas, e ocorra processos de aproximação e interação.

Tais relações produzem mudanças em cada indivíduo, favorece a consciência de si e reafirma a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos (FREIRE,1999). A pedagogia intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo, quanto a de indiferença ante o “outro diferente”.

De acordo com Fleuri (2003), alguns indicativos revelam a perspectiva cultural assumida pelo professor em seu trabalho. Quando este pauta-se no multiculturalismo, tende a considerar a diversidade cultural, apenas como realidade social, concebe as culturas diferentes enquanto objetos de estudos, apenas como mais um conteúdo a ser trabalhado. Entretanto, quando seu trabalho é fundamentado na interculturalidade este é orientado por um projeto com meta e objetivos para promover relações entre grupos de diferentes culturas.

Ao estudar as culturas, o professor interculturalista, não as reduz a simples objeto, mas as consideram como modo próprio de um grupo social, ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes é vista como contextos complexos, que produzem confrontos, conflitos entre visões de mundo diferentes. Acredita que a interação entre pessoas de cultura diferente contribui para ampliar o horizonte de compreensão da realidade, na medida em que se possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Bennett (1993), recomenda que se observe os diferentes contextos em que as noções de interculturalidade se configuram e se estabelecem. Para identificar como a diferença cultural é percebida e quais estratégias facilitam ou dificultam as relações entre culturas, este elaborou o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (MDSI), que tem como referência a natureza do indivíduo. Embora não tenha sido criado especificamente para o processo educacional, esta teoria pode ser aplicada pelos educadores com bons resultados.

Posteriormente este modelo foi ampliado por alguns autores, dentre eles Casal (2003), que o considera um caminho para o desenvolvimento da competência intercultural, o qual pode ser usado pelo professor para avaliar a preparação dos alunos

para alcançar certo tipo de aprendizagem intercultural e, selecionar atividades que contribuam para o desenvolvimento da competência intercultural geral. Este material foi adaptado também, para processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Se constitui como instrumento para transformar as perspectivas culturais e desenvolver um “pensamento intercultural”.

O MDSI se caracteriza por diferentes níveis de crescimento pessoal, é dividido em estágios que vão do etnocentrismo ao étnico relativismo. Portanto, tem como referência a natureza e o comportamento do indivíduo. Subjacente a este modelo, está o conceito de diferenciação que pode ser compreendido de duas formas, a primeira é que as pessoas podem ter entendimento diferente sobre um mesmo fenômeno e, a segunda é que as culturas se diferenciam fundamentalmente nas formas de interpretar o mundo. O estágio de desenvolvimento da competência intercultural criado por Bennett (1993, p. 29) é assim descrito:

a) Estágios etnocêntricos

O etnocentrismo se divide em três fases distintas: negação, defesa e minimização, descrevendo o comportamento de um indivíduo frente a uma nova cultura. Neste estágio, o indivíduo percebe somente sua própria visão de mundo e considera a sua cultura o centro da realidade.

Negação: é uma das expressões mais visíveis de etnocentrismo, pois as diferenças entre a cultura de um indivíduo ou grupo não são percebidas. Esta fase pode se manifestar de duas maneiras, pelo isolamento e separação. O isolamento é geralmente físico, ocorre quando um grupo não percebe as diferenças frente a outro. Em muitos casos pode se manifestar como percepção seletiva, ou seja, o indivíduo percebe apenas, o que lhe é familiar. Já a separação se revela como forma intencional de negação, criando barreiras físicas e/ou sociais para manter-se à distância das culturas diferentes.

Defesa: as diferenças culturais são percebidas como ameaças à cultura e à identidade do indivíduo. Esta fase pode se manifestar através de depreciação, superioridade ou reversão. Na primeira, os estereótipos são facilmente criados, pois os valores negativos são atribuídos sempre à outra cultura e nunca à sua.

Superioridade: a princípio observa-se supervalorização da própria cultura frente às outras. Em contrapartida, poderá ocorrer uma inversão de pensamento, o indivíduo passa a desvalorizar ou negar a própria cultura e considerar como superior os valores e costumes da outra cultura.

Minimização: as diferenças continuam sendo percebidas, mas não como negativa. As semelhanças culturais são valorizadas, o foco não é mais as diferenças. Esta fase se configura pelo universalismo físico e pelo transcendental. No aspecto físico, as características biológicas comuns a todos os seres humanos tornam-se essenciais. As culturas são vistas como simples elaborações da natureza, já que as necessidades dos seres humanos são iguais. É isto, que dita o comportamento, tornando-o compreensível a todos os seres humanos.

Nesta fase, possivelmente a pessoa se utiliza da própria cultura para interpretar o comportamento do outro, conservando-se no modelo etnocêntrico. Enquanto que o universalismo transcendental, parte da ideia de que todos os seres humanos são produtos de um mesmo princípio, lei ou imperativo transcendental. Tal posicionamento remete a explicações deterministas sobre o mundo. Assim, sua visão a respeito dos comportamentos dos outros é reducionista.

b) Estágios Etnorelativista

Segundo Bennett (1993), o etnorelativismo divide-se em atitudes e comportamentos de aceitação, adaptação e integração. Os estágios etnorelativistas, iniciam-se com a aceitação da diferença cultural como fenômeno inevitável e agradável, através da adaptação das diferenças culturais, com a prática ou exercício das habilidades interculturais comunicativas em direção a fase final de integração. Nesta fase o estágio relativo, pode ser compreendido como uma nova identidade coerente e flexível e, a aceitação pode ser considerada um período de transição entre o etnocentrismo e o etnorelativismo.

Nesta etapa, a diferença cultural é tanto reconhecida, quanto respeitada. A aceitação pode se manifestar como respeito às diferenças de comportamento ou de valores. A primeira, parte da ideia de que todos os comportamentos variam de acordo com o contexto. Nesta perspectiva, as mudanças não indicam desvios de uma verdade universal, a relatividade cultural se torna mais evidente. A segunda, caracteriza-se pela aceitação das diferentes visões de mundo, reconhecendo que seu ponto de vista e seus próprios valores são construções culturais.

Na adaptação, as habilidades para se comunicar e relacionar são ampliadas interculturalmente, a empatia e o pluralismo constituem esta fase. A empatia é compreendida como a capacidade de colocar-se no lugar do outro, com a intenção de compreender seu ponto de vista. Enquanto que o pluralismo compreende dois aspectos, o compromisso filosófico com as diferenças, que passam a ser entendidas dentro de uma

determinada cultura e, a identificação que se cria com duas ou mais formas de se ver o mundo – as diferenças passam a fazer parte da identidade do indivíduo.

Integração: é a última etapa do relacionamento com as culturas sem que uma se sobreponha à outra. Ocorre em dois momentos distintos, o da avaliação contextual e o da marginalidade construtiva. A primeira consiste na habilidade de avaliar e analisar situações, segundo uma ou mais visões de mundo, capacitando o indivíduo fazer uma análise ética do contexto e se posicionar adequadamente frente a ele. A segunda, extrapola a avaliação cultural, o indivíduo cria sua própria realidade num contínuo, o que não significa o fim do aprendizado.

Para Boaventura Sousa Santos (2006) há estreita relação entre a interculturalidade e a teoria de Bennett (1993), uma vez que num primeiro momento de contato intercultural, as posturas etnocêntricas são mais frequentes e se revelam pelo modo como o indivíduo se comporta diante da nova cultura, tomando como referência somente o que é de seu conhecimento, considerando, assim, a sua cultura como o centro da realidade. A visão estereotipada dos fatos pode levar a comportamentos equivocados e preconceituosos em relação a outras culturas.

A atitude mais antiga, e que se baseia indiscutivelmente em fundamentos psicológicos sólidos (já que tende a reaparecer em cada um de nós quando nos situamos em uma situação inesperada), consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos (LÉVI-STRAUSS 1993, p. 333).

Em geral, tomamos como referência somente nossos próprios hábitos, nosso espaço e costumes, demonstrando estranhamento diante do diferente. A diversidade cultural, também discutida por Lévi-Strauss, passa a ser ignorada e tendemos a ver tudo sob uma ótica limitada em torno somente daquilo que conhecemos.

O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (MDSI), nos permite perceber, os possíveis comportamentos e reações que as pessoas podem ter em relação a outra cultura e ao outro, a princípio julgado como diferente. Nos mostra que a aceitação nasce da compreensão de si mesmo e de sua própria cultura, sendo um processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal que deve receber especial atenção da escola, através de práticas interculturais e construção de conhecimento sobre as diferentes culturas.

CAPÍTULO IV

APROPRIAÇÕES DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA CULTURA E NA ESCOLA

Entre desejos, sonhos, princípios legais e políticas educativas, a diversidade social e cultural desafia nossas práticas e nossos valores e nos coloca diante de nosso enigma maior: a diferença do outro, a semelhança do mesmo (GUSMÃO, 2000).

Neste capítulo, apresentamos os resultados desta pesquisa, objetivando analisar a concepção de professores de Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Sinop, Estado de Mato Grosso, sobre a diversidade sociocultural dos alunos e como lidam com essa questão no contexto escolar. Discutimos, portanto, como a diversidade sociocultural é percebida pelos docentes de várias áreas no exercício de diferentes funções, direção, coordenação pedagógica e professor de sala de aula, o que eles, caracterizam como diversidade sociocultural no contexto da escola e suas implicações para a prática pedagógica. Como também, os posicionamentos assumidos diante dos desafios que esta lhes impõe, a identificação e o lugar da diversidade sociocultural dos sujeitos da escola no seu Projeto Político Pedagógico e, a compreensão dos professores acerca da Educação Intercultural.

Os eixos de análise foram organizados a partir das temáticas indicadas nas questões das entrevistas e em outras temáticas que se evidenciaram no próprio processo de sistematização dessas entrevistas.

4.1 Concepção de diversidade

Na concepção dos professores a diversidade sociocultural se caracteriza pelas várias culturas, grupos diversos unidos por identidade, classe social, nacionalidade, naturalidade, etnia, língua, variedade linguística, folclore, música, modo de se vestir e de comer. Segundo eles, diversidade sociocultural também pode ser entendida, como a expressão de diferentes ideologias, crenças, valores, saberes, histórias coletivas e individuais, religião, grau de escolaridade, forma de ver o mundo, de viver e se relacionar com o outro.

Um dos entrevistados afirma que a “diversidade sociocultural é a consideração de tudo que é diferente e que se agrega numa sociedade, dentro de uma sala de aula e outros espaços, são as diferentes raças, todas as culturas [...]” (P6).

Cabe ressaltar que o conceito biológico de raça, cunhado no século XVIII foi abolido pela compreensão de que só há uma única raça, a humana e, esta independe da característica física de cada um. A palavra raça é uma construção social histórica, comumente utilizada para se fazer referências as relações sociais entre brancos e negros e, apontar como a cor, o tipo de cabelo e outras características não apenas interferem, mas muitas vezes, determinam o futuro e a posição social dos sujeitos, no interior da sociedade brasileira. No plano político é compreendida também, uma resignificação do termo construída na luta pela superação do racismo no Brasil. Conforme Guimarães (2002, p.50)

Raça não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também, categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações, desigualdades e que a noção de “cor” são efetivamente raciais e não apenas de “classe”.

Outros professores revelam o que compreendem por diversidade sociocultural:

[...] são as várias formas que os grupos e as pessoas veem o mundo, como vivem, pautados em crenças e valores (P2).

[...] é a forma de ver, crer e se comportar (P3).

Diversidade sociocultural é a junção de todas as diferenças, todas as formas de vivenciar o mundo, de conviver com o outro que é diferente (P5).

[...] Verdades que acreditam por mitos incorporados e a forma particular que os grupos e as pessoas vivem isso...(P6).

[...] Todas as formas de vivenciar o mundo, de conviver com o outro que é diferente mas tão igual a mim... (P8).

É a diferença de pensamento, de opiniões, de atitudes, baseados no direito de poder pensar de modo diferente do convencional. Pode também, incluir valores culturais, econômicos, religiosos e de outra ordem (P9).

Este último professor parece ter uma compreensão mais ampla sobre diversidade sociocultural, contextualizando-a em situações que vão da classe socioeconômica à valores culturais e religiosos e, ao direito de pensar e expressar opiniões diferentes. Afirma Gomes (2008), que pode-se caracterizar a diversidade sociocultural partir de dois princípios, social e biológico. O social comporta a classe social, o grupo a que se pertence, a etnia, a língua, a religião e outras identidades que

constituem e diferem cada grupo ou pessoa. O biológico corresponde às características físicas, como cor, idade, gênero e outras.

Partilhamos com Gomes (2008) a ideia e compreensão de que a diversidade sociocultural, dada as muitas possibilidades de expressão e afirmação, um estudo sobre esta não pode se restringir à simples análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. A diversidade sociocultural precisa ser contextualizada dentro de um discurso político, pois refere-se às relações estabelecidas entre grupos distintos, condicionadas por determinantes de ordem econômica e cultural. Portanto, subordinadas às relações de poder, a padrões e valores que as regulam.

4.2 A manifestação da diversidade sociocultural na escola

Há consenso entre os professores de que a diversidade sociocultural contempla uma variedade de sujeitos e condições e que tanto eles, quanto os alunos, são construtores de culturas. Consideram como expressão da diversidade sociocultural na escola, a situação socioeconômica, a religião, a ética, os valores morais, as crenças, as brincadeiras, o gosto musical, as roupas, a comida, a significativa diversidade linguística dos alunos, marcada pelo regionalismo dos diferentes Estados Brasileiros, dos quais procedem ou seus familiares, por consequência do processo de colonização e desenvolvimento da Região Norte de Mato Grosso. Assim se referem a ela:

A diversidade sociocultural dos alunos se manifesta em diferentes situações, nas brincadeiras, na linguagem, no vocabulário, nas roupas, preferências, nas músicas, nos trabalhos que apresentam, na relação com os colegas, em cada situação de aprendizagem, tem marcas da diversidade sociocultural trazida de casa, do meio onde vivem (P10).

Embora os professores reconheçam várias formas de expressão da diversidade sociocultural nos alunos, ao descrever sua manifestação concreta no contexto escolar, limitam-se a relacioná-la apenas, à classe social, ao grau de escolaridade da família, a sua participação na vida escolar dos filhos, à dificuldade de aprendizagem dos alunos. Percebemos que reproduzem a concepção de diversidade sociocultural, expressa no Projeto Político Pedagógico da Escola (2014, p.16), ao caracterizar o seu público alvo:

[...] são alunos filhos de famílias de classe trabalhadora, de bairros populares pobres circunvizinhos da escola, que convivem com constantes ausências dos pais e que muitas vezes, assumem a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores enquanto os pais trabalham. Eles têm carência afetiva [...].

[...] a família alega pouco tempo para orientar e acompanhar a vida dos filhos, na orientação das tarefas, formação de valores, incentivo e parceria com a escola. Além da desestrutura familiar e descomprometimento de muitos pais ou responsáveis com a escolarização dos filhos [...].

[...] são estas as possíveis causas que contribuem para o fracasso escolar, que se revela nas seguintes situações: baixo rendimento escolar do aluno; evasão escolar; turmas não participativas e pouco motivadas; deficiência na compreensão da leitura; escrita inadequada e erros ortográficos; omissão e inversão de letras com sons semelhantes; escassez de vocabulário [...].

As relações sociais conflituosas parecem ser a problemática que mais inquieta ou incomoda a escola e aos professores. Não usam o conhecido termo “indisciplina”, mas, “agressão”, que parece ter para eles o sentido intencional, ser mais intenso e provocador. O comportamento e a qualidade das relações sociais foram os assuntos mais reiterados pelos professores. Estes atribuem o tipo de tratamento à “cultura” assimilada no espaço imediato, ou seja, na família e bairro onde vivem:

A força do espaço externo é muito forte sobre nossos alunos. O que os alunos vivenciam fora da escola reflete diretamente dentro da escola. O lugar onde vivem influência sobremaneira, o comportamento deles e as relações sociais no contexto escolar (P7).

A violência do lugar, o que veem, o que vivem, reflete na escola e é percebido na forma de falarem, de se tratarem. Se xingam, se ofendem, falam palavrões de forma natural, se agredem verbal e fisicamente, é o tratamento próprio deles (P14).

Segundo os professores é recorrente entre os alunos, a agressão verbal, a zombaria, as piadas de mau gosto, os apelidos pejorativos, os maus tratos, as humilhações, a prevalência do sexo masculino sobre o feminino e atitudes de preconceitos. Muitas vezes, estes conflitos se transformam em agressão física. Afirmam que “a maioria dos alunos(as) na hora de resolver pequenos conflitos, parte para a agressão verbal e física com xingamentos, vocabulários de baixo calão. Eles tem o hábito de se xingarem, até nas manifestações de carinho são agressivos, ao invés de dizer oh meu amigo... Se xingam” (P4).

