

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

JANAINA DE OLIVEIRA MACENA

**A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO E NA CONCEPÇÃO
DE DOCENTES: CAMINHOS INCLUSIVOS EM DISCUSSÃO**

**BAURU
2017**

JANAINA DE OLIVEIRA MACENA

**A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO E NA CONCEPÇÃO
DE DOCENTES: CAMINHOS INCLUSIVOS EM DISCUSSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

**BAURU
2017**

Macena, Janaina de Oliveira.

A diversidade cultural no currículo e na concepção
de docentes : caminhos inclusivos em discussão
/ Janaina de Oliveira Macena, 2017
144 f.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Diversidade cultural. 2. Educação inclusiva.
3. Currículo. 4. Interculturalidade. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JANAÍNA DE OLIVEIRA MACENA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de maio do ano de 2017, às 08:30 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Profª Drª MONICA PEREIRA DOS SANTOS do(a) Departamento de Fundamentos da Educação / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Prof. Dr. KESTER CARRARA do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JANAÍNA DE OLIVEIRA MACENA, intitulada **COMPONENTES CULTURAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
Profª Drª MONICA PEREIRA DOS SANTOS
Prof. Dr. KESTER CARRARA

O título foi modificado para:

" A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes : caminhos inclusivos em discussão "

A todos os alunos que choraram na escola. E por chorarem várias vezes deixaram de voltar. Que tenham tido outras motivações para seguir. E que seus filhos possam não desistir de estudar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gratidão eterna a vida. E a todas as oportunidades que tenho ao acordar todos os dias. Que eu saiba retribuí-las com leveza.

Gratidão à minha mãe, que me ama de um jeito que quero ser capaz de amar meus filhos. Ao meu pai, que me ensinou que a vida é dura e que não é fácil lutar, mas que é necessário. À Júlia que entrou em nossas vidas de uma forma tão especial.

A minha irmã, que divide desse mundão comigo desde que me sinto gente, me suportando, me completando. Aos sobrinhos amados, Davi e Manuela por me lembrarem sempre a alegria sincera das crianças. À Mari, que divide gentilmente desse universo comigo e é a grande incentivadora desse e de outros sonhos mais profundos. A todos vocês, meu sorriso mais gentil, de quem sabe que não há preço para os dias que não passamos juntos.

Agradeço imensamente a Unesp, aqui me fiz como profissional desde o início e tenho orgulho disso. Desejo que a Universidade tenha mais professores acolhedores, mais pesquisadores comprometidos, mais universitários dedicados e acima de tudo mais reconhecimento social e político.

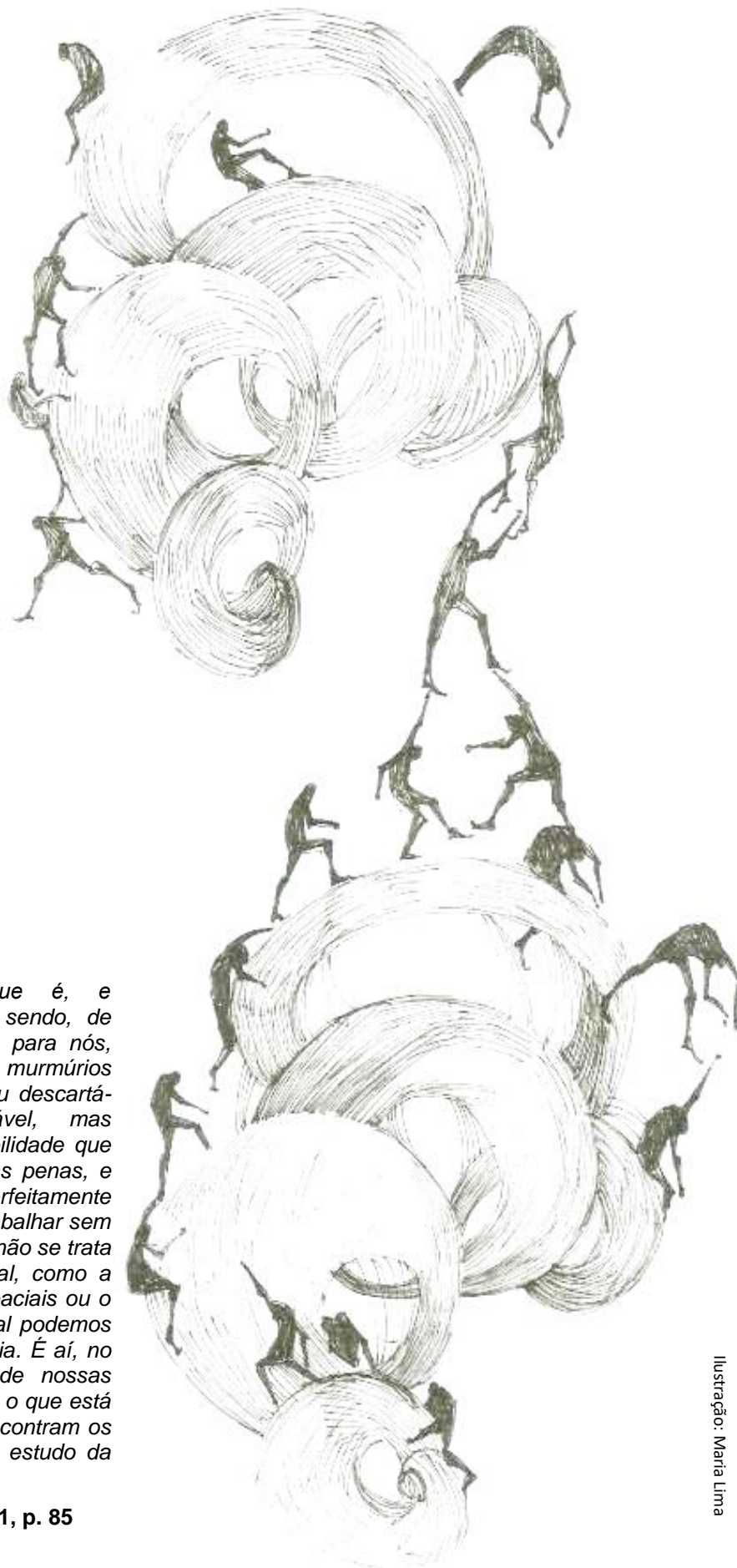
Obrigada em especial, para a professora Verinha, que aceitou o desafio de me receber com franqueza e paciência. Obrigada por proporcionar a quem não tem o perfil da pós-graduação a oportunidade de se desenvolver enquanto pesquisadora. Agradeço também ao grupo de estudos e à preciosa oportunidade de participar do Laboratório de Tecnologias para Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas.

Obrigada ao corpo docente do Programa, em especial ao professor Kester Carrara, que desde o início através de uma disciplina já me auxiliou na compreensão sobre pesquisar e contribuiu elegantemente no processo de qualificação.

Obrigada à professora Mônica P. dos Santos; um grande presente tê-la conhecido e ter a oportunidade de discutir contigo meu trabalho. Obrigada de coração.

Obrigada aos colegas discentes que me aprovaram enquanto representante para o Conselho de curso e por conta disso, também tive a oportunidade de vivenciar o Programa pelo lado administrativo. Obrigada ao secretário Matheus e a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, pela disponibilidade e assessoria.

Obrigada por fim, aos funcionários da biblioteca, espaço onde passei a maioria dos meus dias e a todos os funcionários da limpeza, pelos bom-dia sinceros e revitalizantes “dedos de proza”.



“Compreender aquilo que é, e provavelmente continuará sendo, de alguma forma, estrangeiro para nós, sem suavizá-lo com vagos murmúrios de humanidade comum, ou descartá-lo como lindo, adorável, mas inconsequente, é uma habilidade que temos de aprender a duras penas, e uma vez aprendida, imperfeitamente como sempre, temos de trabalhar sem cessar para mantê-la viva; não se trata de uma capacidade natural, como a percepção de relações espaciais ou o senso de equilíbrio, da qual podemos depender com complacência. É aí, no fortalecimento do poder de nossas imaginações para entender o que está na nossa frente, que se encontram os usos da diversidade, e do estudo da diversidade.”

GEERTZ, 2001, p. 85

RESUMO

O notório destaque assumido por questões sociais relacionadas a diversidade cultural no atual cenário mundial é o tema central da discussão do presente trabalho. A temática da diversidade cultural foi abordada no contexto educacional através do currículo do Estado de São Paulo e do relato de professores do ensino fundamental ciclo I. A investigação buscou analisar e interpretar os resultados encontrados para a presença da diversidade cultural nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo e na Coleção Ler e Escrever distribuída para todas as escolas estaduais. A análise desses dois documentos aconteceu a partir da busca por palavras, através do software MAXQDA. A opinião dos professores foi levada em consideração a partir da aplicação de um questionário desenvolvido pela própria pesquisadora, em que os resultados obtidos foram comparados com os resultados obtidos nos documentos. Para o embasamento teórico assumiu-se os Estudos Culturais a partir de Hall (1997) como referência para o entendimento de cultura e a Teoria Histórico-Crítica como norte conceitual para uma concepção de homem em constante desenvolvimento, capaz de transmitir conhecimento através da linguagem, sujeito transformador da realidade e por ela transformado, constituindo-se plenamente no contato e convívio social. Silva e Moreira (1995) e Candau (2005, 2011) foram os principais autores considerados na discussão sobre o currículo e a necessidade de questioná-lo, transgredi-lo. Santos (2000) e Capellini (2009) embasaram o entendimento sobre a educação inclusiva. Assim, concluiu-se que a diversidade cultural está presente no currículo, mas de forma insuficiente pelos parâmetros e ocorrências que apresenta. Consonante a isto, os professores a considera difícil de ser trabalhada em sala de aula (em especial ao citarem os temas sexualidade, gênero e religião) e declararam pouco conhecimento teórico sobre o assunto. Aponta-se a necessidade de formação continuada aos professores e mais pesquisas sobre o tema, de modo a criar condições para entendimento dos entraves presentes e consolidar práticas promotoras de uma verdadeira educação inclusiva, capaz de consolidar o desenvolvimento do maior número de pessoas com respeito às suas diferenças, garantindo assim, o atendimento à diversidade.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Educação inclusiva. Currículo. Interculturalidade.

