

II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Diversidade Cultural, Currículo e Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Município de Porto Velho/Rondônia (Brasil)

Lidiana da Cruz Pereira¹

libarroso33@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

Daniele Braga Brasil²

bragabrasil.daniele@gmail.com

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

Alejandro Rafael Garcia Ramirez³

ramirez@univali.br

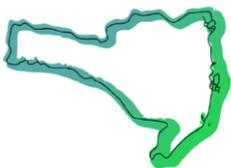
Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI

RESUMO. A reflexão sobre a presença da diversidade cultural no currículo da Educação Básica é fundamental para a transformação das práticas escolares democrática e inclusiva. A multiculturalidade no contexto escolar leva-nos à reflexão sobre o currículo, reconhecendo as identidades e diferenças culturais dos sujeitos e implicando em práticas pedagógicas transformadoras para a *práxis* social. Diante desta questão é que surgiu a problemática da pesquisa, se a diversidade cultural está presente no currículo da escola Básica e quais implicações a prática pedagógica docente? Assim, o objetivo geral é analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e implicações na prática pedagógica docente. A metodologia aplicada foi do tipo descritiva, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi aplicada em duas escolas públicas municipais, cujos instrumentos para a coleta dos dados foram, entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas, observações das práticas pedagógicas de 10 (dez) docentes, 5 (cinco) em cada escola que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Porto Velho. A pesquisa bibliográfica dirige-se ao campo do Currículo, Multiculturalismo, com aportes teóricos de Candau (2013); Moreira (2013); Freire (1996); Veiga (2013); Contreras (1997, 2012); Hall (2006) entre outros. Utilizou-se os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/1996), e legislações com a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo de todas as escolas públicas e particulares do sistema de educação básica, como também o documento do Projeto Político Pedagógico das duas escolas. Para a análise dos dados foram construídas categorias *a posteriori* baseadas na teoria de “Análise de Conteúdo”, de Bardin (1997) e Franco (2003). Os resultados apontam que os currículos das escolas públicas pesquisadas atendem às orientações legais sobre a temática da diversidade cultural local no currículo de forma tangencial, considerando os estudantes de cultura homogênea. Conclui-se que os currículos das escolas pesquisadas, bem como as

¹ Doutoranda em Educação Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

² Doutoranda em Educação Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

³ Professor Doutor do PPGE/Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



práticas pedagógicas dos professores, demonstram a necessidade de fortalecer ações que contemplem efetivamente a demanda da diversidade cultural no ensino.

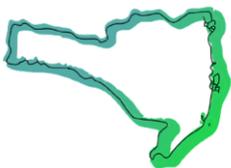
PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Cultural. Currículo, Prática Pedagógica. Educação Básica.

ABSTRACT. Reflection on the presence of cultural diversity in the Basic Education curriculum is fundamental for the transformation of democratic and inclusive school practices. The multiculturalism in the school context leads us to reflect on the curriculum, recognizing the cultural identities and differences of the subjects and implying transforming pedagogical practices for social praxis. Faced with this question, the research problem arose, if cultural diversity is present in the school curriculum and what implications does the teacher's pedagogical practice have? The general objective is to analyze how cultural diversity is present in the curriculum of Elementary School in the Early Years and implications for the teacher's pedagogical practice. The applied methodology was descriptive, bibliographical and documental, with a qualitative approach. The field research was applied in two municipal public schools, whose instruments for data collection were interviews with open and closed questions, observations of the pedagogical practices of 10 (ten) teachers, 5 (five) in each school that worked in the years elementary school, in the city of Porto Velho. The bibliographical research addresses the field of Curriculum, Multiculturalism, with theoretical contributions from Candau (2013); Moreira (2013); Freire (1996); Veiga (2013); Contreras (1997, 2012); Hall (2006) among others. The following documents were used: Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB N° 9394/1996), and legislations with Law 10.639/2003 and 11.645/2008, which deal with the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture Indigenous in the curriculum of all public and private schools in the basic education system, as well as the document of the Pedagogical Political Project of the two schools. For data analysis, posteriori categories were built based on the theory of "Content Analysis", by Bardin (1997) and Franco (2003). The results indicate that the curricula of the public schools surveyed meet the legal guidelines on the topic of local cultural diversity in the curriculum in a tangential way, considering students from a homogeneous culture. It is concluded that the curricula of the schools surveyed, as well as the teachers' pedagogical practices, demonstrate the need to strengthen actions that effectively address the demand for cultural diversity in teaching.