Alguns professores naturalizam esses comportamentos, atribuem a agressividade, a falta de autocontrole nas relações sociais, o desrespeito para com o outro, como próprios da classe econômica de baixa renda, de moradores de bairros populares. Isso é percebido quando dizem “a cultura da comunidade do bairro onde vivem é incorporada e manifesta na escola” (P4). Para outros professores, esses comportamentos refletem o modelo de educação que as famílias dispensam aos filhos, são “manifestações próprias da cultura dos alunos e do modelo de educação que

recebem na família” (P3). “Essa é a cultura que trazem de casa, isso é próprio do tipo de família deles, o comportamento depende da família[...]” (P7).

Segundo Bourdieu e Passeron (1970), a escola não é uma instituição imparcial, a partir de critérios objetivos, cobra dos alunos os gestos, as crenças, as posturas, comportamentos e valores dos grupos dominantes que, dissimuladamente apresenta como cultura universal. Establet e Baudelot (1971) partilham desta ideia e ainda acrescentam que, a escola é eficiente na tarefa de segregar, pois divide e rotula seus alunos. Afirmam estes estudiosos que a linguagem nela usada, como fala, regras, comportamentos, conteúdos é a dos ricos. O aluno de classe popular, não corresponde em atributos à regra culta imposta pela escola. Assim, são excluídos, originando outros fenômenos escolares como evasão, repetência e a desistência da escola, materializados no fracasso escolar. A esse respeito Saviani (2007) diz:

[..] A escola longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em reação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar a margem dele) todos aqueles que ingressarem no sistema de ensino” (p. 27-28).

Os professores demonstram não identificar nas relações dos alunos, outros elementos da diversidade sociocultural que também, podem ser desencadeadores de conflitos como, etnia, cor, religião, sexo e orientação sexual e outros. Para eles, estas condições não tem relação com a diversidade sociocultural dos alunos(as) e com os fenômenos sociais ocorridos na escola. Não se percebeu no grupo, preocupação em buscar as causas destas problemáticas, isso parece não merecer muita atenção.

Ao localizar a diversidade, na divergência de ideias e pensamentos, os professores fazem uma leitura superficial da escola, como se as muitas condições que caracterizam a diversidade, não trouxessem implicações à escola e ao trabalho do professor. Estes afirmam haver entre os alunos uma suposta “igualdade” reafirmando diversas vezes “eles são todos iguais” pertencem a mesma classe social, procedem do mesmo bairro, suas famílias têm características comuns por suas condições econômicas e grau de instrução” (P.6) É como se a condição de igualdade ou de diferença, não comportasse diferenças, as quais devem ser percebidas, trabalhadas pela escola, no sentido de valorizar a singularidade de cada um e potencializar interações entre eles.

Embora o aluno (a) expresse em palavras e comportamentos sua real condição de vida, observamos que na escola tende-se a homogeneizar, considerar e tratar cada um

como grupo, “massa” e, raríssimas vezes, como sujeitos individuais, únicos, com uma identidade que os diferencia de outros.

Observamos que os alunos são identificados pelos professores a partir de estereótipos criados em relação a sua procedência, a condição econômica, familiar e social. “A maioria dos alunos é do bairro ou de outros circunvizinhos com os mesmos problemas sociais e classe de baixa renda. [...] é esse público marginalizado de bairros da periferia. Não há diferença entre os alunos, todos são “iguais” [...] “Temos alunos que o pai e a mãe estão presos. Já pegamos criança de 8 anos fumando maconha no banheiro” (P4).

Essa ideia equivocada de igualdade é comum entre os professores ressalta Gusmão (2000):

É frequente se ouvir que naquela escola "todos são iguais" e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender. Por que, então, os dizemos iguais? Porque todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos "no mesmo saco" e nega as diferenças que os tomam, cada um, sujeitos socioculturais. (p.17).

Fleuri (2003) ressalta que muitas vezes as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária, índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal. Isso não permite compreender a complexidade dos agentes das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade dos significados produzidos nestas relações. O conceito de dominação cultural quando visto numa lógica binária e bipolar, pode levar a um significado unidirecional pela referência cultural do outro sujeito.

Salienta este autor, que as diferenças culturais são consideradas sob uma perspectiva estereotipada, focalizando-se apenas as manifestações extremas e particulares dos fenômenos culturais. Deixando-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que estes tecem.

França (2010) confirma que há uma tendência à massificação e que muitas vezes é defendida ou usada equivocadamente como igualdade:

Atualmente observa-se uma forte tendência de se unificar o que é diverso, parece haver intenção de se admitir “uma verdade única”, princípio da organização social, que pretende eliminar a diversidade ou desqualificá-la. Todavia, o que se deseja é a reafirmação do direito de sermos múltiplos e livres para escolhermos o que podemos e o queremos ser (FRANÇA, 2010, p.45).

Lembra-nos Deleuze (1991), que embora, pertençamos a um determinado grupo social, tenhamos uma condiçãõ econõmica tal, uma cultura, uma religiãõ e, esses condicionantes, possam exercer influênciã sobre nós, isso não anula a nossa subjetividade. Ao contrário, somos social e individual ao mesmo tempo. Para este filósofo, o conceito de sujeito impõe a necessidade de um pensamento que apela tanto para o universal, quanto para a individualizaçãõ. São possibilidades que se articulam nesses papéis.

A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistênciã às duas formas atuais de sujeiçãõ, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigênciãs do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem-determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então, como direito a diferençã e direito a variaçãõ, a metamorfose (DELEUZE, 1991, p.113).

Ainda que o homem se situe nos dois polos, o sentido grupal não pode prevalecer sobre o individual, dependendo da situaçãõ em que ocorra esta identificaçãõ, ela pode gerar, conflitos, enfatiza Gimeno Sacristán (2008):

Na medida em que a mistura tenha caráter massivo, seja a imposta, forçada, compulsiva ou traumática, pode provocar alterações da identidade das pessoas, insegurançã e submissãõ, o que se traduz em uma globalizaçãõ moralmente negativa que costuma ser agravada para quem sofre o rechaço das sociedades receptoras (p.37).

Os alunos são considerados “iguais” pelos professores por pertencerem à mesma classe social, viverem situações comuns na condiçãõ de vida. Serem na maioria, filhos de pais separados, com baixa escolarizaçãõ ou, suas famílias terem uma estrutura não convencional e ou ainda, receberem pouca atençãõ e proteçãõ desta. Esta concepçãõ de homogeneidade é, também, observada no processo de ensino/aprendizagem. Um dos professores tenta justificar o tratamento “igual” dispensado a todos e a todas as alunas, independentemente de suas diferençãs:

A gente trata como se todos fossem iguais, porque nós professores, fomos formados nesta perspectiva, a de massificar em tudo que fazemos. Procuramos colocar tudo e todos dentro de um parâmetro, a gente prepara um único plano para uma sala de aula que é diversa, um só discurso para daquele assunto. E na sala, passa despercebido aquele que não consegue incorporar aquela cultura. O professor precisa fazer uma ponte, e, isso não é fácil para ele (P1).

Nas falas dos professores depreende-se uma preocupaçãõ com a não discriminaçãõ das criançãs e jovens e com a perspectiva de tratamento igualitário, o que é louvável e defendido pelos paradigmas educacionais atuais. Porém, os professores e a escola, talvez não percebam as contradições implicadas nesta postura e o que os meandros de uma suposta prática igualitária podem ocultar. Neste sentido, remetemos à

fala de Homi Bhabha (1998), que distingue o conceito de diversidade cultural do conceito de diferença. A cultura é o objeto do conhecimento empírico, como os costumes culturais dados, enquanto que a diversidade, é a separação de culturas totalizadas, é um processo de enunciação da cultura, de significação através do qual, afirmações da cultura e sobre a cultura se diferenciam.

Para Hall (2006, p.17), as diferenças são permeadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” isso é, identidades” e Fleuri (2003, p.23) questiona: o que significa ser “branco, negro, crianças, idoso, estudante, homem, mulher, menino, menina”? Para ele, cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos. Como sujeitos advindos de um mesmo grupo social, certamente, há aspectos e situações comuns na realidade de vida de cada um desses sujeitos sociais que os identifica coletivamente. Contudo, há elementos particulares que também, precisam ser levados em conta, por isso, não cabe homogeneizar/generalizar os diferentes sujeitos de uma condição semelhante. É preciso reconhecer a diferença nas diferenças.

O fato de considerar os alunos quase sempre no “coletivo” interfere também, na proposta de ensino/aprendizagem, porque ao se negar sua cultura não se identifica as reais necessidades educacionais de cada um. Desconsidera-se sua história, a qual deveria servir de informações valiosas para indicar caminhos, proposição de alternativas pedagógicas necessárias e adequadas, para potencializar aprendizagem e a participação no contexto escolar e, conseqüentemente sua inclusão. Cabe perguntar, até que ponto a diversidade sociocultural, não tem sido usada apenas para rotular e estigmatizar na escola? Entretanto, discursos dissimulados tentam nos convencer do contrário.

Alguns professores ressaltam que já constataram em suas práticas que quando a diversidade sociocultural é desconsiderada, leva o aluno(a) rejeitar a escola e se mostrar resistente a proposta pedagógica. Percebemos que a preocupação dos professores é evitar possíveis atitudes de “indisciplina”, ou negação perante a disciplina o que atrapalharia o trabalho docente. Esta inquietação se localiza teoricamente, no âmbito das dificuldades de aprendizagem, na diversificação de metodologias de ensino, na adequação de conteúdos e individualização do ensino. Não no sentido de reconhecer que a cultura do aluno precisa ser levada em conta em todos os aspectos da escolarização, e que, a partir dela deve ser construído o plano de ensino.

Para Gomes (2007, p.41) “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como

direito social e o respeito à diversidade, no interior de um campo político”. Quando a escola e seus professores não consideram a cultura do aluno e suas necessidades educacionais, a escola que deveria ser o lugar para a efetivação da inclusão, passa a ser mais um espaço de exclusão.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a cultura da escola estaria tão próxima da cultura das classes superiores que o maior proveito que uma criança originária de um meio social inferior, poderia tirar da escola, seria apenas a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta. Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida na escola, para outros é uma herança “normal”, que inclui a reprodução das normas. Snyders (1997) ressalta que o processo educacional que ocorre na escola é desigual, pois está sobre o domínio das classes dominantes e isso, reproduz a desigualdade social.

Outros críticos contemporâneos também consideram a escola microcosmos da sociedade e argumentam que esta reflete valores, prioridades e práticas sociais, tanto positivas, quanto negativas, que existem fora de seus muros. Há uma simbiose sócio educacional, uma relação de reciprocidade entre educação e sociedade. A educação reflete a sociedade em que vivemos e, a sociedade espelha o modelo educacional que temos.

Entretanto, as instituições educacionais são também, espaços de discussão, reflexão, formação de valores, desenvolvimento de senso crítico e habilidades para atuar na sociedade. Por esta razão, a escola deve assumir a responsabilidade de melhorar as condições negativas nela existentes. Mas seus gestores e professores parecem ter uma ideia positivista, de impossibilidade de mudanças, falta-lhes uma visão política que os fortaleçam para um posicionamento firme e reivindicatório perante o governo e a sociedade. Se desejamos construir uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, é preciso mudar o modelo de educação vigente e planejá-lo segundo princípios inspiradores de uma nova ordem social.

Em alguns momentos, fundamentados na suposta “igualdade” entre os alunos, alguns professores parecem compreender a escola como espaço sem contradições. Em outros, apontam a escola como lugar de força, de poder, de relações antagônicas entre todos os seus sujeitos e, de modo particular, entre grupos. Conforme Dayrell (1996), a escola comporta duas dimensões distintas, um conjunto de normas e regras e por outro lado, uma trama de relações entre diferentes sujeitos que envolvem acordos, conflitos, imposições, estratégias individuais e coletivas.

Segundo Silva (2002) e Aquino (1998) a escola é território de enfrentamentos invisíveis, lugar de conflitos, de diferenças visíveis como a deficiência física, o vestuário que indica pertencimento a uma classe social, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele e outros. Para Aquino a escola é mais que isso, é lugar de estranhamentos e alteridade.

A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é por excelência a instituição da alteridade, do estranhamento, da mestiçagem, marcas indeléveis da medida da transformidade da condição humana (1998, p.56).

Em seu discurso politicamente correto, a escola se autoafirma democrática, inclusiva por receber a “todos”. Mas, a nosso ver é um acolhimento formal, que muitas vezes oculta preconceitos, pois a partir da escola se criam outras diferenças, ganha-se outras identidades. Isso pode ser observado no cotidiano da escola, quando muitos alunos deixam de ser chamados pelo nome próprio e passam a ser identificados por apelidos pejorativos, ou adjetivos como lerdo, burro, aluno com dificuldade de aprendizagem, filho de prostituta, de pais drogados, de pais presidiários, menino de rua, pivate, bicha, sapatão, gordo, magrelo, feio, doido, deficiente, alemão, japonês, negro e outros. Temos como exemplo os alunos que nos motivaram para esta pesquisa, a adolescente que tentou suicidar-se por se sentir discriminada por seus colegas, do aluno que disse já não se incomodar quando chamado de deficiente, burro, porque percebeu que na escola isso é comum, todos são tratados assim.

Outra questão que causa preocupação à escola e aos professores é a forte manifestação da cultura social pelos alunos. Como anteriormente mencionado, este tipo de cultura, é determinado por valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam as relações humanas nas sociedades democráticas sujeitas às leis do livre mercado. É considerada como conjunto de significados e comportamentos social hegemônico, resultante de intercâmbios internacionais e interdependência dos países. Denomina-se ideologia cotidiana, relacionada às condições econômicas políticas e sociais da sociedade capitalista e as relações sociais que dela emergem. A maior característica desta cultura é a mutabilidade, a efemeridade. “Seus conteúdos são divulgados e assimilados pela via da sedução, persuasão ou imposição” (PÉREZ GÓMEZ, 1990, p.79, tradução nossa).

A assimilação e a manifestação da cultura social dentro da escola tem inquietado os professores, estes enfatizam que os alunos são muito ligados ao modismo “eles querem copiar coisas de outros locais ou até mesmo de pessoas da classe média alta, como roupa de marca, tênis, telefone, bonés, moto e outros bens de consumo. Mas nossos alunos são de classe de renda baixa, não tem condições financeiras para tal” (P5).

Isso evidencia mais uma vez, a pouca compreensão dos professores sobre o que é cultura e a sociedade capitalista, culpabilizando e desqualificando os alunos, ainda que o façam de forma, muitas vezes, inconsciente. A escola também não busca evidenciar a possibilidade de ascensão social e superação da classe econômica.

Pérez Gómez (1990) ressalta que a escola é um vigoroso espaço da cultura social e os professores, frequentemente se esquecem disso. Neste aspecto, também se observa a não equiparação de oportunidade ao acesso a bens materiais e serviços, disponíveis aos outros jovens com melhor poder aquisitivo.

4.3 Parceria entre escola e família: a influência da organização familiar na aprendizagem

Os professores dão muita importância à família e sua organização, como também, à escolaridade dos pais, sua condição social, ao acompanhamento da escolarização do filho (a) e a realização das tarefas para casa. Buscam nestes elementos, justificar o comportamento dos alunos (alunas), a relação destes com o saber e, localizar as causas das dificuldades de aprendizagem.

Temos alunos que o pai e a mãe são presidiários, por tráfico de droga, eles veem para a escola com caneta, boné de crochê feito com material de presídio, não tem vergonha disso. São cinco ou seis irmãos espalhados pelos parentes e a esta família já teve todos os filhos nesta escola, todos eles já passaram por esta escola, do mais velho ao mais novo, cada ano temos dois. Às vezes, passam um mês sem virem a escola quando os pais são presos (P4).

A família é considerada pelos professores como o grupo que mais comporta a diversidade sociocultural. Uma das preocupações da escola e dos professores é com a estrutura familiar dos alunos. Muitos vivem em arranjo não tradicional formado por pai, mãe e irmãos, moram com pais e seus companheiros do sexo oposto ou do mesmo sexo. Há ainda, aqueles que vivem com avós já idosos por abandono dos pais ou outra situação. Percebemos que os alunos são rotulados pela escola por sua organização

familiar. A primeira referência e observação feita pelos professores e escola, é que os alunos têm uma família “desestruturada”. “Os pais são separados, alguns moram com a avó, as problemáticas da família que o aluno manifesta na escola para mim, é diversidade sociocultural” (P3).

Segundo Mandelbaum (2010), coordenadora do Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), as mudanças sócio-políticas-econômicas e religiosa das últimas décadas, têm influenciado na dinâmica e estrutura familiar, mudando seu padrão tradicional de organização. Devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade, não se pode mais falar em família, mas de famílias recompostas, homoafetivas e outras denominações. Na sociedade ocidental nunca houve um padrão definitivo de família, pois esta muda constantemente de acordo com o modelo de sociedade.