ABSTRACT

THE CULTURAL DIVERSITY ON CURRICULUM AND IN TEACHERS CONCEPTION: INCLUSIVE WAYS IN DISCUSSION

The important emphasis given by social issues related to cultural diversity in the current world scenario is the central theme discussed in this work. The theme of cultural diversity was addressed in the educational context through the curriculum of the State of São Paulo and the report of elementary school teachers. The research aimed to analyze and interpret the results related to cultural diversity in the São Paulo State Curriculum Guidelines and in the “Coleção Ler e Escrever”, which were distributed for all state schools. The analysis of these two documents was carried out from a word search using the MAXQDA software. The teachers' opinion was obtained from a questionnaire developed by the researcher and their responses were compared with the results obtained in the documents. Hall (1997) and Cultural Studies authors were used as a reference for the understanding of culture and the Historical-Critical Theory was the conceptual guide for discussing a concept of humanity in frequent development, that is able to transmit knowledge through language and able to modify reality and be transformed by it. Silva and Moreira (1995) and Candau (2005, 2011) were the main authors considered for the discussion about the curriculum and the necessity to question and transgress it. Santos (2000) and Capellini (2009) grounded the understanding of inclusive education. The results showed that cultural diversity is part of the curriculum, but is insufficiently addressed in the parameters and occurrences analysed. Consistent with this, teachers find it difficult to address some themes in the classroom (especially sexuality, gender and religion) and expressed little theoretical knowledge on the subject. The need for continuous teacher education and further research on the subject is emphasized in order to create conditions for understanding the current obstacles and to strengthen practices that promote an inclusive education that is capable of consolidating the development of the greatest number of people with respect to their differences and guarantee the service to diversity.

Keywords: Cultural diversity. Inclusive education. Curriculum. Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Produção acadêmica registrada no período de 2000 a 2016 sobre o tema Diversidade Cultural em dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes <i>on-line</i> e no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	46
Figura 2 -	Ocorrência de palavras, em valor absoluto, registradas no documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Ensino Fundamental – Anos Iniciais	92
Figura 3 -	Ocorrência de palavras, em valor absoluto, registradas nos 12 (doze) volumes da Coleção Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, presente desde 2007 em todas as escolas de Ciclo I da Rede Estadual	92
Figura 4 -	Ocorrência das palavras consideradas para o estudo em comparação, em valor absoluto, dos registros obtidos nos 12 (doze) volumes da Coleção Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Ensino Fundamental – Anos Iniciais	93
Figura 5 -	Porcentagem de respostas dos professores sobre faixa etária, formação acadêmica, atuação profissional e se possuem alunos público alvo da educação especial.....	94
Figura 6 -	Porcentagem de respostas dos professores concordando ou discordando de afirmativas relacionadas a inclusão – pergunta número 2 do questionário.....	96
Figura 7 -	Porcentagem de respostas dos professores ao elencarem quais dos termos propostos estão relacionados ao tema diversidade cultural – primeira pergunta do questionário	97
Figura 8 -	Porcentagem de resposta às perguntas relacionadas a presença da diversidade cultural em diferentes âmbitos da atuação do profissional docente.....	100

Figura 9 - Porcentagem de respostas dos professores ao se referirem a Coleção Ler e Escrever e sua utilização no trabalho em sala de aula relacionado ao tema diversidade cultural	102
Figura 10 - Porcentagem de respostas dos professores ao relacionarem o tema diversidade cultural e a prática da educação inclusiva, sendo 1 para nenhuma relação até 5 para muita relação	102
Figura 11 - Respostas dos professores ao se referirem aos temas de maior dificuldade para o trabalho em sala de aula, com apresentação de algumas citações.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de respostas dos professores concordando ou discordando de afirmativas relacionadas a inclusão – pergunta número 2 do questionário	99
Tabela 2 - Porcentagem de respostas dos professores sobre o quanto os alunos são informados sobre cada um dos assuntos ao terminar o Ciclo 1 do ensino fundamental – pergunta número 9 do questionário	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Conae	Conferência Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS	18
1.1.1	O sujeito enquanto ser histórico e cultural	19
1.1.2	Os Estudos Culturais	22
1.2	OBJETIVOS	25
1.2.1	Objetivo geral	25
1.2.2	Objetivos específicos	25
1.3	JUSTIFICATIVA	26
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	27
2	A CULTURA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO	30
2.1	A POLISSEMIA DOS CONCEITOS E SUAS INTERSEÇÕES	32
2.1.1	Multiculturalismo	34
2.1.2	Interculturalidade	35
2.2	AS CONSIDERAÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE O TEMA	36
2.3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	39
2.4	AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O ENTENDIMENTO DA DIVERSIDADE	43
2.5	O QUE AS PESQUISAS DIZEM?	45
3	A EDUCAÇÃO EM SUA PERSPECTIVA INCLUSIVA	52
3.1	ORIGENS E CAMINHOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	54
3.1.1	As orientações internacionais, e os compromissos atuais	55
3.1.2	As leis para cumprimento dos acordos	60
3.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	62
3.3	PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL	64
4	O CURRÍCULO, O PROFESSOR E O LEGADO CULTURAL	69
4.1	O CURRÍCULO COMO ELEMENTO HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL	75
4.2	AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO ...	78
5	MÉTODO	81
5.1	PARTICIPANTES	86
5.2	LOCAL	86
5.3	MATERIAL	86

5.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	87
5.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	88
6	RESULTADOS	90
7	DISCUSSÃO	106
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A	131
	APÊNDICE B	137
	APÊNDICE C	138
	APÊNDICE D	142

1 INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido marcado pelo acesso a elementos de outras culturas, que talvez nunca cheguem a ser conhecidos presencialmente por cada um de nós. Acesso este, amplamente facilitado pelos meios de comunicação que compartilham informações de forma rápida e pelos dispositivos virtuais de interação social proporcionam um livre expressar-se que permite maior exposição da subjetividade, modificando a forma como se estabelece relações e influenciando mudanças no desenvolvimento humano. Hall (2015, p. 12) nos contextualiza em sociedades modernas, “por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”.

A cultura é considerada dimensão fundamental no processo de entendimento dessas mudanças e da convivência em sociedade. E é a partir dela, que este trabalho vem investigar sobre as questões ligadas à sua diversidade no contexto escolar, em busca de contribuir para a formulação de perguntas que nos aproximem de alternativas para situações em que possamos estar reproduzindo a exclusão de algum grupo de pessoas. Souza (2002) considera que este tema não é novo, porém está no centro do debate social deste século e nos chama a atenção para a responsabilidade que repousa nos processos educativos.

A ampla tematização dessas problemáticas está a atrair profundos olhares e provocando ricos debates sobre a questão da diversidade cultural, das probabilidades da multiculturalidade e potencialidades da interculturalidade, especialmente sobre as responsabilidades dos processos educativos, escolares ou não. (SOUZA, 2002, p. 61).

Ao considerarmos a ampliação do interesse pelas questões ligadas à cultura; as mudanças ocorridas no processo de relação entre os seres humanos; e a maneira como na pós-modernidade se dá a comunicação entre as pessoas gerando inúmeras possibilidades interativas e de exposição das diferenças, nos questionamos se promovemos situações de aprendizagem em ambiente escolar que garantam o respeito a toda essa diversidade e que sejam capazes de incluir o maior número de sujeitos em suas individualidades, interagindo. Em outras palavras, diante da vastidão de culturas presentes no mesmo espaço (multiculturalidade), promovemos cenários onde sujeitos de diferentes culturas respeitam a cultura do outro e interagem sem perder as características do grupo ao qual pertence, afirmando o espaço para sua expressão (interculturalidade)?

Interagimos de forma a lidar com conflitos dialogando e expressando nossas opiniões, ao mesmo tempo que respeitamos a opinião alheia e damos voz ao outro? Essas perguntas motivam a pesquisa que aqui se apresenta e são complementares ao proposto por Souza (2002, p. 77):

Em uma pergunta, talvez se pudesse formular o problema da seguinte maneira: a pluralidade pode proporcionar a interculturalidade e, a partir dessa, configurar sociedades nacionais e uma sociedade internacional multiculturais, nas quais os indivíduos e os grupos desenvolvam ao máximo suas identidades e o prazer da convivência dos diferentes, enriquecendo a todos material e simbolicamente?

Diante de tal contexto, este trabalho orienta-se no sentido de questionar de que maneira os processos interativos de convivência com o diferente acontecem no interior da escola pública estadual, ou seja, de que maneira a diversidade cultural está presente no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, consideraremos em primeira instância definir cultura; o campo maior de partida desta discussão. A partir das palavras de Paulo Freire:

a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. 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 com o outro de outro modo. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

A diferença é um dos elementos principais para o entendimento da diversidade cultural. A diversidade cultural contém em si tanto a diferença como a igualdade, sendo que uma não existe sem a outra. Instituições e princípios pautados em qualquer uma delas isoladamente, não são capazes de contemplar os seres humanos em toda sua diversidade.