KEY WORDS: Cultural diversity. Curriculum, Pedagogical Practice. Basic education.

INTRODUÇÃO. O documento do PPP das duas escolas que fizeram parte da pesquisa, deveriam ser os resultados de tentativas explícitas dos educadores colocarem em práticas os consensos e oportunidades que darão vida ao ensino crítico, democrático para a *práxis* social. Mas, apesar disso, verificou-se que estes professores não participaram da construção do documento. Para que o ensino seja pelo viés democrático, os documentos das escolas pesquisadas deveriam ser criados a partir da realidade social de cada uma delas, como aponta Veiga (2013) que o PPP é um documento de identidade com suas estruturas e processos próprios, pelos quais a escola será guiada na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas. Dessa forma, uma educação democrática, a partir de um currículo que versa sobre os saberes, as identidades e a cultura local, deve transcender ao mundo do cotidiano, transformando os alunos em sujeitos ativos na mudança de seus contextos.

Diante deste cenário, os autores a seguir dizem que o currículo perpassa por diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e deve ser entendido como: "os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagens [...]os planos pedagógicos elaborados pelos professores; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação[...]" (Moreira e Candau, 2008, p. 17). Assim, o PPP das duas escolas sinaliza que a realidade sociocultural corresponde a famílias provenientes de classe de condição socioeconômica baixa. Os alunos compõem a cultura de Porto Velho, mas há alunos provenientes de outras localidades, oriundas de imigração nacional e estrangeira como bolivianos, haitianos e venezuelanos. Nesse caso, é imprescindível a importância de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que o ensino escolar deve ser utilizado como fonte para o empoderamento e afirmação e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade.

Nessa perspectiva, os autores, propõem como tarefa primordial dos educadores: “o trabalho no sentido para reversão dessa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expressa e dê sentido democrático à diversidade cultural” (Santos e Lopes, 1997, p. 36). É consenso de que não basta apenas o reconhecimento concreto da diversidade presente no espaço escolar, é necessário a valorização e o reconhecimento das identidades e diferenças, bem como a cultura do outro. Ainda é preciso que haja estudo e pesquisas sobre o conceito de multiculturalismo, identidade e diferenças culturais de forma que seja implementado pelas propostas prescritas de currículos, material didático e ações pedagógicas que dê conta dessa demanda na escola. Nesse sentido, Freire (1996) diz que ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O docente pesquisador busca a resolução dos problemas que surgem na sala de aula e na escola, isso faz parte da prática docente a indagação, a busca, a reflexão.

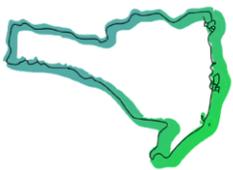
A pesquisa possibilita que se conheça o que é desconhecido e que se construa algo novo. Sob esse viés, o professor deve ter ação didática, partindo dos saberes do educando, das classes populares, discutindo sobre a realidade concreta associado ao conteúdo sobre a violência, a convivência das pessoas, implicações políticas e ideológicas. A este respeito, Moreira e Candau (2008, p. 37) propõem que “se evidenciem, no currículo, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, [...]. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável”. O atendimento das culturas locais no ensino é fundamental a análise dos aspectos repressivos e discriminatória, para a construção democrática.

A seguir, o documento PPP da escola “A” referente ao atendimento à diversidade cultural no espaço escolar apresenta: “Buscando minimizar as diferenças e maximizar as potencialidades em função das mudanças sociais ocorridas, a ética e a moralidade são assuntos [...] dos temas transversais nos ‘PCNs’” (PPP, 2007, p. 11). De acordo com o PPP da escola, diz atender à pluralidade cultural ao referir-se à dimensão pedagógica com base na proposta do PCN. O Projeto Político Pedagógico é entendido por Veiga (2013, p. 22) como “a própria organização da prática pedagógica da escola”.