O que identifica a família hoje, não é o casamento nem a diferença de sexo do par ou ainda, o envolvimento de caráter sexual. Sob o ponto de vista jurídico, o elemento distintivo é a presença de um vínculo afetivo a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo nas relações de poder. Apesar dos diferentes arranjos, as famílias ainda se constituem com a mesma finalidade, preservar a união monogâmica, baseada em princípios éticos, pois o respeito ao outro é condição indispensável (GENOFRE, 1997).

Mandelbaum (2010) ressalta que é recorrente ouvir dos professores que determinado aluno não aprende porque vem de uma família desestruturada. Esta é uma ideia extremamente preconceituosa que deve ser superada. A situação de pais separados, casais homossexuais, mães solteiras, avós responsáveis por netos e outras configurações, compõem núcleos que podem até fugir do idealizado pela sociedade, mas têm plenas condições de obter sucesso na educação de crianças e jovens sob sua responsabilidade. Para isso, é importante a colaboração do professor no sentido de combater os estigmas.

Além da estrutura familiar os professores apontam outro problema, o abandono simbólico da criança ou adolescente “Nós temos todo tipo de alunos, vindos de uma comunidade muito carente, um número alto de alunos marginalizados. Alunos que a família não dá estrutura, são desassistidos, são depositados dentro da escola” (P3). A escola os acolhe, porém, reforça os estereótipos sociais e usa-os para justificar o fracasso do aluno.

Embora se modique ao longo da história, a família continua sendo um sistema de vínculos afetivos, através do qual se dá o processo de humanização do indivíduo. Muitas vezes a mudança de estrutura é benéfica para fortalecer a instituição familiar. Não importa a identidade de seus membros, o grau de parentesco ou afinidade, mas o papel que estes assumem diante da criança, do adolescente e do jovem.

Parolim (2003) acredita que tanto família, como a escola tem o mesmo desejo:

Preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia, filosofia, no entanto, ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo (p. 99).

Concordamos com esta pesquisadora quando defende que o essencial é o aluno ter em casa alguém que exerça os papéis materno e paterno, mesmo que seja por uma única pessoa, independente do grau de parentesco, se avós, tios, madrasta, padrasto, pais adotivos ou outro. Os educadores que compreendem essa realidade melhoram o relacionamento da escola com os responsáveis, são capazes de fazer os alunos se sentirem acolhidos e ainda, aprendem a identificar os verdadeiros problemas que os afetam. É necessário saber o que de fato angustia o aluno. Isso é possível com o estabelecimento de um diálogo honesto e livre de preconceito entre os envolvidos na educação do mesmo (MANDELBAUM, 2010).

A educação das crianças, jovens e adolescentes é um desafio para as famílias de todas as classes sociais, independente do grau de escolarização dos responsáveis e de sua organização ou situação econômica. De acordo com Correia (2000), as famílias tradicionalmente organizadas também, encontram hoje enorme dificuldade para educar seus filhos:

Pai e mãe sentem-se esmaecidos, confusos, ambivalentes quanto aos seus papéis e quanto aos valores a serem transmitidos aos filhos. A exposição a que estamos submetidos pela avalanche das transformações sociais, culturais e econômicas acaba por alterar os códigos e valores que são usados na formulação que possamos fazer de nós mesmos e da família (p.130).

O que tem maior importância não é a configuração do núcleo familiar, mas a qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos. O suporte emocional e o modelo social, estes tem grande influência na formação dos estudantes. Nós humanos, temos necessidades econômicas, sociais e principalmente afetivas que podem influir nossas atitudes.

Alguns autores como Maldonado (1997), parecem reducionistas ao afirmarem que por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem as condutas caóticas e desordenadas que se refletem em casa e, quase sempre na escola, com indisciplina e baixo rendimento escolar. Apesar de a afetividade ter grande influência no comportamento social ajustado, equilíbrio emocional e bem estar, não pode ser concebida como uma verdade absoluta, pois esta carência pode se manifestar como timidez, extrema obediência, como também, não inibir a aprendizagem. Portanto, o professor e a escola, não podem usar estes fatores, como determinantes do mau comportamento ou insucesso escolar, é preciso considerar sua relatividade, pois, outros fatores também interferem nesse processo, um deles é a própria ineficiência da escola em ensinar a todos, a escola precisa olhar para si mesma e buscar os condicionantes internos.

Outra reclamação muito frequente dos professores é a desvalorização da escola e do trabalho do professor pela família, elencam vários indicativos como o desinteresse, a ausência na vida escolar do aluno, o não comparecimento às reuniões, o não auxílio nos deveres para casa, o descaso quanto a frequência às aulas, a não cobrança de respeito aos professores. Estas questões são atribuídas por eles à cultura da família, relacionada à condição socioeconômica de baixa renda e à falta de escolaridade dos membros da família ou responsáveis:

Essa desvalorização é causada pela cultura familiar, os pais tem pouco estudo, não tem o hábito de comprar um livro, de fazer uma leitura, de desejar que o filho dê continuidade aos estudos, de cobrar que o filho respeite o professor, que faça a tarefa. Se caracteriza pelo desinteresse em participar da vida escolar do filho, com incentivo, mandando-o a escola, não fazendo o respeitar o professor. Eles não têm a cultura do estudo, de fazer leituras (P3).

Muitas vezes, dada a sua realidade econômica e cultural, as famílias não têm condições de atender o que solicita e espera a escola dela. O desinteresse dos pais é muitas vezes um mito inventado pela escola e um alibi para justificar o seu insucesso na tarefa de educar crianças, jovens e adolescentes, sujeitos da diversidade sociocultural. Em muitos casos a maior expressão e comprovação do empenho e esforço da família com relação à educação dos filhos é o ato de enviá-los à escola. Isso dá a muitos a sensação de conforto e esperança de uma vida melhor para seus filhos, talvez a única de que a vida deles seja diferente da sua.

Acreditam que a família de baixa renda está preocupada com o trabalho e sustento e não com a educação dos filhos. Uma das maiores reclamações dos

professores é com as tarefas para casa que não são feitas por falta de acompanhamento da família.

Parece que os professores não se preocupam em saber se os pais têm ou não escolaridade suficiente para ler para seus filhos, auxiliar na alfabetização e orientar nas tarefas. Desconsideram a possibilidade de que muitos deles, podem não ter o grau de escolarização do aluno, o domínio da leitura e escrita em nível que possibilite a compreensão e realização da atividade solicitada, ou ainda não serem alfabetizados.

Tudo isso não tem importância na busca de se cumprir o papel instrucional historicamente atribuído à escola, o que interessa para a mesma e para o professor, é que a tarefa seja feita, não importa como, se pelo aluno com orientação de alguém ou, se feita por outra pessoa.

Percebemos também, que não se dá atenção para o fato de que mesmo que os membros da família tenham escolarização suficiente, estes não dominam as teorias de aprendizagem, desconhecem as metodologias de ensino, não tem fundamentos da sociologia, da psicologia e da didática. Supõe-se que quem os tenha sejam os professores. Portanto, a aprendizagem não deve ficar estritamente sob a responsabilidade da família, mas deve ser assumida pela escola, este é o seu dever e função.

Não desconsideramos a importância da parceria da família, o cumprimento de seu dever moral e legal para com o filho, uma vez que a responsabilidade da educação é dividida entre família e escola. Entendemos que em determinadas situações, a escola não deve cobrar da família o que esta não pode oferecer em relação a aprendizagem. Os educadores estão mais e melhor preparados do que a família. Nisso consiste o trabalho da escola e especificamente do professor.

Em razão da velha cultura da escola em relação a cobrança da participação da família, muitos pais acreditam que por não corresponder ao que deseja e solicita a escola, não podem contribuir com a escolarização do filho. No entanto, nenhuma condição de qualquer ordem, pode ser obstáculo para que a família não cumpra o seu papel de coo-educadora. Não importa a sua situação socioeconômica e grau de escolaridade de seus membros, a família pode e deve participar ativamente do processo escolar de seus filhos, acompanhando, se informando sobre o andamento dos estudos, ensinando a partir do conhecimento empírico que possui, questionando os procedimentos que não entende e, acima de tudo, exigindo uma formação de qualidade para seus filhos.

A escola e os professores devem ajudar a família a perceber que há formas de acompanhar o processo de escolarização do filho que não dependem da escolaridade de seus membros. Atitudes simples, como reconhecer os esforços dele e do professor, valorizar seus progressos e estimular a outros avanços. Demonstrar interesse e preocupação pode surtir bons resultados, pois os alunos tendem a se sentir mais seguros e por consequência, apresentar melhor desempenho. O fortalecimento da relação família/escola é fundamental para a educação de nossos alunos, como ressalta Roudinesco (2003).

4.4 A Cultura da família e sua importância no sucesso e fracasso escolar

Os professores alegam que as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse pelos estudos é motivado pela pouca ou falta de instrução da família. Ausência de exemplos de pessoas envolvidas com a escola e os estudos, falta de modelos de leitores, familiaridade e contato com livros, revistas e outros materiais que sugerem a cultura erudita/formal. Enfim, defende a escola e os professores, que falta à família e aos alunos (as) o capital cultural, necessário para o sucesso na escola.

O capital cultural é considerado um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola e outros agentes socializadores, que criam no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais favorável e de reconhecimento frente às práticas educacionais. Seria um princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar. Segundo Setton (2005):

[...] um conhecimento, um capital não escolar, um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante, um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e a vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar (p.97).

Bourdieu (1975) evidencia o quanto as condições sócio econômicas exercem influência sobre o fator cultural e estes, pesam na vida escolar dos alunos. No entanto, não há um determinismo destes fatores sobre o fenômeno chamado sucesso/fracasso. Há uma trama de condições que podem favorecer ou dificultar a aprendizagem. Também reconhecem a possibilidade de resistência e de construção de uma contra hegemonia que envolve parte dos alunos das classes populares.

Lahire (1997), com a intenção de verificar a veracidade do determinismo da condição socioeconômica e a influência do capital cultural dos pais sobre as posições

dos filhos na escola ou fracasso escolar, desenvolveu uma pesquisa na França com alunos pertencentes a estratos sociais de classe alta, média e classe econômica baixa, trabalhando com dois grupos distintos.

O primeiro era composto por alunos, filhos de pais com baixa escolaridade e profissões não qualificadas. O que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural, com perfil descrito por dificuldade de aprendizagem e, de possível fracasso. O segundo grupo, formado por alunos cujos pais tinham maior nível de instrução e eram alunos em condições mais favoráveis à escolarização, com perspectivas de sucesso e aprovação escolar.

Constatou-se que havia dentre os alunos de classe social favorecida, filhos de pais com alto grau de escolaridade, portadores de capital cultural, que apresentavam baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem e desempenho bastante ruim, aquém do esperado pela escola e nível de ensino cursado.

Em contrapartida, identificou-se no grupo de classe desfavorecida, com pais desprovidos de capital cultural, vários alunos que apresentavam excelente desempenho, eram brilhantes, embora, fossem sujeitos à condições extremamente difíceis, pouco favoráveis a vida acadêmica. Apesar da origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças foram heterogêneos e múltiplos.

Os resultados deste estudo permitiram a Lahire (1997), concluir que não se pode entender as posições escolares dos alunos, as dificuldades encontradas, como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias. Tampouco, pode-se explicar a via de transmissão da herança cultural familiar. A lógica produtivista e a noção de "transmissão" desconsidera o trabalho ativo e complexo de apropriação e construção realizada pelos indivíduos.

Esclarece Lahire (1997), que mesmo existindo este capital, sua transmissão não se dá de forma mecânica, unívoca e linear. Ele considera que para sua apropriação, são necessárias interações efetivas e afetivas. O que significa dizer, que não basta a escolarização dos pais é preciso que o detentor desse capital escolar, esteja disponível, tanto objetiva, quanto subjetivamente, de forma a possibilitar condições adequadas e favoráveis para que o capital possa ser herdado. Este autor considera que no caso de inexistência total ou parcial de capital cultural, as características da família e as formas de apoio aos filhos, podem explicar trajetórias escolares bem-sucedidas.

Para alguns professores entrevistados não é propriamente a falta do capital cultural nos pais que prejudica a escolarização e aprendizado do aluno, mas a “falta de apoio e perspectiva para o filho, é não escutar a criança, não lhe dar sonhos[...]” (P4).

Conclui Lahire (1997), que o critério de classe social é insuficiente para explicar as diferentes práticas escolares adotadas pelos diversos tipos de grupos familiares. Charlot (2000) lembra que as famílias e os indivíduos não se reduzem à posição social. O pertencimento a uma classe pode indicar apenas certas disposições gerais possivelmente compartilhadas por um grupo, pois cada família e, mais ainda, cada indivíduo é o produto de múltiplas influências sociais contraditórias.

Ressalta Setton (2005), que Bourdieu não desconsiderava a existência dos grupos populares na disputa pela cultura legitimada. Não via estes segmentos fora dos conflitos de ordem cultural, apenas afirmava que as camadas populares não estão destituídas de recursos que lhes permitam participar de lutas simbólicas, pelo contrário, a desigual distribuição desse importante recurso é que o estimula o conflito e a reivindicação de participação.

Setton (2005, p.79), aponta a possibilidade de se encontrar ou desenvolver o capital cultural em vários contextos sociais e não apenas na família:

É possível pensar um capital cultural com outra significação, um capital cultural dos desfavorecidos apreendido informalmente em heterogêneas experiências, em vários espaços do convívio social, notadamente no contato com informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa.

Considera este pesquisador que o capital cultural, pode ser formado ou construído não só na família, mas em vários e diferentes espaços sociais como escola e outros, compreendendo-se também, que a apropriação do mesmo não é uma transmissão mecânica, mas fruto de experiências vividas em diferentes contextos. Os recursos tecnológicos podem, também, ser instrumentos facilitadores para a aprendizagem, permitindo o acesso a informações e conteúdos diversos. Podemos observar que estes, além da escola, tem facilitado a trajetória escolar principalmente de estudantes de camadas populares e seu ingresso em cursos de alta seletividade de prestigiadas universidades públicas, o que descarta a ideia de que a família é a única fonte de capital cultural.

Defendemos que a escola pode e deve possibilitar a todos os alunos, especialmente aqueles de classes populares, a construção de conhecimentos, lançando mão de todos os recursos disponíveis e buscando parceria com outras instituições e

sociedade em geral. Se a realidade socioeconômica do aluno não lhes permite grandes aspirações e, se, as pessoas com as quais convivem não prospectam seus futuros, não os motivam sonhar. É preciso que os professores ajudem os alunos a compreenderem a educação como direito e, seus benefícios para o seu desenvolvimento humano e atuação na sociedade para recriá-la.

A partir da criação de políticas de cotas para o ingresso em curso superior de alunos de baixa renda, torna-se possível a esses jovens terem aspirações tão amplas, quanto aos de classe média e alta. Antes disso, havia verdadeira distinção entre alunos da rede pública e privada, uma barreira quase que intransponível que impedia a realização do sonho de formação.

No entanto, as cotas não serão suficientemente capazes de fazer com que estes alunos sonhem, perspectivem o futuro, se a escola não considerá-los como sujeitos da diversidade sociocultural, com necessidades educacionais especiais para garantir sua aprendizagem, desenvolver competências sociais e, mais ainda, se seus professores não os motivar e ajudá-los a acreditar que podem conseguir.

É necessário reinventar a escola pública, fazer dela uma escola rica em competência e esperança para os alunos pobres. No entanto, não é a redentora capaz de sozinha promover a igualdade, é apenas um instrumento de grande importância, com grande papel a cumprir na transformação da sociedade, mas está imersa e sujeita aos fatores econômico, social, político e cultural que precisam ser reconstruídos.

4.5 O sentimento de pertença à escola e as relações sociais no contexto escolar

Entre os professores há muita reclamação de que os alunos não demonstram sentimento de pertença à escola, pois a depredam, não têm responsabilidade com o meio ambiente local. Não respeitam nem valorizam o que a escola lhes oferece:

Os alunos não dão muito valor ao que eles têm dentro da escola, parece que como não é da casa deles, é da escola, então eles podem pegar, quebrar, destruir, isso vejo como influência de fora, já tivemos problemas sérios com pichação de muros, estragar material da escola, vidros, lâmpadas, ventiladores, até assalto já tivemos bastante na escola. (P7).

Buscamos em Tajfel (1981), a compreensão do significado do sentimento de pertença, segundo ele pode ser entendido como identidade social e o define como “a parcela do autoconceito de um indivíduo que deriva do seu conhecimento de sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de

valor associado àquela pertença” (p. 291). Ressalta o autor, que quanto maior o sentimento de pertencimento, maior a tendência de o sujeito diferenciar-se de forma favorável, positiva dentro de um grupo onde pode ou não partilhar o mesmo sentimento.