A proposta de incorporação da diversidade cultural no cotidiano escolar tem ganhado destaque no cenário nacional e internacional, com veemência a partir da década de 1980, buscando-se uma educação voltada à valorização da identidade no âmbito do ensino formal e pautada pelo paradigma da inclusão. Candau (2002b, p. 9) nos evidencia que no Brasil:

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

Condizente com este desafio, Souza (2002), situa a aproximação da diversidade cultural ao campo educacional com necessidade de realizações mais concretas. De um lado, por ser uma questão recente, e de outro por ter suas raízes diretamente relacionadas às minorias étnicas. Neste sentido o autor refere-se à expansão do tema diversidade cultural no cenário mundial a partir da transformação do entendimento adquirido pelas partes envolvidas e a ampliação da tematização, ou seja, a diversidade cultural deixa de dizer respeito somente a questões étnicas - elementos estes que favoreceram seu surgimento - e passam a compreender outras esferas das diferenças humanas.

A consciência que alguns setores da sociedade e algumas versões das ciências sociais têm adquirido da diversidade cultural, com sua conseqüente tematização, não apenas em termos étnicos, mas também de classe, gênero, idades, religiões e perspectivas políticas – tão manifestos nos atuais procedimentos de mundialização do capitalismo enquanto modo de produção e estilo de civilização – tornou-as mais sensíveis e protagônicas nos últimos anos. (SOUZA, 2002, p. 28).

Nesse processo, antes, as questões relacionadas a “etnia, gênero, sexualidade, raça, conformação corporal (incluindo as deficiências) seriam características estáveis, definidas pela natureza dos sujeitos” (RIPOLL; BONIN, 2016, p. 351). No final do século XX, início do século XXI, essas características passam a ser reconhecidas como marcas culturais (RIPOLL; BONIN, 2016, p. 351), marcas identitárias (CANDAUI, 2012, p. 235) ou dimensões identitárias específicas (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61) e passam a ser consideradas como possíveis de transformação e modificação. “Constituídas a partir de certos contextos e jogos de força, sendo a significação de cada uma dessas marcas continuamente disputada e nunca definitivamente estabelecida” (RIPOLL; BONIN, 2016, p. 351).

Considerar que tais características podem ter seu significado constantemente modificado, amplia a compreensão sobre a versatilidade e possibilidades das posições a serem ocupadas pelos sujeitos. Para discutir essas questões, optamos por assumir o termo dimensões identitárias para nos referirmos aos aspectos relacionados à diversidade cultural, quais sejam: **raça, etnia, cor, religião, gênero, sexualidade, classe social, conformação corporal (peso e altura), deficiências**. Pensar em dimensões, na nossa concepção significa pensar o ser humano como composto por diferentes instâncias, por diferentes influências, por diferentes papéis assumidos de acordo com a posição e contexto social no qual se

insere. Identitárias, por sua vez, está ligada à identidade, à maneira como o indivíduo se vê, se insere no social, se porta frente a situações decisivas e concebe suas limitações.

Em vista disso, consideramos a importância de tais questões serem discutidas no ambiente escolar. Assim como Gomes (2003) acreditamos que, para que a diversidade cultural faça parte dos conteúdos trabalhados nas escolas, é necessário, entre outras ações “implementar políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior” (GOMES, 2003, p. 4); na educação básica, para fazer parte do processo de formação da individualidade dos sujeitos; e no ensino superior, para que os futuros professores desenvolvam subsídios para o trabalho futuro em sala de aula da educação básica.

Nesse contexto, nossas reflexões partem das políticas vigentes na educação básica para discutir a diversidade cultural em um campo polissêmico que “atravessa sentidos entre igualdade/desigualdade, identidade/diferenças, alteridade ou diversidade/ direitos humanos” (RIOS; NUNES; FERNANDES, 2016, p. 103).

Face a tais inquietações, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se expressam as questões relacionadas à diversidade cultural e à inclusão no Ensino Fundamental Ciclo I do Estado de São Paulo? A diversidade cultural é vista pelos professores da escola como um pressuposto para uma educação inclusiva? Se sim, de que modo? Como eles a caracterizam? Ela está presente no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo? Se sim, como podemos caracterizar esta presença?

1.1 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na Linha 1 – Aprendizagem e Ensino, que viabiliza, dentre outros objetivos, estudos sobre a programação das condições de ensino em diferentes contextos e com diferentes populações, com a finalidade de evidenciar contribuições de dimensões teóricas, metodológicas e aplicadas para situações educacionais. Assim, assumimos a Educação Básica como campo de pesquisa, e como objeto de estudo o currículo do Ensino Fundamental Ciclo I do Estado de São Paulo através das Orientações Curriculares (SÃO PAULO,

2013) e da Coleção Ler e Escrever (SÃO PAULO, c2010), 12 volumes que compreendem material de auxílio aos professores, com conteúdos destinados ao processo de ensino em sala de aula e material de consulta para o aluno, incluindo caderno de atividades, além de considerarmos a concepção de professores sobre a diversidade cultural e sobre estes materiais através de questionário.

Para tanto, partimos do entendimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e das leis nacionais propostas para atender às premissas acordadas. Iniciamos pela conceituação do que é cultura assumindo por base teórica os Estudos Culturais, para analisar em que medida a atenção dada à diversidade cultural desde o final do século XX colabora para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Discorreremos sobre as questões pertinentes à diversidade cultural no currículo, tomando como referência Silva (1995); Candau (2005, 2011); Apple (2013); Moreira e Tadeu (2013) e descrevemos as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo.

Assumimos, para essas considerações, a concepção de desenvolvimento humano da teoria histórico-cultural e os Estudos Culturais em nossas considerações sobre a diversidade cultural no currículo.

A seguir apresentaremos o sujeito enquanto ser histórico e cultural, seguido pelos Estudos Culturais, que abrigam em seu escopo estudos sobre a cultura de diferentes campos da ciência, incluindo a psicologia, educação, biologia, direito, comunicação, entre outros.

1.1.1 O sujeito enquanto ser histórico e cultural

A teoria histórico-cultural é uma vertente da psicologia emergente nas décadas iniciais do século XX na União Soviética. Vygotsky (1896-1934) foi seu grande expoente e toda sua base parte do entendimento do homem como um ser de natureza social, o que significa dizer que as posições ocupadas pelos sujeitos ao longo da vida dependem do lugar que ocupam nas relações sociais e não da vontade divina, como parte da sociedade acreditava até então. Para esta corrente da Psicologia, o desenvolvimento humano acontece de acordo com as condições de vida e de educação de cada um, diferindo de um grupo social para outro, de acordo com o acesso que cada pessoa tem à cultura.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. (MELLO, 2004, p. 136).

As considerações de Mello (2004) nos fazem refletir sobre a importância de outros sujeitos na formação individual de cada ser humano, na importância do ambiente ao qual cada um está exposto, ambos influenciando diretamente o desenvolvimento. Para a autora, ao entrarmos em contato com os objetos construídos em nossa cultura, diferentemente dos outros animais, aprendemos a utilizá-los e assim, gradativamente, acumulamos experiências em conjunto com outras pessoas, desenvolvemos nossas habilidades individuais e aprendemos as habilidades necessárias à utilização da cultura no momento histórico em que nos encontramos.

A concepção de ser humano descrita pela teoria histórico-cultural colabora para o entendimento de “uma de suas teses principais: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem” (MELLO, 2004, p. 138), sendo este processo socialmente mediado, ou seja, para que a criança se aproprie da função e utilização dos objetos culturalmente construídos pelo ser humano, é necessário um ser humano mais experiente mediando esse aprendizado. Esse processo é o que garante o desenvolvimento histórico da humanidade para as gerações seguintes garantindo a existência da história, sendo este o significado quando dizemos que o homem é um ser social, pois sem a sociedade, sem ter com quem aprender, o homem não se torna humano.

Diferentemente dos outros animais que possuem apenas o instinto e a experiência individual, o ser humano conta com a herança biológica, a experiência individual e a herança social transmitida pelas gerações anteriores: “os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências)” (MELLO, 2004, p. 139). Perante esta concepção de homem, o papel da educação é o de garantir a formação das habilidades necessárias no sujeito para que ele se aproprie da cultura

historicamente acumulada. Os educadores – sejam eles pais, professores, gerações mais experientes – são peças chave para possibilitar o acesso das novas gerações à cultura que já se encontra acumulada, pois sozinhas não teriam essa possibilidade.

Portanto, para a teoria histórico-cultural, é na relação do indivíduo com a cultura que o desenvolvimento ocorrerá, isso significa assumir a perspectiva de que é a aprendizagem que antecede o desenvolvimento, sendo ele impedido caso falem situações que permitam o aprendizado. Para isso, o educador deve intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam, o que põe em evidência a importância da “interferência intencional do adulto” (MELLO, 2004, p. 144), impulsionando novos conhecimentos e conquistas a partir do que a criança já sabe, desafiando-a para o que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda de outros.

Compreendemos o educador como um criador de situações que contribuam para o desenvolvimento da criança e o ambiente escolar como local propício para gerar oportunidades de experiências diversificadas que atribuam significado para as crianças e assim promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. A reflexão sobre este processo nos leva a compreender, a partir de Mello (2004), que para a teoria histórico-cultural os motivos e interesses humanos são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que existe ao seu redor. Por serem criados podem ser questionados, transpostos e modificados como defenderam Silva (1995) e Silva e Moreira (1995), e novos motivos podem ser ensinados e criados.