O PPP da escola “B”, referente ao currículo em atendimento à diversidade cultural no espaço escolar: “São tratados no currículo, na forma de temas transversais, os aspectos da vida cidadã tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologias, cultura, trânsito e direitos da criança e do adolescente e direitos humanos” (PPP, 2014, p. 74-75). O PPP também aborda que: “[...] o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (PPP, 2014, p. 74-75). Nesta perspectiva, Veiga (2013, p. 13) diz que o Projeto Político Pedagógico “busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Veiga aponta que na dimensão pedagógica há a efetivação da “intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. As ações pedagógicas definem as práticas educativas e as necessidades reais das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. A este respeito, Veiga (2013, p. 22) diz que o PPP parte do “princípio de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

Devido a escola ser instituída como espaço social, torna comum a manifestação de lutas e acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que não basta uma educação

⁴ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em junho de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



multicultural, em que a cultura é reconhecida do ponto de vista folclórico, sem antes identificá-la de forma crítica, consciente, como elemento de valor, de respeito e conhecimento.

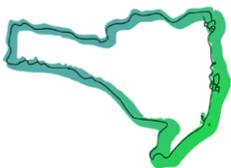
Referente as escolas pesquisadas, o documento do PPP versa sobre a estrutura administrativa, física e a pedagógica pouco estruturada. Sobre isso, Veiga (2013, p.25) informa que a estrutura pedagógica no PPP determina a ação administrativo pedagógico “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz às suas finalidades”. Na visão dos autores estudados, o currículo é uma ferramenta que indica caminhos ao processo de ensino, orienta os docentes e discentes, porém, faz uma seleção de conteúdos e métodos que nada têm de neutralidade ou imparcialidade, mas são decorrentes da cultura que seus protagonistas se inserem.

De acordo com os dados da pesquisa, as escolas precisarão de um projeto que eleve a aprendizagem dos alunos, e isso não será possível com práticas isoladas entre os professores. Faz-se necessário um projeto inovador com o foco nos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, construído em conjunto de forma democrática. A escola e o corpo docente precisam de interação para que todos se envolvam com a elevação da qualidade do ensino aos alunos. A respeito disso, Apple (1995) propõe que, a partir do currículo democrático, que ocorra o acesso aos direitos e deveres da comunidade e, ainda aponta, que os educadores ajudem os alunos, sejam estes na fase da infância ou na juventude, para que se aumente um conjunto de ideias e que elas também sejam expressadas.

Em primeiro lugar, não se limitam ao aprendizado do conjunto de conhecimentos transmitidos, conhecimento “oficial”, [...] “produzido ou determinado pela cultura dominante” (994, 1995, p. 38). Compreende-se que a formação crítica parte de um currículo que possibilita que os alunos reflitam criticamente quando são confrontados com determinado conhecimento ou ponto de vista. Muitas escolas transmitem o conhecimento como se fossem a verdade imutável, já os que defendem um currículo participativo, compreendem que o conhecimento é construído socialmente e é produzido e disseminado por pessoas com determinados valores, interesses e tendências. Com isso, observou-se que as escolas “A” e “B” possuem semelhanças, tais como: são escolas grandes com muitas salas de aulas; atendem a vários níveis e modalidades de ensino desde a educação infantil, ciclo de alfabetização, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, ensino especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa realidade, torna-se complexo o atendimento à diversidade cultural presente nessas escolas, devido a esse contingente de diversidade, bem como aos diversos níveis e modalidades de ensino em um mesmo espaço.

A realidade das escolas pesquisadas necessita de docentes com o perfil do professor reflexivo, como aponta Contreras (2012) que o docente como profissional reflexivo, ao contrário do modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional, revela a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível. Por isso, é necessário o resgate da base reflexiva da atuação profissional, objetivando o entendimento da forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática. Sobre isso, os professores se encontram em “processos imediatos de reflexão na ação no caso se responderem a uma alteração imprevista no ritmo da classe” (Contreras, 2012, p. 121). A prática, constitui-se, desse modo um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas também para a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas devem ser a pena ser resolvidos e qual função eles desempenham.