Na escola, o sentido de pertença se desenvolve no aluno ao se sentir acolhido como integrante da escola e de grupos, respeitado em sua condição, valorizado e quando participa no contexto escolar. Quando isso ocorre, a escola é sentida pelo aluno como parte de sua vida e ele como parte da vida da escola, num processo contínuo. O sentimento de pertença faz com que ele assuma responsabilidade de cuidados, proteção e o motiva lutar por melhorias. Então, podemos inferir que a depredação da escola denuncia o não pertencimento dos alunos a ela.

Os fatores de ordem política, administrativa e tipo de gestão da escola exercem grande influência na estrutura interna da mesma, na dinâmica dos trabalhos pedagógicos, nas relações sociais entre seus diferentes atores, como também, na identidade da escola e na forma como todos assumem esta escola.

Mediante observações e apontamentos da direção da escola e dos professores quanto ao não cuidado e à desvalorização dos alunos pela escola, supomos que seria necessário fazer uma breve descrição desta escola, não com o intuito de aprovar ou justificar tais atos de vandalismo, mas talvez, para ajudar a compreender porque os alunos danificam suas instalações, equipamentos e não se sentem parte dela.

Assim, durante nosso período de observação do contexto escolar e das relações sociais entre os alunos, por quinze dias alternados, estivemos na escola em turnos diferentes, para observar todo o contexto e o relacionamento dos diferentes sujeitos, objetivando captar informações e elementos para melhor descrevê-los. Além de um olhar atento sobre a dinâmica do cotidiano e as múltiplas relações, também tivemos conversas espontâneas com alunos e funcionários de apoio administrativo, responsáveis pela portaria durante entradas e saídas dos alunos e pátio nos intervalos das aulas. E ainda, com outros que trabalhavam na cantina, por considerar o conhecimento que estes têm da escola e dos alunos. Pautada em elementos e informações apreendidas, faremos algumas considerações.

Concebemos a escola como um conjunto de estrutura, física, organizacional e pedagógica com o propósito de oferecer condições favoráveis ao trabalho de todos e ao processo ensino/aprendizagem. Estudos sobre o ambiente físico da escola revelam que este tem influência positiva ou negativa na aprendizagem. O tamanho, a cor das paredes, a iluminação, o estado de conservação e adequação dos mobiliários, são condicionantes

que geram predisposição física e psicológica, favorecendo ou dificultando aprendizado. Constatamos que as salas de aula eram pequenas para o número de alunos, escuras, sujas, pouco iluminadas, mobiliários em péssimo estado de conservação e inadequados ao porte físico dos alunos em fase de crescimento.

O calor era intenso, o sol escaldante e não havia arborização no entorno da escola, as salas eram separadas por calçadas de cimento que aumentavam ainda mais a temperatura. Não havia jardim, canteiro, nem sequer um vaso de flor. Entretanto, o estudo do meio ambiente fazia parte do currículo da escola. As características estruturais desta escola são comuns às muitas escolas públicas locais, a estrutura arquitetônica é inadequada ao clima da região, geralmente sua construção é de má qualidade e superfaturada pelo poder público, conforme denúncias corriqueiras na mídia. Em pouco tempo, suas instalações estão comprometidas e são interditadas por questão de segurança. As reformas em geral, ocorrem durante período letivo, os alunos ficam sem aulas ou são transferidos para instalações improvisadas, distantes de seu bairro, piorando ainda mais uma situação que dentro de sua normalidade já era precária.

Além de não serem projetadas para atender à necessidade biológica, social e pedagógica dos alunos, principalmente para prática de esportes, jogos, brincadeiras, atividades livres para canalização de energia, socialização e outros fins como feiras e atividades extra classe, as instalações existentes ainda que insuficientes e precárias, muitas vezes não podem ser utilizadas devido a alguns problemas de conservação.

Há dois anos o ginásio poli esportivo desta escola, está interditado pela saúde pública, por infestação de pombos e pelo Corpo de Bombeiros, por causa de sua estrutura comprometida. Segundo informações da direção e funcionários já foram feitas inúmeras solicitações à SEDUC para resolver o problema, mas até o presente não foi solucionado.

Alguns alunos, ávidos por esporte, no intervalo jogam bola num pequeno campo de terra improvisado em um terreno baldio ao lado, sob sol de 40 graus, ainda assim, ficam ansiosos para chegar esta hora. Neste local e nestas condições, são realizadas, também as aulas de Educação Física. Outros grupos de alunos se aglomeram nos corredores e pátio durante os intervalos, disputando os pequenos espaços. Assim é o “recreio”. Os alunos disseram que gostariam que a escola fosse bonita, espaçosa e com ginásio para esportes. Durante os intervalos e atividades livres, observamos que os alunos de juntam em grupos, falam muito e todos ao mesmo tempo, parece que têm

necessidade de pôr para fora o que lhes aprisiona o corpo e a alma (FOUCAULT, 1987).

A escola atende desde os anos iniciais ao nono ano do Ensino Fundamental e para evitar maiores conflitos e reduzir o número de alunos no pátio e refeitório, que também não oferece adequada condição, o horário é diferenciado para os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No turno matutino são atendidos de 1º ao 6º ano, vespertino os de 7º ao 9º ano. Segundo os funcionários da escola a situação é mais tensa no período da tarde entre os alunos adolescentes.

A escola é também um mundo social que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário seus modos próprios de regulação e transgressão, o seu próprio ritmo de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura escolar” no sentido que se pode falar de “cultura da oficina” ou de “cultura de prisão”, não pode ser confundida, tampouco com o que se entende por cultura escolar (FURQUIN, 1993, p.167, apud CANDAU, 2000, p.67).

Observamos o que confirmam os funcionários, que os alunos se agrupam por sexo e afinidades, tanto as meninas quanto os meninos, principalmente os adolescentes. Segundo os responsáveis pela portaria e pátio, os comportamentos mais comuns entre as adolescentes, ocorrem por motivos banais, algum comentário sobre a roupa de uma, o cabelo de outra ou por ciúmes. Se agredem verbal e fisicamente, elas são mais emotivas, choram e procuram ajuda na coordenação ou direção quando prejudicadas.

Quanto aos meninos durante nossas observações não houve nenhuma ocorrência, mas segundo informações destes funcionários, é comum formarem grupos usando como critério de seleção, a capacidade de resistência, a coragem e a liderança. De acordo com os combinados entre o grupo, passam a observar os mais tímidos, os mais solitários e, por serem mais vulneráveis, passam a testá-los com socos e pontapés para verificar sua resistência. Chamam isso de brincadeira, e quando repreendidos por algum responsável pela escola ou denunciado na direção dizem que estavam brincando. Se a vítima suporta sem reclamar, pedir ajuda ou denunciar, passa então, a fazer parte do grupo. Porém, se a vítima se mostrar frágil é ridicularizada perante os colegas e, geralmente se isola ainda mais, evitando contatos durante os intervalos, às vezes, não saindo nem da sala no recreio, isso acaba gerando medo e até uma possível depressão, em alguns casos eles se transferem de escola ou a abandonam.

Os conflitos e agressões ocorrem dentro e fora da escola, principalmente na saída dos turnos, no caminho de casa e com mais gravidade. Isso foge do controle da

escola. Dependendo da gravidade do caso e ocorrência for dentro da escola, a família é chamada ou outras medidas são tomadas pela direção, como suspensão ou transferência, fora da escola é mais difícil o controle.

Parece que as problemáticas aqui discutidas preocupam mais os funcionários, porteiros, zeladores e cozinheiros do que os professores. Estes em nenhum momento se referiram à estrutura da escola como um dos possíveis fatores que interferem negativamente no comportamento dos alunos, no trabalho pedagógico e consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Parece que já se habituaram a ela.

A escola se mostra indiferente às implicações que a diversidade sociocultural traz as relações no contexto escolar, nos seus diferentes espaços como sala de aula, pátio, refeitório e também fora da escola nas saídas das aulas. Os educadores quase não fazem referência às características psicológicas, sociais próprias da infância, adolescência e fase adulta, parecem desconsiderá-las. Percebemos que na escola ainda, a corporeidade e necessidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens são negadas. Não se pode separar a escola da vida, da sua pulsão, não se pode docilizar os corpos sem antes sensibilizar a alma.

Loureiro (2002), de forma muito apropriada, chama a atenção para a rotina da escola e forma de tratar o aluno:

Há de ser revisto o papel dessa escola que, com uma rotina de quatro a cinco horas diárias, impõe aos alunos suas regras pré-concebidas e fechadas, mantendo-os sentados, sem mexer-se, coibindo qualquer ato dispersivo, ininterruptamente, aula após aula, reproduzindo velhos conceitos, ou novos conceitos sem significado, sendo julgados, rotulados, punidos e avaliados por critérios que não levam em conta sua individualidade e sua corporeidade (p.74).

Em pesquisa sobre o papel da comunidade na escola este autor constatou que “a maioria das escolas não está aberta à comunidade, aos seus reais anseios e necessidades, não vê o indivíduo como um todo e não o reconhece como cidadão crítico” (p.75). Ele define cidadania como sendo [...] algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica (LOUREIRO, 2002, p. 75).

Por falta de espaço e por não poder usar o ginásio poli esportivo, a rotina da escola se limita às aulas em salas de aulas ou no laboratório, usado por um tempo restrito, de modo a dar oportunidade a todas as turmas.

Apesar das condições da escola, da negação do aluno, do pouco envolvimento da família na vida escolar do filho ou tutelado, da desmotivação de muitos, a diretora disse observar que há alunos que gostam da escola, são frequentes e participativos. Isso parece causar admiração:

Muitos alunos não são ligados à escola, mas temos alguns que gostam da escola, cuidam dela, são frequentes participam de projetos, se interessam pelo que escola faz. Ainda temos alunos que deseja que a escola faça parte da vida deles (P10).

Vários estudos mostram que o aluno não tem aversão a escola, apenas se rebela contra ela, porque não encontra um ambiente agradável, que satisfaça suas necessidades. Ele busca na escola ampliar laços de amizade, espaços de lazer e esporte que não encontram em seu bairro, alguns tem na escola a comida que não tem em casa. Em muitos casos, o distanciamento daqueles que lhe agridem na família. Já ouvimos de alunos que a escola é melhor que sua casa. Então, questionamos se tivéssemos uma escola apropriada com deveria, será que nossos alunos não gostariam de estar nela [?] Não teriam motivação para estudar[?] Depredariam a escola[?].

Concluimos que esta escola está longe de ser um lugar agradável, convidativo, apropriado à concentração, ao trabalho em grupo. Ao contrário, suas condições podem predispor ao mau humor, favorecendo as desavenças, o acirramento de ânimos. E ainda, a depredação. Mais do que denunciar as péssimas instalações da escola, denunciemos que a cultura da escola, ainda, faz dicotomia entre o corpo e espírito, conforme dizia Foucault (1987), e que o poder público tem grande responsabilidade nisso, quando não assegura as condições apropriadas ao trabalho escolar, cabe aos educadores atentarem-se também para esse fato e cobrar providências.

Algumas questões da organização e funcionamento da educação local devem ser discutidas, pois, não há um planejamento à nível de estado e município para atender a demanda da população das cidades, principalmente, do Norte de Mato Grosso, em franco crescimento; os bairros são formados, mas somente depois de muito tempo, por força de reivindicações da população e “dádiva” de algum político, são construídas escolas, mas em número insuficiente. Isso obriga os alunos a se deslocarem de um bairro a outro. São transportados por ônibus escolares que passam recolhendo os alunos, horas antes da ida e volta.

Esta situação cria indisposição entre os alunos, formação de grupos rivais. Este é um problema que deve ser considerado ao se falar das relações sociais nas escolas públicas do Município de Sinop/MT. Esta situação não só interfere na predisposição para a aprendizagem, nas interações entre os alunos, como também, contribui para o não desenvolvimento de sentimento de pertença a escola. Os alunos não veem a escola como sua, esta não se localiza em seu bairro, não pode usufruir dela como gostariam em finais de semana. É compreensível que não criem vínculos e desejo de preservá-la.

4.6 A diversidade racial, religiosa e de gênero na escola

Apesar das relações sociais e dificuldade de aprendizagem serem consideradas pelos professores como manifestações mais significativas da diversidade sociocultural na escola, na fala de alguns deles dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatamos que ocorrem atitudes de preconceito e discriminação entre os alunos em relação ao sexo, a cor, a religião e a situação financeira. Dentre outros aspectos da diversidade sociocultural dos alunos que geram discriminação, os professores afirmam que esta recai mais forte sobre a cor “tem alunos que dizem não quero ficar perto nem brincar com você porque você é preto” (P3).

Segundo Silva (2002), a escola se constitui em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas pelos aspectos visíveis como deficiência física, o vestuário muitas vezes é considerado como indicador de pertencimento a uma classe social, as práticas religiosas, o sexo, a cor da pele. Parece que alunos e professores venciam conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem buscar por uma compreensão de âmbito maior.

Para Ângela Maria dos Santos (2006, p.40) cabe à escola desconstruir preconceitos e ideia de menos valia, de incapacidade intelectual e qualidades morais depreciativas:

Abordar sobre cor/raça no cotidiano de sala de aula não se limita a fazer referência à diversidade étnicorracial de uma população. Inicialmente trata-se de desconstruir ideias que relacionam cor/raça a capacidade e qualidades morais e intelectuais. [...]Consiste, também em evidenciar a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são aprendidos o espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo.

Os professores não consideram a escola como produtora da discriminação, apenas como espaço onde os alunos manifestam o preconceito, a discriminação,

aprendidos na família desde a infância, principalmente referente a gêneros. Um professor afirma que “há discriminação porque eles trazem isso de casa, aprendem com os pais” (P9).

Este professor ressalta ainda, que há discriminação entre homem e mulher na escola “temos meninos que fazem diferença entre as meninas, dizem não brinco com menina[...]. Os meninos reproduzem na escola a cultura machista da família, mesmo quando é chefiada pela mãe” (P 5).

As relações de gêneros refletem concepções internalizadas por homens e mulheres, confirma Saffioti (1992, p.10) que o machismo não é apenas do sexo masculino:

O machismo não constitui privilegio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que a cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero.

A identidade de gênero é construída socialmente, pelas relações sociais em diferentes tempos históricos e sociais. O conceito de gênero é plural, dinâmico e constitutivo das relações sociais significadas por jogos de poder. O gênero não é necessariamente o que percebemos de diferença em termos biológicos, entre homem e mulher, mas o que construímos como feminino e masculino, o que sentimos e conquistamos durante as relações sociais.

Na fala dos professores percebemos que na escola, a discriminação entre meninos e meninas, não ocorre apenas nas relações sociais, mas também, quanto ao direito a educação e a dedicação aos estudos. Isso se verifica nas atribuições de tarefas domésticas pela família à menina, em detrimento das escolares, impedindo o seu retorno a escola em horário oposto para participar de eventos, projetos e atendimento pedagógico complementar. Também, quanto ao tempo para a realização de deveres para casa e outras atividades escolares. Limitando assim, sua participação na escola e no processo ensino aprendizagem.

Desta forma, as meninas são duplamente discriminadas, na família e na escola:

Algumas meninas não fazem tarefas porque tem que cuidar da casa e dos irmãos menores. Quando a escola oferece reforço escolar, muitas meninas que não podem vir porque precisam lavar roupa, louça, limpar a casa. São discriminadas na família e na escola (P3).

Conforme argumenta Auad (2004):

[...] a igualdade de meninos e meninas, na escola e de homens e mulheres, na sociedade, não é algo já resolvido e conquistado, transformações profundas precisam acontecer na escola para que ela seja mais um lugar onde as meninas e meninos possam desenvolver ao máximo seus potenciais pessoais. Por um lado, a escola pode ser lugar em que as pessoas aprendem várias coisas, criam e se tornam críticas e questionadoras, por outro lado não podemos nos esquecer que a escola faz parte da sociedade em que vivemos. E portanto, na escola existem todos os preconceitos e a discriminação presentes nos lugares da sociedade (p 15).

As características biológicas do homem e mulher são interpretadas e valorizadas segundo as construções de gênero de cada sociedade em cada tempo. Deste modo, a escola e demais instituições sociais devem promover o reconhecimento da igualdade e a valorização entre ambos os sexos.

A escola campo desta pesquisa afirma, em seu PPP, que o trabalho pedagógico proposto tem caráter interdisciplinar e que a contextualização e apropriação dos saberes se daria por meio de práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no respeito e consideração das condições socioeconômica, gênero, etnia e necessidades especiais. Apesar disso, percebemos que a discriminação e o preconceito estavam presentes nas relações entre alunos de todas as idades, e que tais eventos são tratados como pontuais, sendo mais comuns nos anos iniciais, não recebendo maior atenção dos professores.