Por serem criados, a cultura é a responsável por acumular o conhecimento historicamente, para que este seja transmitido às novas gerações. Neste ponto, a educação aparece como primordial, sendo que “os motivos, necessidades e interesses são aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação” (MELLO, 2004, p. 150). O papel da escola não estaria simplesmente em responder aos motivos, necessidades e interesses trazidos para a escola, mas principalmente, provocar nas crianças novos motivos e interesses ligados às atividades humanas, sendo o educador “um criador de necessidades que contribuam para o desenvolvimento humano nas crianças”.

1.1.2 Os Estudos Culturais

Os Estudos Culturais partem do estudo da cultura, identidade e poder; sendo a cultura espaço de significação social, de construção do sujeito, de modos de subjetividade e diferenças sociais. Para Costa (2002) os Estudos Culturais nos possibilitam deixarmos de ser omissos em relação às questões que nos tocam.

Os Estudos Culturais e sua multiplicidade de possibilidades analíticas são, certamente, uma das chances que temos de não nos conformarmos em ser meros espectadores de conflitos étnicos, raciais e religiosos que assolam algumas regiões, povos e culturas do mundo, mas que também acontecem ao nosso lado, diante dos nossos olhos. (COSTA, 2002, p. 146).

Sardar e Van Loon (1998) nos lembram que, os Estudos Culturais possuem diretrizes, estabelecendo cinco áreas para definir seus objetivos e preocupações. 1 – Relações entre poder e práticas culturais, em que o poder não impede a construção do saber, pelo contrário, possibilita. O poder circula e nos constitui em diferentes formas, dependendo das relações que possuímos ao longo da vida. Portanto, ninguém o detém, apenas se exerce. 2 – Complexidade no interior dos contextos sociais e políticos, ou seja, as relações estabelecidas entre poder e saber nestes contextos. 3 – Cultura como dupla função, enquanto objeto de estudo e prática de ações frente à construção da identidade e diferenças. 4 – Conhecimento sobre quem conhece e o que é conhecido, a construção da identidade do sujeito, da sua identidade cultural e/ou social. 5 – Avaliação moral da sociedade moderna, que significa propor e repensar estratégias frente às ações políticas até hoje estabelecidas. Em consonância com Sardar e Van Loon (1998), nosso estudo situa-se no interesse em conhecer quem conhece e o que é conhecido, conhecer quais identidades culturais estão presentes no escopo escolar, quais dimensões identitárias estão sendo representadas e quais não.

Os Estudos Culturais consideram estar refletido nas sociedades capitalistas um processo de desigualdade social relacionada a raça, etnia, gênero, sexo e tantas outras questões. Por conseguinte, se referem à cultura como espaço de luta pela significação, possibilitando questionamentos sobre a construção de conceitos como homem, mulher, criança; o que significa ser negro, índio, branco na sociedade atual; quem define no contexto escolar o que é ser analfabeto, público alvo da educação especial, deficiente; dentre outras questões ligadas à construção da identidade dos

sujeitos. Segundo Costa (2002, p. 146) as discussões iniciais partiram da problemática de classes sociais e com o passar do tempo foram sendo ampliadas para os estudos feministas, os estudos sobre racismo e as polêmicas interdisciplinares a respeito da construção social da sexualidade “que adquiriram grande visibilidade e tiveram o leque de suas possibilidades de problematização e de estudo grandemente ampliado”.

A cultura é, portanto, um dos elementos mais dinâmicos, imprevisíveis e de maior potencial de mudança. Assim, a disputa e estabelecimento de poder nas sociedades têm se tornado cada vez menos físicas e corporal, assumindo uma forma simbólica e discursiva, sendo o poder cada vez mais direcionado a uma política cultural, no sentido amplo do termo. Desta forma, a cultura não pode ser compreendida apenas como um espaço de construção de saberes, ou estritamente ligada a processos estéticos, intelectuais, morais.

A cultura será sempre um espaço em que negociações acontecem e nos conduzem através de estratégias de poder, sendo este muitas vezes associado a ideias deterministas que a escola tende a reproduzir, embasada em metodologias e estruturas curriculares pré-estabelecidas e antiquadas. Partindo desta ênfase, adotaremos os Estudos Culturais em nossas considerações por proporem a ressignificação da cultura através do questionamento de conflitos e desigualdades gerados nos diferentes contextos sociais.

Para os Estudos Culturais, somos educados por músicas, imagens, modelos que circulam e as ações de escolha sobre o filme a ser assistido, a peça de teatro, o frequentar cinema, museu e similares são mais do que manifestações culturais, sendo consideradas práticas de representação, que constroem sentidos que irão circular e nos constituir. Estas práticas de representação estariam relacionadas a tudo aquilo que escutamos, vemos, absorvemos, de noticiários, convívio social, contextos cotidianos, que muitas vezes não significamos, mas que progressivamente passam a nos constituir e consolidar verdades sobre conceitos fundamentais, como os relacionados à diversidade cultural.

Para os Estudos Culturais tudo aquilo que é dito, visto, os saberes que circulam no meio social, vão constituindo a identidade do sujeito e são refletidos na estrutura curricular das escolas. Stuart Hall (2015) enfatiza que a identidade do sujeito, assim como ele, é constituída histórica e socialmente como fruto da ação de

redes de saber e poder. Acreditamos que na educação formal isso se expressa através da estruturação do currículo.

Nossa identidade social é construída no interior da representação através da cultura refletida pelas relações e discursos, numa interação dialógica que constitui nosso modo de ser e nos situa em determinado espaço da cultura.

O nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo. (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 184).

Entendemos assim que no campo teórico dos Estudos Culturais, acreditando na problematização do currículo como caminho gerador de espaço para questionamentos, podemos propor uma aproximação: vivenciar a diversidade cultural de uma maneira realmente inclusiva, isto é, possibilitando condições de desenvolvimento para todos os indivíduos, no acolhimento de suas particularidades e partindo de suas potencialidades.

Partimos deste entendimento ao questionarmos neste estudo o que vem sendo proposto no Ensino Fundamental Ciclo 1 nas escolas estaduais sobre a temática da diversidade cultural para crianças com média de idade entre 7 e 12 anos. Quais são as identidades expressas no currículo? Quais conhecimentos humanos estão compondo o currículo? Contemplamos os saberes ditos populares ou só os saberes científicos?

Consideramos o currículo produtor de identidade na medida em que nos localiza em determinados espaços, sejam eles espaços culturais sociais, espaços econômicos, espaços associados ao gênero, ao sexo. Sendo assim, o currículo constitui inclusive normas a respeito do corpo, disciplinamento de corpos. Alguns exemplos disso podem ser observados no fato de o aluno ter hora para brincar, como pode brincar, no horário permitido à brincadeira, o tipo da brincadeira. Ou ainda, na educação infantil, associada ao brincar enquanto nos Anos Iniciais relacionados ao saber, à retenção de conteúdo. Princípios estes presentes na estrutura curricular. Segundo Costa (2002, p. 147):

A análise e a discussão dessas questões deveriam permear os currículos escolares em todos os graus do ensino. Contribuir para que se possa compreender as divisões do mundo como produções que operam no campo discursivo e simbólico forjando a identidade e a diferença é uma das muitas formas como os Estudos Culturais podem participar efetivamente de uma

educação mais consentânea com os problemas e dilemas do mundo em que precisamos viver e conviver.

Nessa perspectiva de currículo, compreende-se que a aprendizagem acontece por completo, em momentos de discussão e compreensão do que está sendo aprendido de forma ativa e de maneira a pensar sobre questões relacionadas ao convívio social, a formação da identidade, ao questionamento dos padrões criados, ou seja, influenciando o desenvolvimento do aluno em todos esses aspectos.

Assim, concebemos o currículo como algo capaz de abrir espaço para problematizações e reflexões constantes dos alunos sobre o que estão aprendendo, vendo, assistindo, ouvindo, sobre as relações que estabelecem em outras dimensões de convívio social e sobre a formação individual de cada um enquanto sujeito. Por conseguinte, a seguir definiremos os objetivos deste estudo a partir da compreensão dos conceitos e fundamentos apresentados até então e aprofundados nas próximas seções.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como a diversidade cultural está inserida no contexto educacional e se, conceitualmente, é vista como pressuposto para uma Educação Inclusiva, a partir da análise do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano do Estado de São Paulo e do relato de professores da rede básica de educação.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar quais elementos da diversidade cultural estão presentes no currículo da Educação Básica Ciclo I do Estado de São Paulo.
- Analisar o conteúdo curricular e a opinião dos professores sobre as temáticas da diversidade cultural, considerando aproximações e distanciamentos para uma educação inclusiva.

1.3 JUSTIFICATIVA

Este estudo pretende justificar sua pertinência, em primeiro lugar, ao buscar fornecer contribuições ao conhecimento na área da Educação. Como afirmam Carvalho e Faustino (2010) a escola aparece como *lócus* privilegiado, assumindo um papel primordial no combate à exclusão, à marginalização e à discriminação contra minorias. Recai sobre ela a responsabilidade de promover práticas inclusivas, de respeito e de valorização da diversidade. Da mesma forma, as escolas devem ser espaços abertos a questionamentos que gerem para os alunos a possibilidade de se desenvolverem enquanto sujeitos críticos.