A seguir, apontam-se as concepções dos professores das escolas “A” e “B”. A temática da diversidade cultural é determinante para que a aprendizagem seja baseada nos saberes reais, que a cultura é um elemento preponderante ao ensino, pois a escola não está isolada dos fatores sociais e esses saberes estão muito presentes na escola e interferem no cotidiano da comunidade escolar. Na questão 5, foi perguntado aos professores **se eles se deparam com a diversidade cultural na escola e como percebiam isso entre os alunos**. Em suas falas houve similaridade que permitiu a criação da **categoria 1: Diversidade cultural identificada como comportamentos; e identificação de alunos afrodescendentes e indígena na escola**. Em relação a categoria 1, as falas foram as seguintes: “Sim, no cotidiano, nas atividades diárias, no comportamento, discussões” (Professor 2, escola A). “Percebo através da estrutura familiar a violência, a falta de acompanhamento, ausência dos pais, ausência de cuidados. Muitos frequentam a



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

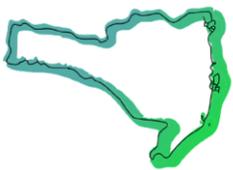


igreja evangélica, outros apresentam linguagens vulgar que aprendem na rua” (Professor 3, escola A). “Observo muita indisciplina que eles trazem de casa. Observo [...], palavrões. Percebo que a sensualidade está invadindo a vida das crianças” (Professor 4, escola A). “O que a gente mais percebe é o comportamento dos alunos, as crianças não são assistidas pelas famílias. Na escola as crianças não têm limites. Culturalmente é homogênea” (Professor 1, escola B). “Quando faço roda de conversa observo pela fala, modos e comportamentos, linguagens” (Professor 5, escola B). Com base nas falas dos professores, observa-se que eles identificam a “diversidade cultural” como os “comportamentos” que os alunos manifestam na rotina escolar. As escolas pesquisadas possuem uma diversidade ampla de classes, culturas, religiões e sexo, porém, isso não é considerado nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores de forma efetiva.

Verifica-se que os conteúdos são transmitidos de forma aleatória, sem conexão com a vivência do aluno e suas dificuldades na aprendizagem. A este respeito, Candau (2013, p. 13) diz que: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Neste sentido, não será possível a concepção de uma experiência pedagógica distante da cultura, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. A questão 6 trata sobre a presença da cultura local na escola como: **populações tradicionais (ribeirinhos, atingidos pelas barragens das usinas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes), imigrantes (bolivianos, haitianos) e migrantes (sulistas, nordestinos)**. As falas dos sujeitos emergiram a categoria 2: Identificam pessoas afrodescendentes e indígena na escola e a diversidade cultural local, entendida como manifestações religiosas, danças e músicas.

As falas dos professores mencionados a seguir versam sobre a **categoria 2**. Eles identificam a cultura afro e indígena na escola: “Tem um aluno afrodescendente, a mãe é religiosa” (Professor 1, escola A). “Tive um aluno boliviano, tenho alunos afrodescendentes” (Professor 2, escola A). “Presença de crianças afrodescendentes, tem crianças que identificam o outro pela cor. Tem crianças que não gostam da criança da cor negra” (Professor 3, escola A). “Observo que temos muitos alunos afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas vindas de famílias indígena”. (Professor 5, escola A). “Alunos filhos de sitiante. Quando trato da cultura indígenas, há crianças que identificam que há indígena na família” (Professor 1, escola B). “As crianças falam muito palavrão, isso é devido a educação que eles não têm em casa. São de famílias de baixa renda, ficam muito tempo na rua. Filhos de pais presidiários” (Professor 2, escola B). “Não percebo a diversidade, são pessoas do Norte” (Professor 3, escola B). “Não percebo essa cultura, tinha uma aluna, mas já foi transferida” (Professor 4, escola B). “Tem alunos de famílias indígenas, e famílias nordestinas” (Professor 1, escola B). De acordo com as concepções dos docentes, eles identificam a diversidade cultural no contexto da escola de forma parcial. A questão de não haver na sala um quantitativo expressivo de pessoas afrodescendentes ou indígenas, ribeirinhos, imigrantes, faz com que os docentes não abordem temas referente a essa diversidade, pois compreendem que não há a necessidade de expressá-las. Eles também dizem que percebem a discriminação entre os alunos, desse modo, observou-se que os docentes não contemplam essas culturas em suas práticas pedagógicas de forma efetiva. A este respeito, Silva e Moreira (1995, p. 81) propõem que o “currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”.