Em outros momentos se afirma no PPP que o mesmo foi elaborado em consonância com as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais das Diversidades Educacionais e visam:

Contribuir com a aprendizagem, por meio dos científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea. Para isso serão desenvolvidos temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes. Nesse sentido, o currículo favorece a expressão dos alunos nas suas diferentes formas, nas várias áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola oferece apoio aos professores para contextualização e definição do currículo [...] Busca construir uma Educação que se concentre na criatividade, possibilitando a reflexão e ação crítica tendo a realidade comprometida com a transformação social, visando atender as necessidades e especificidades da Unidade Escolar expressando a concepção didática, a contextualização social, econômica, política e cultural (PPP, 2014, p.16).

Quando a escola conseguir superar essa visão míope, compreenderá que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, não modifica, por si só, o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" em nossa sociedade. Nesse sentido, a educação escolar, embora não possa resolver sozinha todas essas questões, ocupa um

lugar de destaque pelo seu potencial de inculcar ideias e promover reflexão crítica (MUNANGA, 1999).

De acordo com a pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre alunos, pais, professores, diretores e funcionários das escolas brasileiras. Quem mais sofre com esse tipo de manifestação são as pessoas com deficiência, principalmente intelectual, seguidas de negros e pardos. Pela primeira vez, foi comprovada uma correlação entre atitudes preconceituosas e o desempenho na Prova Brasil, mostrando que as notas são mais baixas onde há maior hostilidade ao corpo discente e docente da escola.

O preconceito toma a seguinte dimensão: 99,3% tem algum tipo de preconceito, 96,5% com relação a portadores de necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico racial, 93,5% de gênero, 91,0% de geração, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual, 75,95% tem preconceito territorial (INEP, 2009).

Este estudo mostra a urgente necessidade de se começar um trabalho a partir da escola, com a aprendizagem do respeito à diversidade sociocultural. Desta forma, deve ser uma das preocupações da escola de modo a impulsioná-la a elaborar propostas para uma prática de convivência respeitosa entre os sujeitos de diferentes culturas, pautada na educação intercultural.

4.7 O Projeto Político Pedagógico da Escola e sua relação com as Diversidades Educacionais

Os professores quando questionados sobre as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, referenciadas no PPP como documento orientativo para o trabalho pedagógico, não fizeram referência a seus conteúdos, deixando transparecer que tinham pouca familiaridade com os mesmos. Alguns deles disseram que já ouviram falar sobre estes, outros afirmaram terem participado de discussões esporádicas em outras escolas, na Sala do Educador. Mas percebemos que este documento não era conhecido por todos os professores e, mesmos aqueles que já tiveram algum contato com ele, demonstravam não ter conhecimento aprofundado sobre o mesmo.

Acreditamos que estudos e discussões sobre este documento como também, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros que tratam das diversidades deve envolver a participação de todos os professores, principalmente na formação continuada. Isto pode contribuir para que o coletivo escolar adote estratégias eficazes para o trabalho pedagógico interdisciplinar, permeando ou se constituindo em projetos por aprendizagem, metodologia esta proposta pela referida escola.

Fomos informados que a discussão sobre as Diretrizes Curriculares das Diversidades Educacionais está elencado como um dos conteúdos a ser estudado na formação continuada dos professores “vamos trabalhar com os temas transversais que envolvem a diversidade. Era pra ser uma leitura individual, mas os professores querem uma discussão coletiva. Não há uma discussão mais ampliada por parte da SEDUC para capacitar todos os professores, o que achamos necessário” (P9).

Apesar de as Diretrizes Curriculares das Diversidades Educacionais e as Orientações Curriculares para a Educação Básica (MT/SEDUC, 2010) terem sido editadas, ainda, em 2010, para fundamentar e indicar caminhos para se trabalhar a diversidade sociocultural do/e no contexto escolar, para os professores, parecem se configurar como mais dois entre tantos outros documentos que são impostos e que serão lidos quando for possível, se houver tempo e disposição do grupo.

Dentre os professores que já tiveram contato com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais em outras escolas, uma das professoras as chamam de “burocracia”, como que desmerecendo sua leitura, fala com certo desdém sobre elas:

Já estudei as orientações curriculares da diversidade na sala do educador e esqueci! Não me lembro mais! E outra...Eu lá tenho tempo de ficar estudando PCNS? A gente trabalha os PCNS no início do ano a gente monta o currículo, a metodologia, faz planejamento e depois quando você parte para a sala de aula, ai você tem que lidar com a realidade nua e crua da sala de aula, se depara com a verdade, com o aluno real, com as necessidades do aluno que você tem que lidar. Como é que você vai parar para ler burocracia? (P4).

Esta professora parece ter uma visão distorcida da diversidade sociocultural, não a relaciona com a condição dos aluno(as), sua cultura e necessidades educacionais. Isso nos induziu a duas hipóteses, a primeira de que o planejamento do professor não traduz o que se propõe no Projeto Político Pedagógico ou este, não possibilita uma real compreensão do trabalho que deve ser realizado pelo professor.

Esta professora acredita que não é preciso conhecer o conteúdo das Orientações Circulares, pois, o currículo da escola já está dentro dos preceitos dos

paradigmas atuais da educação. Parece que as fundamentações para melhor compreender a diversidade sociocultural e de como trabalhar com elas são desnecessárias “não me preocupo com elas, minha preocupação é com meu aluno, com a aprendizagem na sala de aula, que eu monte meu planejamento diário ou anual dentro das normas da educação que estão dentro dos parâmetros, agora saber isso[...] decorar isso[...]nem quero! (P4).

Em outro momento a professora tenta justificar o seu desinteresse:

Como é que vou parar para ler burocracia? Se tenho muita coisa para fazer, com tanto projeto para criar, tenho que perceber a necessidade e a evolução de cada aluno na minha área e em outras e são muitas turmas. Registrar tudo isso e direcionar meu trabalho em cima das necessidades percebidas (P4).

Ao mesmo tempo em que acha inútil a leitura, reivindica a Secretaria de Educação do Estado, formação continuada para os professores e diz que por falta dela, busca em outras instituições, como prefeitura e universidades.

A direção da escola parece não conhecer as referidas orientações, pois não faz referência ao seu conteúdo, mas afirma que todas estão contidas no PPP da escola. Acredita que a promoção da interculturalidade, depende de cada professor, o que nos pareceu querer dizer que não é uma questão da escola, um objetivo, ou que diz respeito a todos, nem relaciona as questões da diversidade sociocultural aos novos paradigmas da educação.

Outro professor reclama que os educadores não estão recebendo atenção que necessitam por parte da SEDUC no que concerne às questões da Educação Inclusiva:

Não há preocupação com a formação do professor da rede estadual, embora se tenha uma política nacional de educação inclusiva, o único grupo de professores que recebe um pouco de atenção são os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por conta do Programa Nacional Pacto pela Educação na Idade Certa, os demais professores dos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Educação Especial, estão esquecidos (P10).

Outro problema que aflige os professores é a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular.

Isso tem causado dificuldades, sobrecarga e estresse nos professores, pois a escola e os professores não recebem formação, suporte pedagógico, orientação e acompanhamento por parte da SEDUC e equipe do Centro de Formação do Profissionais da Educação - CEPAPRO local. Na Rede Estadual de Ensino há total negligência com relação à inclusão destes alunos (P10).

A coordenação pedagógica faz algumas observações sobre o que dizem e sentem os professores a este respeito:

O professor sofre muito, com a inclusão de alunos com deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento, eles procuram a coordenação angustiados, revoltados com os alunos de Educação Especial na escola porque não sabem como lidar. Eles dizem que o aluno fica mais excluído em suas salas de aula do que se estivesse em escola especializada, porque não sabem como trabalhar com eles. Eles dizem que deixam os alunos lá na sala quietinhos, sem fazer nada. Isso é a exclusão na inclusão. Temos na escola situações que fogem de nosso controle (P1).

De forma paradoxal parece ocorrer um processo de exclusão dentro da inclusão.

4.8 A cultura do aluno(a) e a cultura da escola: divergências e contradições

Ao se referirem à diversidade sociocultural dos alunos, alguns professores dizem que esta, não é tanto de caráter étnico, racial, econômico, quanto cultural relativo à concepção de educação. Alegam haver divergências entre a escola e a família, em relação ao que desejam para seus alunos e os pais para os filhos. Afirmam os professores que diferentemente da escola, a família, principalmente com baixa escolarização, não vê a escola como necessária para a melhoria da qualidade de vida e ascensão social.

Temos um significativo número de pais que não valorizam a escola, não a veem como possibilidades de ascensão social para os filhos para melhorar sua condição de vida (P 7).

Os pais são pessoas sem estudo, também, são famílias de mentalidade muito bitolada, elas veem a escola como a creche que cuida. A escola é vista como assistencialismo e não como educação, local de crescimento, de possibilidade de ascensão social (P4).

Os pais não mostram aos filhos que a escola é a garantia de uma vida futura melhor. Eles não têm estudo, por isso, não acham importante e necessário os filhos estudarem (P3).

Os professores parecem convictos de que a mobilidade social só será possível via escola. Não se dão conta de que esta é uma possibilidade relativa no mundo capitalista, não mais uma certeza absoluta de ascensão, de se obter um bom emprego, ter uma profissão de prestígio e de realizar sonhos de consumo. Estas aspirações não são mais garantias da escola, apesar de ampliar as possibilidades de melhores condições, principalmente para a classe popular.

A desmitificação da escola como a única instituição onde se adquiriria o saber, mudou a expectativa em relação a ela. Parece que os pais não estão mais agarrados à velha concepção de escola. Também os alunos, estão hoje, mais conscientes de que a

escola não é o único lugar onde podem aprender. Percebem mais, que a escola só faz uma parte de seu aprendizado, não é mais a única responsável. Para Tardif (2009), se aprende na escola sim, mas também fora dela e justifica dizendo que:

A recente evolução da economia e do emprego mostra que o retorno dos saberes escolares na vida profissional não é mais garantido, já não existe “transação natural e automática”, nem de correspondência entre a escola e o trabalho, entre a escola e promoção ou mobilidade social, entre a escola e aquisição de uma especialidade. Em suma, os professores já não podem mais prometer aos alunos que a formação que lhes oferece é a chave do sucesso (TARDIF, 2009, p.144).

A concepção dos professores sobre a educação, parece essencialmente voltada ao mercado de trabalho e não, também, ao desenvolvimento humano. Essa concepção instrumentalista é evidente quando dizem “eu penso que a vida deles só poderá mudar através da educação para acessar melhores empregos” (P3).

Dessa forma, os professores não estabelecem relação entre a educação formal/instrução e a formativa, reclamam haver inversão de papéis, ao se atribuir à escola a tarefa de educar em valores; acreditam que a função da escola e da família são distintas. Atribuem à escola apenas a tarefa de instruir desenvolver o conhecimento científico, formal. Enquanto que, cabe à família, exclusivamente a ela, o dever e a responsabilidade de “educar”, entendida como formação de valores éticos, morais, sensibilização, respeito pelo outro, pela vida e saber viver junto. Um dos professores desabafa:

[...] hoje em dia se fala muito de educação na escola, e não é isso, a educação é dada em casa pelos pais, a escola dá instrução e viabiliza o conhecimento. Está havendo inversão de valores e papéis, isto está confundido também as crianças e a maneira de vermos os alunos (P3).

Prevalece ainda, entre os educadores, a ideia de processo de formação fragmentado, como se a construção do conhecimento ocorresse em um sujeito e em outro, a formação de valores e não simultaneamente, no mesmo indivíduo que é inteiro, indivisível, através do desenvolvimento evolutivo nas diferentes áreas de conhecimento. O que possibilitará a sensibilização, o olhar para si e para o outro, ampliando-se educação escolar para complementar a familiar – lembrando que a família tem suas responsabilidades educativas. Deve-se superar a ideia equivocada que ainda é defendida por alguns professores que ser “educado” é estar adaptado a obedecer regras impostas pela escola e sociedade, sem questioná-las.

Entendemos que a função social da escola é desenvolver e socializar o saber científico, como também, possibilitar a aquisição de habilidades sociais e preparo para o

ingresso no competitivo mercado de trabalho, contemplando uma educação integral. Os professores necessitam conceber a educação como instrumento para humanizar o homem, formar valores morais, éticos, senso crítico, capacitação para participação e contribuição na busca de soluções de problemas para transformar a realidade social imediata e planetária.

É preciso que o aluno compreenda que mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que lhe dará maiores possibilidades de engajar-se no mundo do trabalho e de desenvolver melhores condições cognitivas, psicológicas e sociais para compreender, avaliar e tomar decisões frente aos desafios que a vida lhe impõe. Nossos alunos não compreenderão isso sozinhos, a escola e, principalmente, o professor, deve mostrar os benefícios da educação.

Os professores enfatizam que os alunos não correspondem às expectativas da escola, nem a escola a deles. Dizem ter a impressão de que ambos não têm as mesmas perspectivas para o futuro.

O que o aluno deseja ou espera da vida, não é o que planeja a escola para ele. Eles vivem em um universo diferente do da escola, buscam dentro de seu grupo social, perspectivas comuns, possíveis de realização, são objetivos. Enquanto que a escola é subjetiva, tem projetos mais elevados e de longo prazo (P1).

Os professores defendem que a escola prepara para o ingresso na universidade, para a profissionalização especializada. O currículo escolar é construído para estas perspectivas, mas muitas vezes, está distante da realidade do aluno. “A real diversidade sociocultural extrapola, foge do pensado e desejado pela escola e, da perspectiva que a escola cria para o aluno, para a vida dele, perspectiva organizada em forma de currículo” (P1). Essa divergência faz com que a cultura do aluno se choque com a cultura da escola:

A escola acredita que está preparando o aluno para o futuro, com perspectiva de prepará-lo para uma carreira profissional. O nosso currículo é organizado, pensado para esta sociedade, para alguém que vai ter uma carreira, para quem vai passar por uma universidade. Preparamos para isso, esta é a perspectiva da escola. Mas parece que isso é uma ilusão, porque o nosso aluno vive num universo diferente, o que ele deseja é diferente do que a escola quer para ele. O que ele busca dentro do seu grupo difere do que aspira a escola[...] (P1).

O aluno desconhece o projeto da escola e a aspiração que esta tem em relação ao seu futuro. Ela não mostra para os seus alunos as possibilidades que a escolarização poderia lhe trazer como benefício. É importante a escola auxiliar o seu aluno a escolher o seu futuro, através de orientação vocacional e sobre tudo, possibilitando diferentes

experiências em todas as áreas do conhecimento para descobrir talentos e potencialidades.

Günther e Günther (1998), baseados em pesquisa concluíram que a maneira de como a escola é percebida pelos alunos e suas famílias, pode influenciar na construção das expectativas futuras. Outros fatores como classe social, religião e a qualidade das relações familiares, podem influenciar suas aspirações. Mostram também, que as expectativas são mais elevadas na classe favorecida e mais restrita na de baixa renda.

Afirmam os professores que este descompasso obriga a escola a procurar a origem da diversidade sociocultural do aluno e tentar descobrir o que realmente ele deseja, qual a sua perspectiva dentro de seu grupo social, o que acredita ser possível alcançar:

[...] Então é preciso voltar e procurar a raiz desta diversidade, que ele está vivenciando dentro do seu grupo, descobrir que expectativa ele tem dentro do seu grupo, o que ele tem por certo, o que espera ser, para podermos intervir. Porque o que a escola trabalha não atende suas perspectivas (P1).

No entanto, não verificamos uma real preocupação da escola com a realidade sociocultural dos alunos na construção do currículo e nenhuma adequação deste para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos como também, em nenhum dos aspectos da diversidade sociocultural que apresentam. Concordamos com Gusmão (2000) quando afirma que o aluno é negado na escola, como sujeito e representante de uma cultura.

A heterogeneidade, porém, encontra-se institucionalmente negada, como negada está a condição sociocultural dos alunos, na medida que a escola pratica o ensino e nega a aprendizagem. Isto é, a escola organiza os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência. O saber que se ensina é, então, redutor de culturas que informam as realidades vividas dos sujeitos e desloca suas vidas das problemáticas imediatas que as envolve, acreditando que o aluno é uma tábula rasa sobre a qual deve-se inscrever o conhecimento tido como real e legítimo, Assim, a escola representa um saber positivista perante um saber cultural. (GUSMAO, 2000, p. 19).

Os professores reconhecem que a diversidade sociocultural interfere no Projeto Político Pedagógico, uma vez que este precisa atender as necessidades de caráter antropológico da comunidade em que está inserida, como também, ao programa nacional, através dos currículos e parâmetros nacionais e estaduais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão – CNE/MEC, 2013, p.33):

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenha-se para se construir ao mesmo tempo, um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio das relações intersubjetivas, fundamentadas no princípio emancipador. Cabe neste sentido, as escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras de condição física, sensorial e sócio emocional, origem étnica, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido as ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento da instituição escolar e dos educadores, adiantando medidas proativas e ações preventivas.