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Considerando a importância da missão das escolas na colocação de Santomé (1995), complementamos a pertinência deste estudo em segundo lugar, por buscar dentro da escola uma compreensão mais fundamentada sobre o currículo, e em especial o currículo das escolas do Estado de São Paulo. Visto que segundo Santos, B. S. (2002) uma das seis formas fundamentais de poder é a esfera do espaço público, o espaço-tempo da cidadania, em que a forma de poder se dá pela dominação mantida por uma relação vertical entre o Estado e os cidadãos.

Complementar a esta justificativa, acrescenta-se a relevância de levantarmos junto aos professores sua opinião sobre o currículo estudado, como nos auxilia Santos e Santiago (2009, p. 553):

A transformação da cultura escolar está intimamente ligada aos profissionais que atuam nas instituições e que produzem currículos, políticas e práticas pedagógicas. Reiterando que todas as práticas sociais são práticas de significação, e, portanto, são culturais, buscaremos compreender as políticas curriculares como políticas culturais, e nesse contexto, refletiremos sobre a produção de políticas inclusivas.

Concordamos com Santos e Santiago (2009) ao evidenciarem o papel da significação nas práticas sociais e compartilhamos da busca por compreender as

políticas curriculares como políticas culturais fomentando a consolidação de políticas inclusivas. Colaborar em alguma medida para o entendimento da perspectiva inclusiva em educação, enquanto geradora de desenvolvimento para todos, garantindo o respeito à diferença, é o terceiro motivo que acreditamos justificar este estudo.

Tais reflexões constituem o cerne e a base motivacional para a pesquisa aqui apresentada. Pretendemos a partir dela, contribuir para a discussão de uma política pedagógica e curricular que atenda à diversidade cultural e promova a inclusão, buscando seus sentidos mais engajados de transformação social e questionamento das relações de poder. Silva (1995, p. 202) acrescenta sobre este assunto que “a diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação”. É neste sentido que se dá o nosso interesse em discutir as relações de poder existentes no currículo.

Acreditamos, assim como Silva (1995), que, ao ponto que identificamos e questionamos as relações explícitas no currículo, as relações que tendem a excluir certos saberes e grupos ficam expostas, abrindo a possibilidade de contestá-las e modificá-las, superando estigmatizações.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para a apresentação do estudo realizado e compreensão de como se delineou as conclusões que pontuaremos por fim, o trabalho foi estruturado em sete seções. Na introdução foi apresentada a perspectiva teórica da pesquisa, o campo conceitual e os autores nos quais este estudo se baseia, descrevendo as razões que acredita-se justificarem o investimento em desenvolvê-lo. O objetivo foi pontuado, assim como os objetivos específicos.

Na seção 2 aprofundamos os referenciais conceituais e discutimos a cultura em sua relação com a educação, estabelecendo aproximações e definindo conceitos como cultura, diferença, diversidade, multiculturalismo, interculturalidade. Pontuamos as diretrizes internacionais sobre as garantias de livre expressão das culturas através das discussões e pactos suscitados pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO). Identificamos as políticas

públicas brasileiras que se relacionam a essas diretrizes internacionais. Evidenciamos as contribuições de Paulo Freire para o entendimento da diversidade e apresentamos o cenário atual das pesquisas acadêmicas sobre tema Diversidade Cultural em dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes *on-line* e no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com delimitação de período de 2000 a 2016.

Na seção 3 apresentamos a Educação em sua perspectiva inclusiva, nosso espaço de estudo. Definimos nosso entendimento sobre a Educação Inclusiva e a Educação Intercultural ressaltando seus pontos de convergência; sinalizamos princípios nevrálgicos para uma Educação Intercultural e discorremos sobre as origens e caminhos da inclusão na educação no mundo, através de garantias de direitos universais e das políticas públicas brasileiras. Assim, favorecemos o entendimento sobre a importância de práticas pedagógicas que levem em conta um panorama da diversidade cultural. Por fim, a seção encerra-se com a conceituação da educação inclusiva e o destaque de princípios que facilitam uma abordagem intercultural.

A seção 4 apresenta apontamentos sobre o currículo, o professor e o legado cultural presente nas escolas. O currículo; sendo nosso principal ponto de investigação, tem nessa seção o levantamento da sua importância e de seus entraves, ao lado da atuação e formação dos professores para a inserção das questões relativas à diversidade cultural dentro do contexto escolar. Para tanto, buscamos descrever o currículo como elemento histórico, político e cultural, sinalizando os autores (SANTOMÉ, 1995; SILVA, 1995; CANDAU, 2005, 2011, 2012; APPLE, 2013; MOREIRA; TADEU, 2013) que propõem questionarmos as relações de poder impostas no currículo. Finalizando, foram descritas as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para os professores do Ensino Fundamental Ciclo 1, a partir do documento de mesmo nome.

A seção seguinte relata o método utilizado na pesquisa, com base em Gil (1991) e Marconi e Lakatos (2003), com a descrição de cada etapa do processo, que se dividiu em duas etapas: a análise de documentos feita através da interface MAXQDA e o levantamento da concepção de professores sobre o tema através de questionário aplicado em ambiente escolar.

Nas seções 6 e 7 foram apresentados os resultados e a discussão sobre os dados encontrados, respectivamente, estabelecendo relações com os estudos anteriormente citados.

Por fim, a seção 8 encerra com as considerações finais, apontando as contribuições do estudo para a área de interesse.

2 A CULTURA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

O termo cultura ao longo do tempo tem assumido diferentes significados, adjetivações e flexões, além de ser estudado sobre diversas áreas das ciências humanas, em que cada uma a define perante o seu objeto de estudo e olhar de mundo. Neste novo milênio, já nos acostumamos a ouvir cultura dita com os prefixos pluri/ multi/ inter/ trans e com o sufixo dade (SOUZA, 2002). O sufixo “dade”, segundo a língua portuguesa transforma um adjetivo em um substantivo abstrato. Analisando os prefixos, temos o prefixo pluri, que vem do latim e significa muito, vários; o prefixo multi, também de origem no latim, tem um significado muito próximo, sendo sinônimo de múltiplo, numeroso. Já os sufixos inter e trans são de origem latina e significam respectivamente posição intermediária, sinônimo de entre; e trans assume noção de movimento, ou seja, movimento para além, movimento através.

Este vasto espectro tem sido espaço de eloquentes interesses e discussões, dada a centralidade alcançada pela cultura nas mais variadas esferas da vida cotidiana. Godoy e Santos (2014) pontuam essa centralidade não como uma superioridade às demais dimensões sociais, mas como uma transversalidade, ou seja, a capacidade de a cultura estar presente em toda e qualquer prática social. Essa centralidade seria “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo”. (HALL, 1997, p. 5). A cultura, portanto, é parte constituinte das práticas sociais que só fazem sentido se observadas a partir de seus significados e da relação estabelecida em cada ambiente.

Como afirma Sodré (2005, p. 9, grifo do autor):

cultura é uma dessas palavras metafóricas (como, por exemplo, liberdade) que deslizam de um contexto para outro, com significações diversas. É justamente esse “passe livre” conceitual que universaliza discursivamente o termo, fazendo de sua significação social a classe de todos os significados. A partir dessa operação, *cultura* passa a demarcar fronteiras, a estabelecer categorias de pensamento, a justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção.

Considerar a cultura por este olhar é colocá-la como elemento propulsor a evidenciar as diferenças comportamentais individuais e como substrato para

consolidar categorizações coletivas, superando estereótipos. Conforme nos aponta Fleuri (2003, p. 24):

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-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 eles tecem.

A inserção de questões culturais nos debates contemporâneos, principalmente no âmbito escolar, é igualmente complexa justamente por ter ponto de partida nas questões de raça e na discussão dos direitos humanos entre as décadas de 1970 e 1980, o que significa que olhar para as práticas educativas representa em dada medida olhar para as práticas sociais. O que “reafirma a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou mediação dos dilemas colocados à sociedade” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2011, p. 246).

A partir da década de 80, surgem várias reivindicações através de movimentos sociais organizados em busca de garantia de seus direitos. O reconhecimento social a partir desta década, dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, homossexuais, entre outros), segundo Gomes (2003, p. 72), “coloca-nos diante da luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença”.

O enfoque da cultura, anteriormente tida como a produção e acesso às Belas Artes e ao domínio da História da Arte, ambos privilégios de uma classe social com acesso à Educação, amplia-se para o reconhecimento dos diversos saberes populares com as declaradas diferenças entre esses saberes. Este enfoque carrega em si a luta pela garantia de direitos de grupos sociais específicos organizados em torno de determinadas características que os diferenciam em suas individualidades e buscam voz através do empoderamento enquanto cidadãos para se sentirem pertencentes às relações sociais atuais em todas suas esferas. Desta forma, vê-se a tomada da cultura como campo fértil para tratar as questões das diferenças e das desigualdades, sem que ambas se anulem. De fato, “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (CANDAU, 2012, p. 239).

2.1 A POLISSEMIA DOS CONCEITOS E SUAS INTERSEÇÕES

A dificuldade em determinar uma terminologia única e entender o entrelaçamento entre as diversas terminologias é ponto indubitavelmente presente nos diversos conceitos relacionados à cultura (CANEN, 2000; CANDAU, 2002a, 2009; FLEURI, 2003). Para Fleuri (2003, p. 17) “tais embaraçamentos entre as diversas perspectivas impedem-nos de produzir esquemas simplificadoros eficazes, mas torna o debate criativo e aberto ao aprofundamento”.