Segundo os autores, para que haver negociação sobre o que ensinar para o atendimento da diversidade cultural, os professores, antes, precisam de reconhecimento sobre toda essa variação existente no espaço da escola, assim como as ações pedagógicas ao atendimento às exigências da LDB no art. 26, são as especificidades da Lei nº 10.639/2003 e, especificamente da Lei nº 11.645/2008, que define no Art. 26-A “a obrigatoriedade “do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e, em seu § 1º, determina que “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”. A partir desses dois grupos étnicos, tais como 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 sociais, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

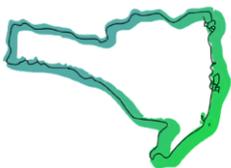


(BRASIL/CNE 2018, p. 1). A este respeito, cabe ao professor a responsabilidade de trazer esse conteúdo para sala de aula não como forma de datas comemorativas. Esse atendimento no currículo é irrevogável, é sabido que as raízes culturais brasileiras têm sua formação nessas culturas.

A categoria 2, surge a partir das falas dos sujeitos em que houve a similaridade da pergunta de 6. As vozes dos sujeitos foram as seguintes: “Na questão da religião sim. A criança não manifesta muito a cultura, linguagem homogênea” (Professor 1, escola A). “Muitos frequentam a igreja evangélica.” (Professor 3, escola A). “Sim percebo diferentes culturas, principalmente através das falas dos alunos, das representações em desenhos e do modo de se comportarem.” (Professor 5, escola A). “Observo através da manifestação religiosa dos alunos como: evangélica, espírita e católica. Gostam muito das festas locais como festa junina” (Professor 3, escola B). “Percebo através das músicas que eles gostam, Funk, Rap, *Hip Hop*. Percebo que a cultura deles é marginalizada. Percebo famílias tradicionais. A religião é muito presente (alguns são evangélicos) outras não possui nenhuma religião. Os que não apresentam nenhum tipo de crença. Aqueles que não tem nenhuma religião são mais agressivos” (Professor 4, escola B).

Com base nas concepções dos docentes da escola “A” e “B”, a categoria 2, verifica-se que eles identificam a cultura local por meio das manifestações religiosas, danças, tipos de músicas, tal como os comportamentos percebidos nos alunos. A respeito da inclusão das culturas silenciadas, a afro-brasileira e a indígena, bem como as questões de gênero, sexo, etnia, raça, precisam ser consideradas nos currículos das escolas não apenas como conteúdo ou disciplina, mas como temas geradores de debates, identificação e resolução de problemas, contextos, conflitos, lutas, história que permeiam a vida real. Para Freire (2016, p. 138), a “consciência crítica” gera a natureza da ação e da compreensão real dos fenômenos sociais. Essa abordagem no campo da sala de aula, deve ocorrer por meio da reflexão e consciência crítica. Para ele, a consciência ingênua se julga livre para entender conforme melhor agrada. A consciência crítica integra a realidade, enquanto que a ingênua é a superposição à realidade. Os professores pesquisados compreendem a cultura local como decorrente da manifestação religiosa, danças e tipos de música. É perceptível que as relações culturais são afetadas pelo aspecto econômico dos alunos. Portanto, apontam “causas” que justifiquem esse fato, por exemplo a baixa autoestima, que trazem dificuldade para os estudos de crianças desassistidas pelas famílias de classe inferior. A realidade social afeta a escola atualmente, conforme aponta Hall (1997). O autor discorre pelo fenômeno da globalização, como os significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; nossas imagens de outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos.