Em dados momentos, os professores dão a entender que o currículo da escola não tem relação com as diretrizes nacionais e estaduais que orientam o trabalho com a diversidade sociocultural.

O professor trabalha o que deseja no currículo da escola. Ele faz o seu plano de ensino conforme se prevê, no entanto, na sala de aula se depara com a diversidade sociocultural dos alunos, ai surge muitas dificuldades. A real diversidade sociocultural extrapola, foge do pensado e desejado pela escola e, da perspectiva que a escola cria para o aluno, para a vida dele, perspectiva organizada em forma de currículo (P1).

Há contradição entre o que propõe o currículo e o que necessita e espera o aluno da escola. Este distanciamento leva-o ao desinteresse e a percepção de que a escola pouco tem a ver com sua vida. O induz a pensar que o conhecimento formal não tem aplicabilidade nos desafios que enfrenta no cotidiano. Como podemos criticar o aluno por isso? O professor também vê o estudo como burocracia, algo dado, indiferente aos sujeitos para os quais é pensado. Então, a diversidade sociocultural foge ao controle da escola.

Apesar das orientações curriculares para as diversidades educacionais, subsidiar uma proposta pedagógica de acordo com a realidade sociocultural dos alunos e instrumentalizar os professores a melhor compreender e lidar com ela, e mesmo com as reiteradas afirmações da escola de que seu PPP é construído a partir delas, percebemos que, o confronto entre currículo e prática revela o contrário.

De acordo com Bourdieu (1970), a escola tem papel ativo ao difundir seu currículo, seus métodos de ensino, suas formas de coesão no legítimo processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais que isso, legitima as

desigualdades sociais ao desenvolver as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas. A escola identifica-se, sobretudo, com uma função social reprodutiva em vez de educativa, equalizadora.

Embora tenha se voltado à questão da reprodução, Bourdieu não nega que na escola também, acontece a dialética reprodução-transformação. Assim como reproduz o social existente, a partir da educação pode-se modificar pensamentos e posturas para a projeção de uma nova sociedade. Assim como Bourdieu, Giroux (1992) defende a ideia de haver dualismo dialético entre a ação humana e a estrutura, conteúdo e experiência, dominação e resistência. Ele admite que a escola é um local de dominação e reprodução, mas ao mesmo tempo, possibilita às classes oprimidas um espaço de resistência. Existem brechas e nelas, ou através delas, pode-se fazer movimentos, criando-se territórios de luta.

Peréz Gómez (2001), também acredita na possibilidade de transformações a partir de movimentos e posturas críticas assumidas pelos diferentes atores da educação e, reforça dizendo que “[...]sempre existe uma margem de liberdade para expressar autonomia, resistência, diversidade e a discrepância” (2001, p.167). Essa margem de liberdade são os espaços, os lugares para a oposição que devem ser ocupados como trincheiras em prol do modelo de educação que necessitamos para a mudança política e social desejada.

Todos os professores da escola são empenhados, não há entre o grupo, educadores indiferentes, fazem enorme esforço para os alunos aprenderem, mas estes não correspondem, se mostram fora do processo, alheios às propostas do professor, não participam. Os professores procuram ouvir o aluno e seus familiares, mas em poucos casos se obteve êxito, conseguindo conquistar o aluno e trazê-lo para o processo de ensino aprendizagem (P1).

Na fala dos professores parece evidente a dicotomia entre a cultura da escola e a cultura do aluno, diante disso, é praticamente impossível envolver o aluno na proposta da escola e conteúdos curriculares da disciplina. Quando a cultura de ambos, não se alinha são muitas as dificuldades e, um dos professores desabafa:

Às vezes me vejo tolhida e limitada para trabalhar com a diversidade sociocultural, então, opto por ouvir, conhecer saber em que circunstância, em que condição se encontra o aluno porque acima de tudo é uma pessoa, para então me posicionar porque se eu me posiciono de acordo com os meus princípios e o que traz a escola, o que ela valoriza, pode às vezes se chocar com a sua cultura. Tenho que considerar isso porque que senão, não trago o aluno para o processo (P1).

Isto evidencia que o aluno está apenas corporalmente na escola, ocupa apenas o espaço físico, mas não se sente pertencente a esta, a escola não é o seu lugar. Taun (1983), nos ajuda compreender a diferença entre espaço e lugar:

Lugar e espaço não são as mesmas coisas, não tem o mesmo significado, posto que lugar tem uma perspectiva estática, ausência de movimento que cria condições de afeição para a intimidade, para uma experiência de conhecimento, de segurança e concretude, ou seja, é em um lugar que cada pessoa se encontra, se descobre, se percebe presa ao mundo, forja laços de amizade, de afeto, de fidelidade e de apego. Dessa forma, “o lugar é uma classe especial de objeto. É uma concreção de valor, embora não seja uma coisa valiosa, que possa ser facilmente manipulada ou levada de um lado para outro; é um objeto no qual se pode morar (p. 14).

Os professores enfatizam que quando o aluno não corresponde positivamente à sua proposta de ensino, afeta tanto ele, quanto o aluno, traz prejuízos para a prática pedagógica e a aprendizagem. Isso faz com que o professor se ressinta e gera o seguinte comportamento:

[...] desânimo, encolhimento, o professor vai perdendo o pique, a perseverança. O trabalho pedagógico fica tímido, se poderia ir mais longe, mas não se investe mais tanto no aluno, como se deveria. Parece que ficam desesperançados, Os professores utilizam estratégias, esgotam os recursos, mas sem resultados (P1).

Um professor fala dos sentimentos ambivalentes que a docência produz:

A docência é complexa porque lidamos com muitas pessoas diferentes. É um misto de sofrimento e satisfação. É uma alegria quando vemos que o aluno aprendeu, mas tristeza quando vemos que nossos esforços foram em vão. Nos sentimos totalmente desestimulados, há cobranças de todos os lados, do governo, da escola, da sociedade, dos pais, dos alunos e, não somos valorizados (P3).

Outro professor complementa dizendo “os colegas reclamam da desmotivação dos alunos, mas tanto o aluno, quanto o professor estão em desalento. Se os alunos não querem mais estar na escola, os professores também não” (P8).

Constatamos que vários professores desta escola, estão fazendo outros cursos para buscar outra profissão e abandonar a sala de aula:

Nos sentimos angustiados isso é comum entre todos os meus colegas. No intervalo só se ouve reclamações, sobre o aluno que não se interessa por aprender, que desafia o professor...O aluno não quer ficar na escola, mas o professor também... Nesta e em muitas outras escolas, há muitos professores fazendo outros cursos profissionalizantes para abandonar a educação, vão deixar de ser professor (P5).

Segundo Tardif (2009), as dificuldades que os professores encontram provocam tensões, que desencadeiam inclusive sentimento de impotência para atender

as necessidades dos alunos. “[...] a confrontação com as condições da escola e dos alunos, causa certa deterioração e uma tensão nervosa, que leva às vezes, ao esgotamento profissional, ele mesmo dúvida de sua capacidade de continuar a exercer essa profissão” (p.155).

Para Philippe Meirieu (2002), os educadores em geral são muito inclinados a apontar dificuldades que sentem no imediato do contexto escolar. É comum se referir aos problemas como insolúveis, demonstram falta de perspectivas para sua solução, também, não apontam nenhuma alternativa para dirimir ou solucioná-los, parece que a realidade é dada e sobre ela, nada poderá ser feito.

Meirieu (2002) chama a atenção para o fato de que não basta a identificação dos problemas da escola e dos alunos, nem é suficiente sua descrição, pois os objetivos e os métodos que poderiam ser propostos para solucioná-los, jamais estão contidos nos fatos e nos dados recolhidos. O autor enfatiza que estes, devem ser inventariados em todas as dimensões, porque não são biunívocos, mas criados, por força e influência de um conjunto de fatores. Para ele, este é o esforço inventivo, tenaz, para estabelecer relações entre eles, que permitirá romper com o divórcio entre descrição e prescrição e, delinear uma proposta de ação. Neste sentido, a pedagogia se assemelha à capacidade de captar uma “ocasião” e de encontrar a “arte de fazer” (MEIRIEU, 2002).

4.9 A diversidade Sociocultural na escola e os desafios da Educação Intercultural

Em escolas caracterizadas pela diversidade sociocultural, os conflitos são possíveis e dado ao seu processo dinâmico, é difícil precisar suas causas que podem ser diversas, tal qual, a própria diversidade dos sujeitos e situações. Estes desentendimentos ocorrem na maioria dos casos, por discordância de ideias, de interesses entre pessoas ou grupos, ou por uma situação de desequilíbrio. Pode ser derivada de uma complexa rede de significados afetivos, emotivos, políticos, éticos definidos de forma implícita. Como também, manifestar insatisfação por expectativas frustradas.

É preciso considerar que a cultura carrega uma magnitude e complexidade que também, inclui o emocional, as atitudes e a ética. É possível que ocorram conflitos, quando estes ocorrerem, deve-se assumir a situação como oportunidade para desenvolver estratégias educativas como o diálogo, o respeito, a participação e a cooperação (JORDÁN, 1996; LEIVA 2007, PÉREZ GÓMEZ,2004).

A diversidade sociocultural impõe inúmeros desafios à educação, à escola e aos professores. A maior dificuldade não está em aceitar as diferenças, mas como a partir destas, propor um modelo de educação. Segundo Gusmão (2000), a questão é como concretizar na prática educativa o respeito às diferenças, à diversidade sociocultural, pois elas não são próprias dos alunos, não dizem respeito apenas a eles, às suas vidas, mas também aos professores e demais responsáveis pelo processo educacional na escola e fora dela. Pergunta a autora como fazer se cada um atribui uma multiplicidade de sentidos à diversidade sociocultural [?].

Embora os participantes desta pesquisa sejam professores de escola pública, nos pareceu haver entre eles, inconscientemente talvez, certa depreciação desta, pois afirmavam constantemente que as relações conflituosas são próprias de alunos desse tipo de escola. Diziam “essa é a cultura deles, esta é uma escola de periferia, na escola de periferia a gente encontra maior incidência deste tipo de comportamento [...]” (P4). Parece também, estigmatizar o comportamento dos alunos de escola de periferia, desconsiderando que em escolas de classe média alta, esse tipo de relação, também ocorre com menor ou igual frequência.

É preciso compreender que a postura ou tipo de atitude que as pessoas assumem diante de situações adversas, muitas vezes não depende da classe social, do nível de escolaridade, mas sim, da competência social, entendida como habilidade para se relacionar com o outro, desenvolvida durante toda a vida, aprendida na família, na escola em outros contextos sociais.

Diante dos comportamentos considerados pelos professores como expressão da diversidade sociocultural, percebemos que cada um assume atitude diferente diante de uma mesma situação. Estes agem segundo concepções que orientam sua prática, seu estilo, forma que assume sua profissionalidade, idade e temperamento. Um deles nos diz como age na sala de aula para resolver uma situação de conflito entre alunos:

[...] para se impor e fazer os alunos se calarem, o professor se obriga a ser grosseiro com os alunos, porque se você diz, olha isso é feio. Eles saem rindo, zombando, porque não estão acostumados a ser tratados desta maneira. Aí você se obriga a tratá-lo assim também, ele não atende outro tipo de tratamento. Porque não basta dizer quem está errado, naquele momento estaria arrumando um inimigo na sala (P4).

Alguns professores acreditam que em situação de conflito devem intervir com firmeza e para serem ouvidos, precisam falar no mesmo nível dos alunos, no mesmo tom, usar o mesmo tipo de tratamento que estes utilizam, pois se assim não o fizerem,

não serão atendidos, pois os alunos não estão habituados a serem tratados de forma educada, polida. Há reconhecimento por parte da escola de que “a relação professor-aluno depende de cada educador, temos professores altamente tecnicistas e, não estabelecem nenhuma relação com os alunos” (P1). Todos os professores afirmaram que os problemas de comportamento dos alunos interferem negativamente no desenvolvimento das aulas e na aprendizagem.

Tardif (2009) ressalta que para dimensionar a relação entre professor e aluno é preciso lançar um olhar mais amplo sobre a sociedade e a escola. Só é possível compreender a relação atual entre crianças e adolescentes com seus professores, situando-os no contexto social mais abrangente, pois, muitos fatores exercem grande influência sobre eles, como também, sobre os professores, a escola e demais agentes envolvidos.

A escola é apenas um espaço imerso no contexto social maior, é o lugar onde se reúnem diferentes sujeitos com histórias distintas, que tem pensamentos divergentes e que se expressam de diferentes formas. Tardif (2009, p.55) a define como:

[...] espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si, por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas. Abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas realizações e, uma estrutura de trabalho.

Os professores parecem sentir dificuldade em situar a escola, os alunos e eles próprios, no contexto do mundo atual. Com isso, corre-se o risco de se fazer uma leitura superficial, ingênua da educação, da escola e de seus sujeitos, deslocada das questões econômicas, sociais, políticas, culturais e demais fatores que influenciam nossas vidas, nossas crenças e nossos comportamentos, dentro e fora das instituições.

Vivemos hoje, uma crise de valores e paradigmas, nos sentimos perdidos dentro deles. Eles afetam a todos nós de maneira indiscriminada, independentemente da idade, do sexo, do estrato social, do grau de escolaridade, da família, da religião, da nacionalidade, da naturalidade, da cidade ou do bairro onde moramos.

A escola não pode mais continuar sendo vista como instituição apartada do mundo, seus muros não a separam da sociedade e dos princípios que a regem, nem da vida que pulsa em cada um dentro dela. Os eventos ou situações de violência que nela ocorrem não podem ser interpretados de forma simplista, no imediatismo da relação pedagógica e restritos ao contexto escolar, mas de forma ampla, no âmbito mundial, de

país, estado, cidade, bairro, família e, não como próprio de um determinado grupo social.

Em suas pesquisas, Tardif (2009), concluiu que os professores não se mostram totalmente indiferentes a estes fenômenos, ao contrário, são eles que vivenciam estas mudanças no cotidiano das relações e da prática pedagógica. Porém, os professores parecem não ter uma visão de conjunto das mudanças em curso e, sua real influência sobre a escola e os alunos. Pistrak (1981, p.36), propõe que na escola se estude os fenômenos sociais e suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas “é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral”.

Diante da instabilidade do mundo moderno e dos desafios da educação, é compreensível que os professores sintam dificuldade em lidar com determinadas situações, para as quais não tem respostas ou não se sentem preparados. Entretanto, Loureiro (2002), afirma que o professor pode ampliar as possibilidades para compreender o seu trabalho, para além dos recursos subjetivos, fazendo uma análise crítica do mesmo, a partir de suas relações familiares, profissionais e inserção social.

Segundo Hargreaves (1994), nunca foi tão difícil ser professor como nos dias atuais. A profissão docente nas últimas décadas se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade. Os professores vivenciam “perda de referência” e incertezas. A mudança de valores e significações da sociedade contemporânea modificou radicalmente a configuração e o projeto de educação. Tem-se modelos de educação opostos, valores diferentes e contraditórios e, por outro, a diversidade sociocultural dos alunos. Apesar dessa transformação, os modelos tradicionais de ensino ainda insistem em fazer parte da escola e da prática docente. O professor vem travando uma luta diária entre o novo e o velho, decidindo o que deve ou não ser alterado.

Percebemos que na escola, as relações sociais são vistas de forma particularizada, focadas apenas entre aluno /aluno e aluno/professor e, não extensiva a todos os agentes da escola, independentemente do papel que nela desempenham. Também observamos que não se avalia a qualidade das relações estabelecidas entre todo o corpo da escola, pais e a comunidade.

Os professores reclamam que frequentemente, interrompem as aulas para apaziguar brigas “é preciso parar com o conteúdo e ter uma conversa sobre respeito e convivência”. Isso revela que essas questões não fazem parte do currículo da escola,

nem do plano de trabalho dos professores, embora o PPP da escola mencione as relações sociais como programa a ser trabalhado. Neste documento, se afirma que a escola tem “preocupação com a construção do conhecimento, procedimentos pedagógicos, qualidade das relações sociais, consideração a identidade dos estudantes e a formação de valores sociais e éticos” (PPP, p.16).

A proposta pedagógica é pautada em:

Um projeto de ensino aprendizagem cuja “plenitude” é a construção de conhecimentos e formação de valores, uma matriz curricular que não apenas reconhece a identidade do público alvo da escola, mas, atende as necessidades específicas e únicas enquanto grupo social educacional (PPP, 2014, p.18).