A partir do século XX é crescente o número de estudos que discutem as perspectivas de análise relacionadas à diversidade cultural, em especial no meio escolar, e referem-se a variadas maneiras de interpretar como se dá a interação entre grupos sociais e suas culturas, principalmente no sentido de discutir conceitualmente os termos correlatos à diversidade cultural, como o multiculturalismo, interculturalidade e pluralidade cultural (MCLAREN, 1997; GONÇALVES; SILVA, 1998; CANDAU; ANHORN, 2000; FLEURI, 2003; GOMES, 2003; PADILHA, 2004; CORSI, 2007; CANDAU; RUSSO, 2010; SILVA, 2014).

Todos esses conceitos nos conduzem a discussões sobre identidade e sua relação com a diversidade e a diferença. Para iniciar uma discussão sobre identidade, já traremos o termo, de antemão, no plural e combinado com o termo cultural (dimensão humana esta, que é nosso foco neste estudo). As identidades culturais, segundo Fleuri (2003, p. 23), “são aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais e que sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades”. Noção de deslocamento explanada por Souza (2002, p. 73) “em cada um de nós, há identificações contraditórias que nos empurram em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas”.

O deslocamento das nossas identidades, ou seja, a capacidade de nos identificarmos com diferentes grupos e/ou estilo de vida e de outras pessoas produz uma variedade de possibilidades, gerando inúmeros grupos cada qual com características específicas e particularidades que reivindicam respeito e espaço no cenário social ao longo da história. Ao discutirmos a relação entre a(s) identidade(s) dos sujeitos nos deparamos com a diversidade que as reúnem e com as diferenças que as personalizam. Os conceitos de diversidade e diferença muitas vezes

aparecem na literatura com o mesmo sentido e conotação, porém, como nos afirmam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 91) “em alguns momentos falamos em diversidade, outros em diferença e não são coisas iguais, nem mesmo próximas, apesar de que temos usado as palavras de maneira indiferenciada”.

Para Candau (2011, p. 241) as diferenças culturais são “étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras e se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. A autora considera que são múltiplas as questões colocadas em torno das diferenças, sendo os movimentos sociais os principais reivindicadores de igualdade de acesso, denunciando injustiças, desigualdades e discriminações e buscando reconhecimento político e social.

A diversidade cultural é definida como uma das principais preocupações sociais, relacionada ao crescimento de uma variedade de códigos sociais dentro e entre sociedades. Como atesta o documento Informe Mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (UNESCO, 2010) é cada vez mais claro que estilos de vida, representações sociais, sistemas de valores, códigos de conduta, relações sociais (inter-geracionais entre homens e mulheres), formas linguísticas, processos cognitivos, expressões artísticas, noções de espaço público e privado, modos de comunicação e sistemas de pensamento não podem ser reduzidos a um modelo singular ou concebidos em termos de representações fixas. A sociedade gradativamente assume a existência de diversos modelos de ser humano e modos de vida; isto se torna possível, na medida em que, tais questões passam a fazer parte da agenda política mundial e ter espaço de representatividade, como pontuam Rodrigues e Abramowicz (2011, p. 248).

A emergência política de comunidades locais, grupos indígenas, grupos vulneráveis e excluídos por sua origem étnica, idade ou gênero tem levado à descoberta dentro de sociedades de novas formas de diversidade, e a diversidade cultural tem tomado a agenda política de muitos países do mundo.

A crescente observação sobre o tema tem proporcionado espaço para que cada vez mais identidades, antes invisíveis, sejam reconhecidas e tenham sua cultura representada no cenário político e social. Colocar em evidência estas questões aumenta o conhecimento sobre a pluralidade de culturas existentes, outro termo bastante relacionado à diversidade cultural. A pluralidade cultural diz respeito

à existência de inúmeras culturas dentro de um mesmo estado ou nação. Este é o termo mais utilizado para tratar da diversidade cultural nos materiais e comunicados do governo federal. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ela é descrita como:

o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, as desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, p. 121).

Viana (2003) considera que a Pluralidade Cultural tem muito a contribuir, se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais e valorizarmos situações de ensino e aprendizagem que contemplem a possibilidade de pensar sobre as condições de desigualdade e a necessidade de mudanças sociais. Essa temática encontra-se organizada nos PCN em forma de tema transversal e desta forma, deve ser utilizada por todas as disciplinas e em todas as possibilidades de abordagem do conteúdo. Neste estudo que aqui se apresenta, consideraremos pluralidade e diversidade cultural como sinônimos e utilizaremos prioritariamente o termo diversidade cultural para nos referir aos diferentes aspectos que compõem a cultura.

2.1.1 Multiculturalismo

A história do multiculturalismo enquanto conceito surge em contraposição à homogeneidade cultural presente até o século XX como princípio nas questões educacionais. Muitos autores têm distinguido diferentes modos de se conceber o multiculturalismo, partindo da afirmação de que “este é um fenômeno complexo e polissêmico que pode apresentar um caráter descritivo ou prescritivo”. (CANDAUI, 2009, p. 77). A autora pontua que a base de formação do multiculturalismo reside nas lutas de classe e nos movimentos sociais e é um fenômeno complexo, contraditório e atravessado por múltiplas questões, concepções e tensões (CANDAUI, 2002a). Este movimento, que emergiu nos Estados Unidos, para além das questões apresentadas, configurou-se também como “abordagem curricular

contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56).

Os diversos sentidos atribuídos ao multiculturalismo podem reduzir-se a três matrizes fundamentais (CANDAU, 2009, 2012) quais sejam: assimilacionista, orientada pela integração de todos na sociedade de forma a incorporar a cultura hegemônica, porém sem mexer na matriz da sociedade; diferencialista, que busca a garantia de espaços onde as pessoas possam se expressar com ênfase no reconhecimento da diferença, alegando que a matriz assimilacionista ao promover a assimilação do diferente leva à homogeneização; e o multiculturalismo aberto e interativo ou interculturalismo, que também pode ser chamado interculturalidade e visa articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

2.1.2 Interculturalidade

A perspectiva intercultural que na visão de Candau (2005) objetiva a promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos culturais diferentes, tenta, sempre, trabalhar com os conflitos que emergem dessa convivência, sem ignorar as relações de poder existentes.

O estudo da origem da interculturalidade nos leva ao cenário europeu onde inicialmente esta perspectiva foi vista como solução para a inclusão de imigrantes na educação em caráter emergencial (FLEURI, 2003, p. 20), sendo progressivamente avançado para a valorização das diferenças, a formação da identidade e a legitimação da cultura de origem de cada indivíduo.

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (SILVA, 2003, p. 41-42).

Há de se considerar ainda que a perspectiva intercultural,

no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que

abarcando diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracia em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

Barros e Kauark (2011) salientam que nessa perspectiva, uma educação para a diversidade cultural deixaria de ser pensada no limite de uma educação para a tolerância, transformando-se na educação para uma sociedade pluralista. Aqui, o papel da educação deixaria de ser a formalização de um conjunto de condutas aceitas, transformando-se em processo de mediação entre as diferenças.

Para tanto, alguns desafios devem ser enfrentados na promoção de uma educação intercultural. Candau (2002b, 2005) ressalta ser preciso penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, promover experiências de interação sistemática com outros e reconstruir os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível mundial, pessoal quanto no coletivo.

2.2 AS CONSIDERAÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE O TEMA

Segundo Silva (2012), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresenta, desde sua fundação, a Educação como principal bandeira. Os princípios gerais que a orientam encontram-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), da Organização das Nações Unidas (ONU), relacionados aos direitos e liberdades políticas sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Em suas considerações sobre este órgão internacional inaugurado em 1945, no período pós-guerra, Silva (2012, p. 3) pontua a importância de seu papel no sentido de “constituir significados e orientação ao comportamento social na harmonização das relações” e discorre sobre o desenvolvimento conceitual em relação ao que seja cultura no decorrer da trajetória da Instituição, que culminou na década de 1980 no desenvolvimento do conceito de diversidade cultural.

O direito de existência de minorias étnicas, religiosas e linguísticas que vieram a constituir mais tarde tal conceito ganhou ênfase no transcorrer da década de 1960 com a proclamação do Pacto internacional dos direitos civis e políticos (OEA, 1966a), que fundamentaria o direito à vida cultural e à prática religiosa e linguística. Neste mesmo período foi desenvolvida a Declaração de princípios da cooperação cultural internacional (UNESCO, 1966) que propôs enunciados referentes às salvaguardas sobre o patrimônio cultural, natural e material.

Um dos primeiros documentos a citar a questão da pluralidade de culturas foi a Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais (UNESCO, 1978).

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade [...]. (UNESCO, 1978, p. 3).

A Declaração do México sobre políticas culturais (UNESCO, 1982) resultado da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais que recomendava multiplicar as ocasiões de diálogo entre a população e os organismos culturais, marcou uma primeira síntese das discussões em torno do conceito de cultura. Tomando-a em seu conceito mais amplo, como um conjunto distinto de elementos espirituais, materiais, intelectuais e emocionais de uma sociedade ou de um grupo social. “Además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 1982, p. 8).

Chegado o século XXI e todas as mudanças provocadas por inovações cada vez mais velozes, outro importante relatório intitulado Investindo na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (UNESCO, 2010), é dedicado à análise e à descrição de iniciativas de preservação da diversidade cultural ao longo do território mundial empreendidas pela UNESCO. De acordo com o relatório, um longo processo de reflexão durante as décadas de 1980 e 1990 levou à adoção, em 2001, da Declaração Universal da Diversidade Cultural, que pode ser reconhecida e afirmada para o benefício de gerações presentes e futuras e cuja defesa é considerada imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade humana. Tal reconhecimento é visto também para que todas as culturas possam se expressar, com implicações para liberdade de expressão, pluralismo na mídia, multilinguismo e

igual acesso à arte e ao conhecimento científico e tecnológico (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2011, p. 248).