Com base nos dados das entrevistas que possibilitaram a visualização das concepções dos professores e das observações dos espaços das duas escolas, percebemos que a dinâmica da globalização influencia a diversidade local, pois as pessoas desconsideram as várias identidades culturais, visando à cultura dominante. Os documentos das escolas, assim como as concepções dos professores identificam seus alunos como “a clientela”, fornecendo uma imagem de que todos são iguais, homogêneos, de classe baixa, incapazes de terem o sucesso e autonomia no conhecimento. Os grupos étnicos que fazem parte da cultura brasileira, ainda são discriminados e estereotipados na cultura nacional pela falta de políticas públicas afirmativas consistentes. Pois, se observa constantemente, práticas de violência estrutural presente no país. A respeito do racismo, Hall aponta que, “enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tornou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica”. No Brasil, somente a partir dos anos de 1990, inicia o debate acerca da constituição do conhecimento escolar e suas implicações sobre poder e cultura no currículo. Estes equívocos são gerados pela falta de uma formação continuada, leituras atualizadas e planejamento coletivo, para o estudo do que ocorre na escola, ocupando-se, pelo contrário, esse professor, apenas e diretamente com a sua sobrevivência no sistema educacional precária, fazendo com que o professor não considere o trabalho pedagógico e trazendo o desconhecimento do currículo e suas inúmeras possibilidades, a fim do envolvimento dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem que sejam



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



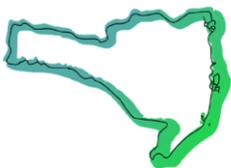
significativas para as suas vidas e que descortinam para eles uma possibilidade de alcance do sucesso na escola e na vida social.

Considerando esse contexto, que “se constrói e defende uma imagem de cultura nacional - homogênea na sua branquitude, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos. Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise (Hall, 2006, 64). Na visão dos autores abordados nesta pesquisa, o currículo é um instrumento importante que orienta o professor e a instituição escolar na missão a trilhar os objetivos que pretendem alcançar. Ele compreende os objetivos, os conteúdos selecionados e os estudos previstos para serem ensinados, interrelacionados com a realidade social dos alunos, com o objetivo de compreendê-las e aplicá-las sobre as mudanças dessas realidades para o bem comum da sociedade. Silva e Moreira (1995, p. 84) expressam que nem “a diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação”.

O currículo e as práticas pedagógicas dos professores não atendem à diversidade, muitas vezes, pela complexidade, para a construção de projetos e textos que tratam da diversidade geram mais esforço pedagógico do professor, visto que o livro didático pouco aborda sobre essas questões. Assim, é necessária ampliação para o currículo real, que reflete os objetivos e planos diante da diversidade dentro da escola. O desconhecimento da sociedade sobre as raízes culturais que formaram a cultural local e nacional, implica a discriminação das culturas afrodescendente e indígena. Assim sendo, a comunidade escolar precisa atender a lei sobre a inclusão da história e culturas afrodescendentes e indígenas no currículo escolar. A este respeito Gomes (2008, p. 22) infere que “não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. Assim, é notável que vivemos desde a colonização em terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. Partindo desses pressupostos, a autora propõe que, “trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI.

Em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla” (Gomes, 2008, p. 22). Para a autora trabalhar com a diversidade tem a ver com as estratégias por meio das quais a cultura e identidades considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, por meio de processo árduo e de lutas travadas em que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade. A inclusão dessas culturas no currículo da escola básica é obrigatória pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática no currículo. Sabe-se, que a aplicação da lei na prática, não é tarefa fácil, faz-se necessário, que o PPP da escola, e ementas dos conteúdos, partam dos planejamentos adequando, textos que fundamentam essas questões, por meio das práticas que modificam essa realidade. Candau (2013, p. 22) propõe a posição do multiculturalismo, que acentua a interculturalidade, por meio de referências teóricas que construa sociedades democráticas, pluralistas e inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