A cultura não é estática, fixa, ao contrário é dinâmica, mutável, permeável sujeita a influências, isso significa que tanto aluno como professor podem mudar pensamentos, formas de ver e se relacionar com o mundo e com o outro. Nisto está a possibilidade de a escola ampliar e apreender o mundo já conhecido, promovendo mudanças e transformações.

A socialização é um dos grandes objetivos da educação. Nesse sentido, há que se propor ações para além das pontuais, como a intervenção em situações como, por exemplo, a interrupção das aulas, ações permanentes com finalidades definidas que permeiem todas as disciplinas do currículo, para que se alcancem os objetivos procedimentais e atitudinais.

Nossa pesquisa confirma o que constatou Silva (2002) em seus estudos, que os conflitos vivenciados por alunos e professores são tratados com soluções superficiais, sem uma compreensão maior das problemáticas desencadeadoras. Também concordamos com este autor, quando afirma que a Educação Intercultural poderá ser adotada como estratégia para se aprender através do diálogo, do encontro, da interação e acolhida do “diferente”. Construindo-se assim, espaços alternativos produtores de outras identidades.

A educação intercultural é o modelo ideal para a formação de nova mentalidade social. A perspectiva intercultural, para além da diferença em termos da psique individual e da identidade de classe propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o existencialismo que sustenta essa noção e, favorecendo a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir na escola.

Conforme Fleuri (2003, p.31-32), a educação intercultural requer profundas transformações a partir da própria concepção de educação:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores e atitudes, baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais.

Nanni (1998, p.50), ressalta que a educação intercultural requer que nas escolas

Os grupos populares sejam tratados não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, na escolha e atuação das estratégias educativas, Além disso, é preciso repensar as funções e os conteúdos da escola, de modo a superar o seu caráter monocultural.

A pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém, nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Isso é "congelar" a cultura, retificá-la, transformá-la em recurso de folclorização e como tal acentuar as diferenças (GUSMAO, 2000, 24). A educação intercultural não pode se reduzir a mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Ela é simultaneamente teórica e prática sendo a escola o espaço imediato deste exercício através das relações sociais entre os sujeitos reais que representam culturas diferentes e vivem situações concretas e não entre agentes e "culturas abstratas".

A começar pela sala de aula, todos os espaços devem ser potencializadores de relações sociais positivas, de conhecimento do outro, de aprender a viver junto, com o igual e o diferente. A habilidade de relacionar-se efetiva e apropriadamente em diversos contextos, não surge naturalmente, mas é aprendida nas relações sociais, no encontro com o outro. É um aprendizado através do exercício contínuo. Requer um conhecimento sensitivo cultural, além de um novo modo de pensar em relação ao outro (IGLESIAS CASAL, 2003).

Há consenso entre muitos estudiosos da educação intercultural, que esta se materializa na pedagogia do encontro até suas últimas consequências, objetivando a vivência de uma experiência complexa e profunda, cujo encontro/confronto de narrativas diferentes é a oportunidade de crescimento para o sujeito, uma experiência real e incomum de conflito/acolhimento.

A relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na

complexa teia de interpretação tecida entre pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim, as relações entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas perspectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). E a ritualidade dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que se estabelecem nos espaços educacionais (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 65).

A educação intercultural exige discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas normalmente padronizadas e uniformes, desvinculadas dos contextos socioculturais dos alunos e, baseadas no modelo frontal de ensino-aprendizagem. A educação intercultural vislumbra o desenvolvimento de competências para o comportamento social, postura crítica diante das conjunturas sociais e para o diálogo. Isso requer da escola, diferenciação pedagógica, metodologias e dinâmicas que estimulem e potencializem a capacidade comunicativa através da utilização de múltiplas linguagens (WALSH, 2006).

Freire (1997) e Nanni (1998), sugerem ao professor a prática da interculturalidade, dinâmicas psicossociais que levem ao alerta dos problemas atuais, promova a elevação da autoestima. De modo particular, dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias, do jogo, da dramatização, Os jogos de dinâmicas de grupo podem contribuir para mudança de atitude, pode ainda, usar diversas estratégias como, trabalhos em grupo cooperativo, com os diferentes sujeitos, homens, mulheres, negros, brancos, católicos, judeus, evangélicos, índios e outros grupos. Deve-se explorar as diversas linguagens comunicativas.

[..] os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos na perspectiva da cultura oficial homogênea e não para alunos pertencentes as “muitas culturas”, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar os fatos, os eventos, modelos e comportamentos, ideias e valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório (NANNI, 1998, p.50).

A Educação Intercultural requer reorganização da escola e da prática pedagógica em todos os aspectos, subjetivos na mudança de pensamento e cultura, objetivo no que concerne as condições materiais.

4.10 Educação Intercultural: concepção dos professores

Para muitos professores a Educação Intercultural é um termo novo, e não demonstram compreensão do que realmente significa, fazem analogias da palavra para

tentar dizer o que entende por esta. Eles admitem que a escola é um espaço multicultural mas, se detém nos conflitos entre diferentes grupos de alunos, não percebem em suas manifestações características das muitas culturas que expressam. São inclinados a vê-los e tratá-los como um único grupo. Não percebem ainda, a necessidade de promover uma Educação Intercultural, baseada no diálogo entre os diferentes grupos, o respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, a preservação da identidade cultural de cada um.

Tanto a escola quanto seus professores, não podem perder de vista os objetivos propostos pela educação que é instruir e humanizar o homem. O estabelecimento do diálogo deve ser uma constante nas práticas pedagógicas, não apenas em determinadas situações que exigem intervenções imediatas, ou conversas esporádicas. Nisto se constitui a Educação Intercultural, que não deve ser trabalhada de forma estanque, pontual, mas permear o trabalho de todas as áreas de conhecimento e com objetivos bem definidos.

Os professores demonstram sentir dificuldade para lidar com a diversidade sociocultural dos alunos, talvez por falta de embasamento teórico-metodológico suficiente para dimensioná-la e compreendê-la num contexto maior de sociedade e adoção de metodologias de ensino, o que facilitaria um posicionamento mais coerente diante das diferentes situações e, mais facilidade para manejá-las.

Constatamos que a forma de lidar e trabalhar com a diversidade sociocultural, também se diferencia entre os professores novatos e os mais velhos de docência. Os com mais tempo de trabalho, afirmam que que não tiveram na formação inicial, bases teóricas sobre diversidade cultural, sentem mais dificuldade diante dos desafios que esta impõe, tendem a resolver as situações sozinhos, buscam dentro de si os instrumentos que precisam, valem-se de sua experiência profissional e de vida, sua personalidade, seus valores e suas crenças. Estes dispositivos se tornam um padrão ou parâmetro para definir o seu trabalho e as relações com seus alunos, o que é confirmado por Tardif (2009).

Os professores recém formados, quando sentem necessidade de ajuda, buscam em colegas mais experientes, se sentem mais à-vontade em se expor, pois acreditam que se aprende com a troca de experiências. Solicitam também, orientação da coordenação pedagógica. Reconhecem que precisam ter pensamento aberto para a realidade sociocultural e sensibilidade para perceber o outro.

Um dos professores afirma que todos estes apoios serão inúteis para lidar com a diversidade sociocultural se o professor não for “extremamente humano, porque se ele

não for sensível não vai se aproximar do aluno, não vai expressar sentimentos. Se não tiver sensibilidade, nem o conhecimento, nem a boa estrutura da escola o faria perceber o outro” (P8).

Os professores recém-formados que afirmaram que a formação trouxe-lhes elementos sobre a diversidade cultural, demonstram maior entendimento sobre essa questão, têm atitudes mais favoráveis à diversidade sociocultural, são mais disponíveis ao diálogo com os alunos e o promove entre eles; parecem mais abertos à discussão, à busca de estratégias para promover a inclusão e a interculturalidade e, reconhecem a necessidade de constante atualização profissional. Além de se revelarem mais sensíveis e menos amargos que os mais experientes.

Um destes professores ressalta que “para se trabalhar com a diversidade sociocultural o primeiro passo é admitir que todos nós temos preconceito, porque negar esta verdade seria hipocrisia” (P8). Compreendemos assim, que eliminar de nossas concepções ideias preconceituosas deve ser um aprendizado de todos, professores, alunos e sociedade.

Encontramos em Nóvoa (2009), características descobertas em alguns dos professores recém-formados de nossa pesquisa, afirma o autor que esses educadores tendem a compreender melhor:

[...]os sentidos da instituição escolar, integrar-se à profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com o outros professores que se aprende a profissão, a requerem reflexão sobre o trabalho novos modos de profissionalize docente implodem no reforço das dimensões coletiva e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se cada vez mais, em torno de “comunidades de prática” no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (p.30, 31)

Ressalta, ainda, Nóvoa (2009):

O compromisso social do professor e da escola podemos chamar de diferentes nomes, mas todos convergem no mesmo sentido dos princípios de valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente (p.30, 31).

A Educação Intercultural é essencialmente o aprender com o outro. Constatamos que alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental recém-formados desenvolvem algumas estratégias para trabalhar a diversidade sociocultural como

brincadeiras, histórias, teatro, representações através de desenhos e outras. Os professores dos anos finais que trabalham com adolescentes, recorrem a filmes, revistas, internet, dinâmicas de grupo, rodas de conversa, teorias da psicologia e da neolinguística.

Os professores mais velhos, quando questionados sobre como trabalhavam não fizeram referências às diversas linguagens. Para enriquecer a interculturalidade sugerimos a estes professores, fazer uso mais frequente dos recursos tecnológicos e midiáticos, usar dinâmicas para as relações sociais, jogos, brincadeiras e trabalho em grupo, recorrer à arte e trabalhar com todas as suas linguagens, visitar comunidades étnicas, reconstruir histórias, editar filmes e outras. O que poderia ser desenvolvido por todos os professores da escola.

Consideramos de extrema necessidade que os currículos dos cursos de formação inicial de professores sejam adequados as novas demandas sociais e culturais, para que compreendam a dinâmica do mundo atual e os sujeitos da escola, possam assim, responder as necessidades da educação com mais coerência.

É importante e necessário realizar estudos antropológicos para melhor conhecer a realidade dos alunos e alunas, porém, é preciso que o conhecimento obtido seja usado para orientar a proposta pedagógica da escola e desenvolver ações não esporádicas por iniciativa de alguns professores, mas, um trabalho pedagógico coletivo e perene, na perspectiva da Educação Intercultural, com objetivos definidos a partir da diversidade sociocultural conhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com essa pesquisa analisar a concepção de professores de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Sinop/MT, sobre a diversidade sociocultural dos alunos e compreender de que forma lidam como essa questão no cotidiano da escola.

Os professores concebem por diversidade sociocultural, as diferentes culturas, a etnia, a língua, a linguagem, a crença, a religião, os valores, as ideologias, o folclore, a classe social, o grau de escolaridade, a forma de se comportar e outros indenitários. Mas, quando solicitados a identificar sua manifestação no espaço escolar e suas implicações para o trabalho pedagógico, apontam apenas as relações sociais conflituosas e o tipo de tratamento entre os alunos e aluno professor, marcado por agressões verbais, às vezes, físicas e a dificuldade de aprendizagem. Não se busca outros possíveis desencadeadores dessas problemáticas ou aspectos da diversidade sociocultural como etnia, gênero, idade, religião, discriminação, preconceito e outros recebem pouca atenção da escola e dos professores, embora confirmem a ocorrência de atitudes preconceituosas entre os alunos.

O tipo de comportamento observado nas relações sociais é considerado pelos professores, como próprios de alunos de baixa renda, de moradores de bairros populares, alunos de escolas públicas de periferia.

Os professores atribuem à cultura da família e à falta de capital cultural de seus membros a dificuldade de aprendizagem, principalmente na alfabetização e letramento, pois acreditam que os alunos precisam de modelos leitores para estabelecer relação com a leitura e escrita. Relacionam o insucesso na escola à organização não convencional da família, à negligência desta no acompanhamento do processo de escolarização, a falta de ajuda na realização dos deveres para casa, a não cobrança do filho quanto à assiduidade a escola, compromisso e maiores esforços para aprender. Como também, o não incentivo da família para o desejo de ascensão social e a falta de perspectiva positiva dos pais em relação ao futuro dos filhos, a partir da escolarização.

Para os professores, as famílias de classe socioeconômica de baixa renda, estão mais preocupadas com o sustento do que com a educação dos filhos, muitos veem a escola como assistencialismo, um lugar onde os filhos permanecem enquanto trabalham. Outros obrigam os filhos a irem para a escola para garantir o recebimento de benefícios do governo, como por exemplo, Bolsa Família.

Os professores reconhecem que a cultura do aluno se choca com a da escola, há dicotomia entre o que deseja a escola e o que espera o aluno dela. Ambas as culturas se divergem quanto a perspectivas e ao tempo. A escola tem um projeto de longo prazo e se agarra a um currículo tradicional, seguido como verdade quase absoluta, com objetivos e competências a serem alcançados no decorrer de períodos e ciclos formalmente estabelecidos, pois devem deixar o aluno apto a progredir nos estudos e prepara-lo para ingresso no ensino superior e ou profissionalizante. Enquanto que o aluno tem necessidades imediatas, um trabalho para o sustento da família e sua sobrevivência, espera da escola, uma formação que o instrumentalize para fazer frente aos desafios do mundo do trabalho e da vida diária. Conforme afirmação de alguns professores os alunos não percebem relação entre a escola e suas vidas. No entanto, não se promove adequações curriculares para atender às necessidades educacionais dos alunos, partindo de sua realidade socioeconômica e cultural, considerando-se, portanto, a diversidade sociocultural dos alunos que frequentam a escola.

O Projeto Político Pedagógico da escola campo desta pesquisa, afirmava se pautar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/PCNS, 2009) e nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso (MT/SEDUC, 2010), e que a diversidade seria trabalhada em temas transversais em todas as áreas de conhecimento. Porém, não especificava que tipo de diversidade sociocultural seria trabalhada, nem como. A nosso ver, isso dificultava os professores traduzirem para seu plano de ensino a escolha de estratégias para trabalhar a diversidade, promover o diálogo entre os diferentes grupos e exercitar a interculturalidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que não há, nessa escola, uma proposta pedagógica comum para se trabalhar a diversidade. Percebemos que alguns professores recém-formados e com menos tempo de trabalho criam a sua proposta. Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se valem das brincadeiras, histórias, teatro, representações através de desenhos e outros, enquanto que os dos anos finais que trabalham com adolescentes, recorrem a filmes, revistas, internet, dinâmicas de grupo, rodas de conversa, teorias da psicologia e da neolinguística. Os professores com mais tempo de formação e trabalho não fizeram referências quanto às suas estratégias pedagógicas e procedimentos didáticos.

Isso reforça a afirmação de Freitas (2007), de que há um discurso de igualdade quanto ao acesso à escola, mas ainda, predomina uma ideologia baseada na meritocracia, no esforço pessoal. Fala-se de equiparação de oportunidade, porém, não se

assegura formas efetivas para que o aluno obtenha bom desempenho, seja bem sucedido na escola. Embora receba a “todos” indistintamente, a escola ainda mantém uma prática pedagógica desvinculada da realidade vivida por seus alunos, talvez isso possa em parte, justificar porque muitos alunos passam anos na escola e vivenciam histórias de fracasso.

Em um primeiro momento fomos levadas a pensar que as falas dos professores entravam em contradição com o PPP. Porém, ao aprofundar o processo de análise, chegamos a um entendimento de que os discursos dos professores têm certa coerência com as concepções contidas no Projeto Político Pedagógico, tendo a aprendizagem com maior preocupação. Se o PPP é uma construção coletiva que expressa concepções do grupo e a cultura da escola, então, podemos compreender porque a diversidade sociocultural não recebe a devida atenção, tanto no trato das relações sociais, como na discussão de temáticas pertinentes a ela, mesmo com a ocorrência de eventos e atitudes de discriminação e preconceito dentro da escola.

A cultura da escola não é apenas um conceito teórico, mas comporta também, implicações práticas e revela valores do grupo que constitui cada instituição. Esse pode ser um espaço de reflexões que nos ajude a compreender as relações sociais dentro da escola, a forma como esta e seus professores se comportam diante dos desafios postos pela diversidade sociocultural dos alunos.

Alguns professores fazem distinção entre educação e instrução e afirmam que compete à escola a construção do conhecimento científico, formal, e à família, a educação em valores, princípios morais e éticos, que consideram como a verdadeira educação. Nesse sentido, os professores parecem não considerar a educação um processo de formação humana que ocorre de forma integrada, tanto na escola quanto na família.

Na escola o aluno perde sua identidade de sujeito social, que o diferencia de outro, passa a ser identificado(a) pelo grupo social ao qual pertence e tratado/a como tal, a partir de atributos perceptíveis e estereótipos relacionados a classe socioeconômica, a cultura, a naturalidade, ao bairro onde mora. Há uma tendência a massificação da identidade, a escola e os professores se referem aos alunos quase sempre como “iguais”, prevalece entre estes a ideia de homogeneidade.