Desse modo, é possível constatar que para os órgãos internacionais preocupados com a manutenção da boa convivência entre os povos e o estabelecimento da paz, a diversidade cultural torna-se peça fundamental, pautada pela manutenção do respeito ao outro nos processos de convivência. Na Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2001a), Art. 1, a diversidade cultural está descrita como as diversas formas que a cultura adquire por meio do tempo e do espaço, sendo manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e compõem a humanidade. No Art. 2 trata-se da diversidade cultural ao pluralismo cultural.

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (UNESCO, 2001a, p. 9).

O texto denota a importância atribuída à garantia de políticas que favoreçam a participação de todos e proporcionem coesão social e tranquilidade como resultado de ações voltadas para uma “interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais” (UNESCO, 2001a, p. 3).

Ao longo do documento a menção ao contexto escolar é feita ao apresentar um plano de ação para a aplicação de seus princípios. O item 7 apresenta a necessidade de “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (UNESCO, 2001a, p. 10). Esta colocação respalda nosso interesse em investigar junto ao material curricular do Estado de São Paulo que tipo de valor é atribuído a diversidade cultural, da mesma forma que embasa a pertinência de questionarmos se os docentes público alvo da pesquisa tiveram algum tipo de formação neste sentido.

Na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e outras Formas de Intolerância

(ONU, 2001), novas ações foram pensadas para combater o racismo e se concretizaram com mudanças curriculares na educação básica e materiais didáticos para o ensino de História da África e cultura afrodescendentes.

Os debates sobre este alargamento conceitual continuaram acontecendo e foram novamente sintetizados na Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (UNESCO, 2005) corroborando a criação e execução de novas políticas culturais. Interessante observar, que esta Convenção:

anunciou a preocupação em integrar a cultura como elemento estratégico das políticas nacionais e internacionais de desenvolvimento como proteção contra a liberação comercial que levasse a desequilíbrios entre países ricos e países pobres. (SILVA, 2012, p. 14).

Isso legitima a autonomia dos Estados em escolher de forma soberana o que considerarem mais apropriado na implementação de políticas e medidas para a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais em seu território. Todas essas declarações mundiais propostas pela ONU e pela UNESCO foram assinadas pelo Brasil que, assim, se comprometeu com as alíneas ali descritas.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Uma vez identificados os acordos do cenário mundial e o esforço dos órgãos internacionais em estabelecer um movimento de respeito e consideração da diversidade cultural, buscamos compreender a conjuntura nacional não somente porque o Brasil assinou e se comprometeu com cada um dos acordos citados, mas também e principalmente por que o Brasil está entre os países do mundo os que ocupam o topo da lista de países com maior diversidade de povos e culturas em seu território. Em consonância com Kadlubitski e Junqueira (2009, p. 182):

Compreende-se, a necessidade de se instituírem políticas que assegurem as diferenças, de modo que a diversidade cultural não seja motivo para inferiorização de alguns grupos em relação a outros grupos culturais, que as diferenças não sejam um motivo de desigualdade, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro e com a vida.

Em termos sucintos, as políticas públicas são diretrizes propostas pelo governo no sentido de atender os acordos internacionais possibilitando o acesso da população a bens e serviços¹ específicos, através de programas de ação ou leis. Assim:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visa a satisfação do interesse da coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação públicas, estruturada por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. (CASTRO; GONTIJO; AMABLE, 2012, p. 390).

Kadlubitski e Junqueira (2009) consideram complementarmente, o caráter de responsabilidade social das políticas públicas em promover a diminuição das desigualdades.

As políticas públicas referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 186).

A ação nacional neste sentido, de maior impacto em termos legislativos, foi com vistas a assegurar a todos as condições de acesso, permanência e aprendizagem na escola, sem nenhum tipo de discriminação, incluindo tais questões na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

A inserção desta temática na Constituição possibilita em primeira instância a garantia de direitos dos cidadãos e em um momento seguinte amplia a possibilidade de formulação de políticas públicas voltadas para o atendimento de tais direitos. Assim nos alertam Freire e Freire (2013, p. 40):

No fundo, esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura –, isso é, sobretudo, um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação.

¹ Podemos citar como exemplo o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004a) que define acessibilidade como a “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (artigo 8º, inciso I). Ao definir acessibilidade a Lei garante o acesso de qualquer pessoa que apresente alguma restrição de mobilidade, sendo o seu conceito ampliado para qualificar, além das edificações, espaços ou ambientes físicos, também os meios de comunicações e o sistema de transportes.

No campo normativo internacional, o Brasil ratificou diversos decretos e acordos relacionados aos temas – diversidade cultural e inclusão escolar – a fim de comprometer-se com as metas assumidas. No âmbito da Educação, o Brasil faz jus a alguns dos tratados dos quais é signatário, como o *Plano de Ação* para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, proposto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que traz em seu artigo 3º, o compromisso em universalizar o acesso à educação. Compromisso este complementado pela Declaração de Salamanca que instituiu uma Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994).

Segundo Meletti e Ribeiro (2014, p. 177) esses são alguns dos documentos internacionais que forneceram a base para a formulação das políticas educacionais brasileiras que incorporaram os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva.

As principais políticas criadas pelo país com o objetivo de abordar os compromissos assumidos nesses acordos internacionais são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996, 2013a); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que apresentam como princípio fundamental o respeito às diversidades e o incentivo à inclusão, com destaque para a implantação de temas transversais, em especial, o tema transversal Pluralidade Cultural.

A Conferência Nacional de Educação Básica realizada em 2008 tornou-se um marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, segundo Kadlubitski e Junqueira (2009), no sentido de ter possibilitado à sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais, se reunirem em torno da discussão pela melhoria da qualidade do ensino “a partir da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação” (BRASIL, 2008, p. 13).

As discussões suscitadas nessa Conferência forneceram dentre outras, subsídios para a realização, em 2010, da Conferência Nacional de Educação (Conae), um espaço democrático de construção sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, que apontou renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2011) que, dentre seus objetivos, dispõe de diretrizes de articulação para o Sistema Nacional de Educação previsto desde a Constituição de 1988.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a), outro importante documento produzido na sequência, traz a Educação Básica como uma de suas dimensões e considera em seus princípios norteadores que:

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (BRASIL, 2007a, p. 32).

Além de propor em suas ações programáticas fomentar a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas à diversidade cultural, o Plano ressalta a importância de assegurar a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas.

Recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2015) ainda em tramitação, aborda as temáticas Culturas Africanas e Indígenas, Ética, Direitos Humanos e Cidadania, Sustentabilidade, Tecnologias Digitais, Consumo e Educação Financeira como temas integradores que viriam a substituir os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dizem respeito a questões presentes na vida dos sujeitos em seus contextos cotidianos, contemplando aspectos para além da dimensão cognitiva, dando conta da formação política, ética e identitária dos estudantes.

No geral, os textos das políticas públicas em educação parecem convergir cada dia mais para medidas sociais pautadas no atendimento a todos sem distinção, sendo condizentes com o desvelar do paradigma da inclusão. Autores como Fantin (2008) e Capellini (2009), registram uma preocupação em relação à maneira como a diversidade tem sido acolhida e tratada em sala de aula, chamando a atenção para a necessidade da ampliação de recursos tanto materiais quanto de formação dos professores para que o atendimento ao aluno realmente respeite as diferenças e seja propulsor de convivência. Para isto, considera-se que os professores que se utilizam pouco de recursos alternativos centrando-se, prioritariamente, na linguagem oral e escrita, apoiados no uso da lousa, têm muito a construir sobre o conceito de Educação Inclusiva e “muito a considerar em sala de aula sobre as novas linguagens presentes na sociedade e com a qual os alunos têm grande familiaridade” (CANDAUI, 2002a, p. 141).

Kadlubitski e Junqueira (2009), ao estudarem as políticas públicas em educação voltadas a considerar a diversidade cultural, concluíram que, em termos de políticas, o Brasil já avançou no sentido de valorizar e incluir a diversidade no sistema educacional, o que pode ser visto pelas diversas leis para inclusão de temáticas relacionadas a índios, negros e pessoas com deficiência. Porém, concordamos com a colocação dos autores ao pontuarem a necessidade de descobrir se na prática essas políticas vêm sendo implementadas e em sendo implementadas, se ocorrem da forma como prevista na lei, dispondo inclusive de recursos para manutenção.

Diante do exposto, assumimos as políticas em Educação como pano de fundo em que se orientam a elaboração e construção do currículo e das práticas pedagógicas em escolas no âmbito nacional, para considerarmos na próxima seção a possibilidade de aproximação da educação intercultural com a educação inclusiva.