As características da posição intercultural segundo a autora promovem e “deliberam a inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade. Esta posição se situa no confronto com todas as visões diferencialistas”. [...] Para Candau, está constituída pela “afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras” (Candau, 2013, p. 22-23). Compreende-se que a posição intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas, concebe as culturas em continuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Para Candau, essas relações complexas, admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro. As posições aqui apresentadas de educação na perspectiva multicultural crítica ou intercultural possuem duas dimensões nos processos educacionais e devem ser refletidas na prática pedagógica do professor. A primeira é de valorização da cultura dos alunos e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



promoção do sucesso escolar deles. A segunda é de promoção da consciência crítica, reflexiva e respeito a essa diversidade cultural e enfraquecimento do racismo e preconceito para as gerações futuras. A postura intercultural favorece a possibilidade de promoção da equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS. A pesquisa classifica-se do tipo descritiva, que para Gil (2008) se caracteriza pela técnica de descrições das características de um determinado fenômeno, ou grupo de pessoas e se aproxima de pesquisa explicativa. Este estudo com abordagem qualitativa e com procedimentos bibliográficos, análise documental e de campo. A pesquisa teve como participantes dez professores que atuam em duas escolas públicas municipais dos anos iniciais em Porto Velho (RO). Os instrumentos utilizados, foram observações de campo; fichamentos e apontamentos para análise da pesquisa bibliográfica e análise documental.

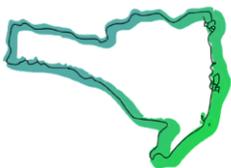
A partir das observações, foram descritos os recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores, além de verificações de atendimento no espaço físico das salas de aula e da escola em geral, como adequação/iluminação/mobilidade em atendimento à diversidade. Para a análise dos dados fez-se um estudo de documentos legais, e bibliográficos, com autores que enfatizam aos estudos do currículo numa perspectiva crítica que seja determinante para a compreensão e reflexão de forma contextualizada. Os dados foram analisados por meio do estudo de “análise de categorias temáticas”, segundo Bardin (1997), buscando respostas às questões de pesquisa diante dos estudos referenciados aos autores do referencial teórico selecionado e da análise documental.

Para a autora a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” verbais ou escritas. (Bardin, 1977, p. 31). Para a autora, documentos e objetivos dos investigadores, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise. Desde mensagens linguísticas em forma de ícones, até comunicações em três dimensões, quanto mais o código se torna complexo, ou instável, ou mal explorado, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação à elaboração de técnicas novas. Em consonância com a autora, Franco (2003, p. 14) estabelece, “elementos necessários para a realização de uma análise de conteúdo, “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, [...] entendida, como representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

RESULTADOS. Observou-se, na sala de aula, o mal-estar entre professores, professores e alunos, e a própria instituição escolar, exige que venhamos enfrentar essa realidade, que alguns autores, chamam de “crise no ensino”, não de maneira simples, mas com inadequações de técnicas e métodos de ensino, ou novas tecnologias de informação e de comunicação de forma intensiva, ou ajustes da escola, às novas formas de mercado de trabalho (Candau, 2008). Ressalta-se, que a atual crise em torno do ensino e da diversidade e da cultura na escolar, parte desde a ampliação das políticas públicas de estado na educação, passando por investimentos financeiros; gestão democrática; formação docente; adequações curriculares, bem como, projetos construídos a partir da demanda da comunidade local.

As observações das práticas, revelam que a diversidade cultural dos alunos, geram implicações na prática dos docentes na sala de aula, e isso precisa ser levado em consideração na organização dos projetos curriculares da escola e no planejamento dos professores. Verifica-se, que os alunos das escolas pesquisadas, são oriundos de uma variação cultural muito ampla, afrodescendentes, alunos vindos da zona rural, indígenas, bolivianos, haitianos. A este respeito, Moreira e Candau (2013) expressam que a perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando os primeiros passos na escola. Faz-se necessário, orientações pedagógicas para que o professor possa desenvolver a educação na perspectiva intercultural.