Quando o aluno é tratado de forma individual é comum ser identificado pelos colegas por apelidos pejorativos, depreciativos como “feio”, “gordo” “desengonçado”, “burro”, “deficiente”, “doido”, “burro” “negão”, “alemão”, “japa” “bicha”, “marica”, “sapatão”, “mauricinho”, “patricinha” e outros. Alguns se sentem constrangidos, mas ao

perceber que este tipo de tratamento é comum na escola, acabam por considerá-los como naturais e passam também a praticá-lo.

Outros não conseguem superar o sofrimento moral e psicológico que a discriminação e a humilhação causam, se recolhem, preferindo o isolamento que relacionar-se com seus pares. Alguns desenvolvem sentimentos depressivos e confessam até pensamento e tentativa de suicídio, como o caso já narrado, que nos motivou a realizar esta pesquisa.

Na escola, as relações sociais são vistas de forma particularizada, focadas apenas entre aluno (a)/aluno(a) e aluno(a)/professor(a) e, não extensiva a todos os agentes da escola, independentemente do papel que nela desempenham. Também observamos que não se avalia a qualidade das relações estabelecidas entre todo o corpo da escola, pais e a comunidade. Os conflitos surgidos são tratados de forma pontual e não com a intencionalidade de se promover reflexão, conhecimento a respeito das diferenças culturais para promoção de diálogo entre os distintos grupos. Cada professor assume comportamento e atitudes diferentes na intervenção desses eventos, se fundamentando em sua formação, experiência docente e de vida, em seus valores e crenças. Os professores de formação mais recente parecem mais abertos e flexíveis em relação à diversidade sociocultural.

Supomos que isso se deve à falta de discussões mais ampliadas que possibilitem compreender a diversidade e as desigualdades, contribuindo para a construção/formação de uma cultura escolar para lidar a diversidade de forma mais adequada. A ausência destes recursos simbólicos faz com que os professores tenham que responder sozinhos, e ao seu modo, às situações problemáticas.

A escola é o espaço social de cruzamento de muitas culturas, de encontro e convívio com os diferentes sujeitos, um espaço de potencial aprendizado, de formação de valores onde se pode compreender que a igualdade não anula as diferenças, nem estas, o direito de igualdade e que, a forma mais justa de praticá-la é respeitar as diferenças. Se desejamos um sociedade não discriminatória e mais inclusiva temos que fazer da escola um lugar de pertencimento, de respeito e acolhimento do diferente.

Há grande dificuldade de se lidar com a diversidade sociocultural e incorporá-la como intrínsecas aos diferentes sujeitos da escola, própria da condição humana, dos fatores sociais e culturais. Ela ainda não é articulada às questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas, quando muito, são fragilmente relacionadas.

As diferenças são vistas como obstáculos, algo “externo” alheio às preocupações da escola e dos professores, que prejudica a aprendizagem, ameaça as relações sociais e traz insegurança de como trabalhar com a heterogeneidade. A concepção de heterogeneidade dos atores da escola, os conflitos estabelecidos demonstram a urgente necessidade de estudos voltados à dinâmica da escola e seus problemas, como afirmam Carbonell (2002) e Gimeno Sacristán (2002).

Consideramos que há necessidade de propiciar aos professores conhecimentos dos princípios e proposições da Educação Intercultural a qual não vê a diversidade como amarra, ou elemento perturbador da vida escolar cotidiana, mas como uma oportunidade de enriquecimento, de aprendizagem de respeito às diferenças. A interculturalidade promove o diálogo entre os diferentes grupos de alunos/alunas respeitando-se a identidade cultural de cada um.

A mudança de valores e significações da sociedade contemporânea contribuiu para modificar radicalmente a configuração e o projeto de educação. Tem-se modelos de educação opostos, valores diferentes e contraditórios e, por outro lado, a grande diversidade sociocultural dos alunos. Se reconhece que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias atuais. Nas últimas décadas, a profissão docente se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade docente, o professor vive “perda de referência” e incertezas.

As transformações da sociedade afetam diretamente a identidade profissional do professor e sua prática pedagógica. Outrora sua formação o capacitava para o domínio de conhecimentos científicos e valores estáveis, isso definia a natureza do professor e do aluno. Hoje não dispõe destes recursos simbólicos para legitimar a práxis, ao contrário, o etnopluralismo, o relativismo cultural e a mudança de valores impede uma formação fundamental e leva a uma desqualificação progressiva dos conhecimentos escolares. Isso faz com os professores assumam contradições (HARGREAVES, 1994 apud TARDIF, 2009) e se angustiem, ainda mais quando as condições estruturais e pedagógicas das escolas não colaboram.

As demandas atuais criaram a necessidade de mudanças substanciais na política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando superar a concepção monocultural e etnocêntrica sob as quais os professores foram formados e, de uma nova proposta para os que iniciam sua formação.

É extremamente necessário que os currículos dos cursos de licenciatura sejam adequados às novas demandas sociais e culturais para que os futuros professores

compreendam a dinâmica do mundo atual e os sujeitos da escola, e possam responder às necessidades da educação com mais coerência. É preciso possibilitar a construção conhecimentos e representações sociais positivas que considere as diferentes origens culturais de povo brasileiro como um valor, e ao mesmo tempo, a criação de um ambiente que permita que a diversidade sociocultural se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações etnicorraciais (BRASIL, 2008).

Defendemos que não basta criar uma política de educação inclusiva, é preciso que se criem as condições necessárias que esta requer. É urgente reorganizar a estrutura de funcionamento da escola, equipá-la com recurso material e humano suficiente. Não podemos oferecer uma escola pobre para os alunos pobres, é preciso identificar sua cultura, suas necessidades para que se ofereça oportunidades reais para o seu desenvolvimento integral. Também, é fundamental haver uma mudança de pensamento dos professores para conhecimento e compreensão da diversidade sociocultural. Caso contrário não alcançaremos a educação de todos e para “Todos”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A.C. J. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97. ISSN: 2236-532Xn. 2, p. 85-97.

AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AUAD, D.. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação**. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARTOLOMÉ, M. Educar para una ciudadanía intercultural. In: BARTOLOMÉ, M. (Coord.). **Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural**. Narcea: Barcelona.

BAUDELO T, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1986.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. 1. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BENNETT, M. J. Towards **Ethnorelativismo**: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. (org.). Education for the intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. p. 21-71.

BOAS, F. **Antropologia cultural**: textos selecionados, apresentação e tradução, Celso Castro. - 2. ed.- Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005.

BOAS, F.[1896]. **Las limitaciones del método comparativo de la antropología**. En Bohannan, P. y M. G. Ed. Lecturas de antropología, pp. 85-92. Madrid: McGraw Hill, 2010.

BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.1986.

BOSI, A. **Memória e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P, PASSERON, J. C.. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Paris: Minuit, 1970.

_____.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, C. R. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: **Concepções para Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, Cuiabá/MT, 2012.

_____. **A Educação Como Cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Org. Clélia Brandao Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros, Brasília: Conselho Nacional de Educação: MEC. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. **Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações etnicorraciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2003.

_____.**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– 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.45 p (Série legislação; n. 102).

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História dos Povos Indígenas. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 20/7/2014.

_____. Resolução 2/2001. Brasília: **Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica**, 2001.

_____. **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1965.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas-estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUCP, 1997. Disponível em: <http://www.ufgs.br/cdrom/garcia/garcia.pd>. Acessado em 20/5/2013

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 23, nº. 79, p.125-161, 2002.

_____. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre Igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação.* v. 13, n. 37, jan/-abr, 2008
56.

_____.(org.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

www.curriculosemfronteiras.org 240 acessado em 28/6/2013

_____. CANDAU, V. M. **Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq.** (Relatório final da pesquisa), 2007.

CANDAU, V. M. e LEITE, M. S. Diálogos entre Diferença e Educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, A. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. Caxambu, **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>. Acessado em 6/8/2113

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007

_____. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo, **Série Estudos**, – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, Brasil, 2003.

CAPELO, M. R. C. **Quando a diversidade cultural se transforma em desigualdade social:** primeiras aproximações. Mimeo. Londrina, 2008

CARBONELL, F. Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. **Cooperación Educativa**, 65, pp. 63-68, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CARVALHO F. O; MARTINS M. C. A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura. **Revista Educação Online**, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144

CEPAL. **El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1994.

CHERVEL, A. **Le culture scolaire. Une approche historique** Paris. Belin, 1998

CORTÓN R. B. La escuela, principal centro cultural de la comunidad. Cuaderno de Educación. vol. 3, nº 29, julio. **Revista académica semanal**, 2011

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. <http://pt.scribd.com/doc/6874575/DAYRELL-Juarez-1-Multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura> acessado em 18 /5/1013.

DEMETRIO, D. **Educare el confronto interétnico.** Animazione Sociedade, diciembre 81-82, 1994.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.** Madrid: Pirámide, 2002.

DURKHEIM, E. **Educación y Sociología.** Ediciones Coyoacán, México, 1998.

ENGUITA, M.F. A educação e a mudança social. In: ENGUITA, M.F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, p. 13 – 25, 2004.

FARIA FILHO, L. M. de. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** In: **Educação e Pesquisa.** vol. 30, n. 01. São Paulo, jan/abr, 2004.

FIPE-Instituto de Pesquisas Econômicas. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no ambiente escolar**, 2009

FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais.** Rio de Janeiro, Brasil., 2001

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2009-12-03T122206Z-2707/Publico/2647.pdf. Acesso em 20/2/2013.

_____. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.** PERSPECTIVA, Florianópolis, 020,11 .02, p.405-423, jul./dez. 2002.

_____. **Intercultura e educação.** Rev. Bras. Educ. 2003, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em 12/10/2013.

FRANÇA, Cecília. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs). O eu e o outro: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá/MT: edUFMT, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____; FAUNDEZ A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, nº.100 Especial, p.965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 10/6/2014.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

_____. Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIN, J. C. (Org). **Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 79-145

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

FOUCAULT, M. (1975) **vigiar e punir; nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRIEDBERG, E. **O poder e a regra**. Instituto Piaget: Lisboa (trabalho original publicado em francês), 1993.

GENOFRE, R. M. **Família: uma leitura jurídica: a família contemporânea em debate**. São Paulo. EDUC/Cortez, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et ali. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** Porto Alegre. Artmed. 1998

_____. **Educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Tradução Valeiro Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/teoria-critica-do-curriculo-como-politica-cultural/74441/#ixzz3VijBbU3h>>. Acessado em 28/3/2.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

- _____. Diversidade e Currículo. In BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo.** Brasília-DF, MEC 2007.
- GUNTHER, I. de A.; GUNTHER, Hartmut. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.** Vol. 11, Nº. 2, Porto Alegre, 1998.
- GUSMAO, N. M. M. Desafio da diversidade na escola. **Mediações**, Londrina, v. 5, nº 2, p 9-28, julho/dez, 2000.
- HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2006.
- _____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARGREAS, A. **Champing Teachers, Changing Times: Teacher Word and culture in the Postmodern Age.** Londres: Cassell, 1994.
- IGLESIAS CASAL, I. **Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas.** Carabela, Madrid, n. 54, 2003.
- JORDÁN, J. A. **Propuestas de Educación Intercultural.** Barcelona: CEAC, 1996.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, Nº 1, p. 9-44, 2001.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997. Disponível em : <echerche.univ-lyon2.fr/grs/index.php?page=2¬ice=833&id>. Acesso em 26/08/2014.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.**14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LEIVA, O., J. J. La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. **Revista Docencia e Investigación**, nº 20. pp. 149-182,2010.
- LERNER, D. (2007) Enseñar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura.** Buenos Aires, v.26, n.4, dez,2007
- LÉVI-STRAUSS, C. **Regards, écouter, livre.** Paris: Plon, 1993.
- LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Educação Fundamental.** São Paulo: PAPIRUS. 2003.
- LUDKE M. e ANDRÉ, D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. G.. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, I. F.. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

_____. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, v. 28, n. 1, 141-156, jan/jun. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acessado em 23/8/2014.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MANDELBAUM, B. Fala sobre estrutura familiar e aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 04 ago. 2010.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais SEDUC**. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____. **Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico**, SEDUC, Cuiabá Mato Grosso, 2010.

_____. **Área de Linguagem: Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Superintendência de Educação Básica, 2010.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar**. Tradução Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO S. A.; FARIAS M. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Rev. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acessado em 28/9/2013

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. 1996 – São Paulo. (p. 85 – 102).

MOREIRA, A.F.B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. n° 79, ago/2002.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil, 2001.

MOYA, R. Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. **Revista Iberoamericana de Educación**. n° 13, Ed. Bilingüe. Guatemala, 1997.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MURILLO JAVIER, F. Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. **Revista Iberoamericana**, volumen 9, Número 4, 2010.

NANNI, A. **L educazione interculturale oggi in Itália** Brescia: EMI, 1998

NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA: Lisboa, 2009.

PAROLIN, I. **Professores formadores: relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

PAVAN, R. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio/ago. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: www.les3coses.debats.cat/es/expert/angel-i-perez-gomez. Acessado em 2/3/2013.

PISTRAK, M.. **Fundamento da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. **Em busca do conceito de cultura escolar**: Uma contribuição para as discussões atuais em educação, 2007, 10, 63-79. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34911872006>>. Acesso 20/5/2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E. E. PAULO FREIRE – PPP. Sinop, Mato Grosso, 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação Sociedade**. Campinas, V. 22, Nº. 76, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso 25/8/2014.

ROUDINESCO, E. **A Família em Desordem**. Ed. Jorge Zahar, 2003.

RUIZ OLABUENAGA, J.I.; ISPIZUA, M.A. **La entrevista enfocada. En La descodificación de la vida cotidiana** (p. 153-158). Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

SABARIEGO, M.L. **Educación Intercultural a la secundaria obligatoria: investigación evaluativa**. Tese de Doctorado MIDE. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2001.

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Org.) Uma Questão de gênero. São Paulo: Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SANCHES MONTALVO, I.M. **Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia**. Tese de Doctorado MIDE. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2006.

SANTOS, A. M. dos. Falando obre cor/raça em sala de aula. In: **Trabalhando as Diferenças na Educação Básica: Lei 10.639/03 no Município de Cuiabá, Cuiabá/MT: Documenta-NEPRE/UFMT**, 2006.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, jun. 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/RCCS54.PDF>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Educação & Realidade**, vol. 26, nº 1, p. 13-32, 2011.

_____. A gramática do tempo. **Para uma nova cultura política**. 2. edição. Porto: Afrontamento. Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, B. de; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, B. de. (Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-59.

SANTOS, M. P. dos; CASTRO, C. B. de. **Imagens da Educação**, vol. 2, nº. 3, p. 69-78, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SEM, A. O racha do multiculturalismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Suplemento Mais, p. 8, 17 set. 2006.

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

SETTON, M.G.J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, vol. 28, nº. 1, p. 107-116, 2002.

SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: CORTEZ. 3. ed. 1997.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Tradução de Lígia Amâncio. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente**: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAYLOR, EDWARD. Burnett (1832). Internet Archive. **Encyclopaedia Britannica XI** ed. Volume XXVII. New York: Encyclopaedia Britânica, 2013.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. **La entrevista en profundidad**. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación (pp. 100-132). Buenos Aires: Paidós, 1986.

TERRANOVA, C. S. **Pedagogía intercultural**: concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati, 1997.

TOSCANO, V. Z. La visión del europeo Guillermo Dupaix sobre los vestigios prehispánicos en Nueva España, 1805-1809. V **Coloquio Passeurs culturels**: Las cuatro partes del mundo – passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglos XVI-XIX. Lima, Peru, 2002.

TOURAINÉ, J. **Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Lima, de 24 a 28 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em 26 de julho e 2014.

UNESCO. **Relatório Mundial**: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (resumo),2009.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

_____. Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela **Conferência Geral da UNESCO**, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960

UNESCO PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano Brasil – 2005**: Racismo, pobreza e violência. Brasília: 2005.

VALA, J. **Psicologia social das organizações**: estudos em empresas portuguesas, 2. ed., Lisboa, Celta, 1995.

VALENTIN, M. **Métodos de Pesquisa: Técnicas de coleta de Dados**. Universidade Estadual Paulista, Departamento de Ciência da Informação. UNESP, Marília - São Paulo, 2008

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995. Disponível em:

www.edicoespedago.pt/loja/autores_detalhe.asp?departmentid=148. Acessado 81/6/2013.

WALSH, C; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des) de un proceso. In: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad central de Venezuela, 2002.p. 317-326. Buenos Aires: Signo, 2006.

_____. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Artigo ampliado da Exposição apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.