Ressalta-se que é importante que educadores(as), compreendam as relações entre escola e diversidade, como espaço de cruzamentos de culturas, dentre elas, são apontadas: as propostas de culturas alojadas nas diversas disciplinas do conteúdo; a cultura acadêmica refletida na formação de professores e nas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



definições de currículos; as culturas impostas pelas classes hegemônicas políticas e sociais; “as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprio da escola”; e nas experiências vividas pelos alunos em seu meio (Candau, 2013, p. 15-16). Assim sendo, a dinâmica atual da escola, em relação às questões em torno da diversidade cultural, não pode mais ser ignorada pelos agentes que administram o ensino.

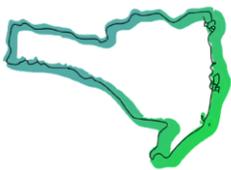
CONSIDERAÇÕES FINAIS. De acordo com as categorias citadas acima, nossa reflexão é sobre a inserção no currículo e das práticas docentes, a respeito da política, da formação de cidadãos críticos à realidade social. Porém, é preciso, que a escola pública, seja um meio para a mudança da vida das pessoas, sem discriminação da cultura ou condição social. O ensino escolar precisa gerar formação que implique o alcance de sua autonomia social e emancipação social. Assim sendo, o professor tem o desafio da articulação de seus saberes, com os saberes dos alunos e sua cultura. Com base nos dados da pesquisa verificou-se que os professores têm dificuldades em suas práticas pedagógicas, porém, atendem a cultura local de forma parcial. Os docentes não reconhecem a cultura como elemento fértil no ensino dos conhecimentos disciplinares.

Diante das concepções dos docentes, verifica-se que as práticas pedagógicas são incipientes ao ensino na perspectiva intercultural. Porém, reconhece-se a falta do tratamento crítico e reflexivo de todos envolvidos com o ensino a estas questões, implicando em práticas descontextualizadas. Os professores relataram que a formação inicial deu suporte às suas práticas pedagógicas no início da carreira, porém faltam-lhes conhecimentos mais claros sobre a demanda da diversidade no currículo. Neste estudo, observou-se dificuldades dos docentes para ensinar no contexto da diversidade das escolas, devido aos problemas e conflitos, tais como: níveis baixos na aprendizagem, conflitos entre os alunos dentro e fora da escola.

A essa realidade o PPP e as práticas pedagógicas não são planejadas com foco para o atendimento a essas necessidades. As implicações na prática pedagógica do professor, diante das mudanças que os currículos vêm abarcando, parte do universo que envolve a cultura do professor e do aluno, a temporalidade, o momento real e as experiências vividas. Então, faz-se claro a importância das práticas pedagógicas do professor, que auxiliem na construção do currículo que visam à diversidade cultural em torno da escola, excluindo os estereotípicos, a discriminação e abarcando atitudes e práticas que implicam o fortalecimento da democracia. Portanto, essas questões influenciam a formação docente, que envolve o conhecimento humano, as relações sociais e culturais, pois o professor é um sujeito que tem sua cultura e saberes das experiências de vida. Nesse contexto, o currículo precisa ter bases de referências epistemológicas, das Ciências Sociais e do olhar sensível do professor a fim da contemplação dos saberes das culturas minoritárias no ensino.

Referências.

- APPLE, Michael W. e James A. Beane. **Escolas democratas**. Porto Editora 1995. Portugal.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br> >Acesso em: junho de 2023.
- BRASIL, **LEI nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U de 10/01/2003. Disponível em>https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >Acesso em: julho de 2023.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BRASIL, Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm > Acesso em: julho de 2023.
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; LDA, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.) Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Indagações sobre o currículo: **diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da educação Básica, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio, CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. ____ In: MOREIRA, MOREIRA Antônio Flávio, e CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira, CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.p.17-43.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P., LOPES, José de Souza Miguel. **Globalização, multiculturalismo e currículo**. Editora: Papyrus. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais** / Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: **Uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos às instituições escolares, Grupo de pesquisa/GIE da Universidade UNIVALI, e professores que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.