Para creditar à perspectiva intercultural condições de fomentar relações interpessoais nas escolas que sejam inclusivas, buscamos entender de que maneira a diversidade se expressa e é interpretada dentro dos discursos educacionais da atualidade, visando contribuir para a construção de ações formativas que assegurem o direito à educação para todos, com garantias às diferenças, sem desigualdades. Neste sentido, acreditamos, assim como (CANDAU, 2012, p. 242) na perspectiva intercultural enquanto capaz de conceber “sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram”.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O ENTENDIMENTO DA DIVERSIDADE

Ao considerar a teoria de Paulo Freire frente às questões geradas pelas discussões em torno da diversidade nas nações e nas culturas, Souza (2002) coloca que o fato da multiplicidade de culturas existir em uma sociedade não é suficiente para dizermos que esta sociedade é inter/multicultural, isto é um fato social. Por outro lado, qualquer posicionamento inter/multicultural é em si crítico e este posicionamento difere da atitude frente a tais questões. Ou seja, o direcionamento

dado a estas críticas é que caracteriza o posicionamento de cada um. Segundo o autor:

A direcionalidade da crítica freireana é claramente a favor da transformação das condições e situações de vida de existência das maiorias desapossadas de qualquer poder econômico, social e político, que a literatura sociológica denomina minorias, entendendo-as em relação ao exercício do poder social, mas que socialmente conformam as maiorias de nossas sociedades. (SOUZA, 2002, p. 14).

Portanto, segundo Souza (2002), nesta perspectiva, a multiculturalidade refere-se às formas de convivência assumidas entre as diversas culturas, ou o que ele denomina, “traços culturais diferentes numa mesma cultura” (SOUZA, p. 14). No momento em que esta convivência se dá através do diálogo crítico, mesmo que não sejam superados todos os conflitos, temos a interculturalidade, capaz de potencializar o desenvolvimento destas relações e o crescimento pessoal de cada um dos envolvidos. Desta forma, a teoria de Paulo Freire, apresenta um posicionamento ideológico-político e epistemológico, partindo de uma perspectiva ética na análise do diálogo entre as culturas, estabelecendo relação entre educação, política e economia. Diálogo este que se faz em um modelo econômico neoliberal, em que os impactos da globalização e da mundialização dos saberes e poderes afetam não somente o setor econômico, mas também as ciências humanas e sociais, produzindo resultados diretos na educação.

A preocupação central de Paulo Freire é a educação, inclusive a escolar, como problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e para o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente dos sujeitos populares. (SOUZA, 2002, p. 14).

Podemos considerar, junto com o autor, que a teoria de Paulo Freire contribui na ressocialização; processo esse de invenção de outras formas de conhecer,² emocionar-se, agir, definido por Souza (2002, p. 34) e que inclui “a aquisição, o domínio e o desenvolvimento da cultura escrita [...] tendo a educação, uma contribuição a dar que, se não o fizer, nenhuma outra prática cultural o fará”. Assim, ler e escrever são consideradas ferramentas fundamentais para as interações sociais na pós-modernidade.

² Para Souza (2002, p. 55), o pensamento de Paulo Freire provoca mudança não apenas da cabeça (o conhecimento); destina-se a contribuir com a construção da integralidade do ser humano: quer atingir também o coração (o emocionar-se) e as mãos (o agir).

Paulo Freire, que ficou conhecido principalmente pelo seu trabalho como alfabetizador de jovens e adultos, defendia como princípio uma educação voltada para o desenvolvimento cultural e intelectual da humanidade, não estritamente conteudista, mas capaz de empoderar os sujeitos para perceberem as hierarquias e diferenças entre as culturas, de forma a sentirem-se capazes de dialogar em busca de uma convivência social harmônica. Neste sentido, Paulo Freire faz jus à adjetivação de ser um “clássico”, pois em suas ações e formulações, já propunha “a construção de um espaço para diálogo entre culturas, com a constituição de outras relações sociais, sem dominadores nem dominados” (SOUZA, 2002, p. 51).

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças. (FREIRE, 1992, p. 157).

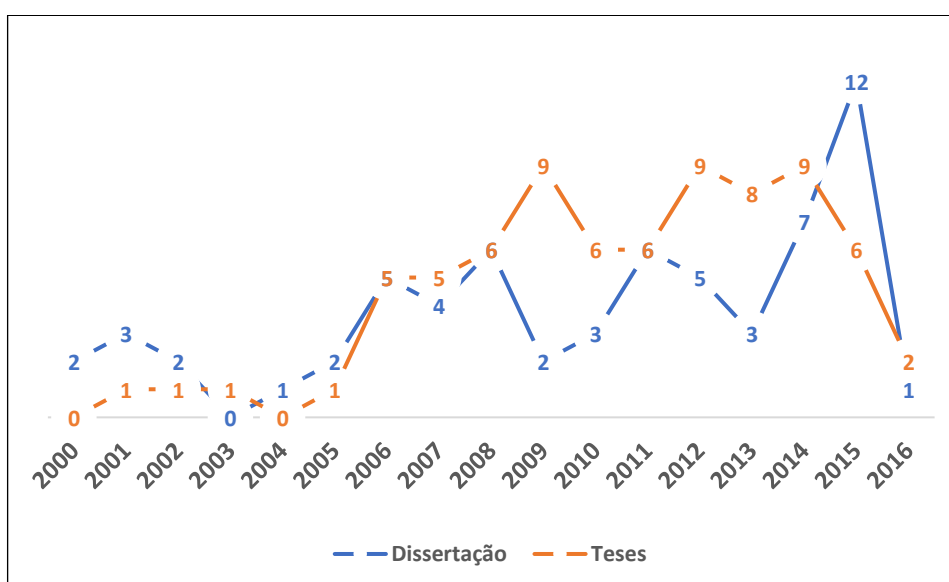
Segundo Candau e Leite (2006), por seu posicionamento frente ao processo de aprendizagem, Paulo Freire já adiantava em sua prática, aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva multi/intercultural na educação.

2.5 O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

Para finalizar esta seção, relatamos os resultados encontrados na primeira parte desta pesquisa que aconteceu com o levantamento bibliográfico feito sobre o tema Diversidade Cultural em dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes *on-line* e no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com delimitação de período de 2000 a 2016. Foram encontrados estudos a partir dos anos 1980 com visível aumento da produção a partir da década seguinte, avançando no número de trabalhos sobre a temática a partir dos anos 2000. Levando em conta a importância do contexto histórico para o desenvolvimento das colaborações e comparações com o presente estudo e não tendo a pretensão de esgotar o tema, diga-se de passagem, tarefa hoje impossível de ser realizada, o período escolhido condiz com mudanças nas políticas públicas e nas leis que regem a educação e que contribuíram para um evidente crescimento no número de pesquisas que relacionam a diversidade cultural à educação.

O levantamento de teses e dissertações relacionadas ao tema diversidade e/ou pluralidade cultural retornou 139 trabalhos (Apêndice A). Os critérios e caminhos traçados para este levantamento estão descritos no método. Em uma análise quantitativa da produção acadêmica encontrada, podemos observar que a partir de 2007 o número de teses ultrapassa pela primeira vez no período o número de dissertações e mantém pelo segundo ano consecutivo uma produção constante que se manteve desde então, igual ou maior que cinco.

Figura 1 - Produção acadêmica registrada no período de 2000 a 2016 sobre o tema Diversidade Cultural em dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes *on-line* e no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)



Optamos por selecionar como referência para posterior discussão dos resultados encontrados em nossa pesquisa, quatorze estudos (ANSELMO, 2003; COSTA, 2003; SILVA, 2003; ALMEIDA, 2005; MANZELLO, 2007; CORSI, 2007; KOWALEWSKI, 2010; MOREIRA, 2010; RODRIGUES, 2011; ROCHA, 2013; MALANCHEN, 2014; SILVA, 2014; BUZATTO, 2015; LUCIANO, 2016) pela relação entre tais trabalhos e o estudo que aqui se apresenta.

Partindo para a descrição dos quatorze trabalhos selecionados e o que cada um deles tem a contribuir com o nosso estudo, iniciaremos por Costa (2003) que analisou na Revista Nova Escola suas “respostas” ao problema da diferença, bem como suas formas de “entrada” na educação, problematizando o multiculturalismo e

a retórica da diversidade cultural. O autor situa a Revista no campo das pedagogias culturais e explicita suas conexões com o currículo; analisa a produção cultural, os modos de ver e de narrar as diferenças, e os processos de produção/interação entre a revista e seu público leitor, estabelecendo, para tanto, uma articulação entre a política e a poética do texto cultural. Costa (2003) relatou a existência de uma multiplicidade de modos de produzir e nomear os “diferentes” encontrados na revista. Tal reconhecimento torna possível, portanto, pensar as diferenças culturais para além das rígidas dicotomias entre identidade/diferença, eu/outro, nós/eles, norma/desvio que frequentemente povoam o pensamento educacional moderno.

Outros estudos (ANSELMO, 2003; SILVA, 2003; KOWALEWSKI, 2010) apresentam pertinência de seleção, pois descreveram a análise de documentos e esta é uma das etapas desta pesquisa.

Anselmo (2003) parte da teoria foucaultiana para discorrer sobre a maneira como a temática racial é abordada nos PCN, de primeira à quarta série, e como tais discursos subjetivam professores e alunos, considerando-os como campo fértil de produção e disseminação de conceitos.

Silva (2003), ao ter como base o estudo do mesmo documento, porém baseando-se nos conceitos postulados por Adorno, procurou responder através de um estudo de caso de uma instituição privada se os temas transversais propostos pelos PCN atingiam o objetivo de proporcionar melhor formação cultural ao aluno. A leitura do autor sobre os objetivos dos PCN coloca as instituições educativas na posição de formarem seus alunos para o exercício da cidadania através do trabalho introdutório com questões sociais para desenvolver nos alunos a reflexão. Concluiu, após investigações no interior do Estado de São Paulo, que as práticas pedagógicas produzidas pelos professores resultavam inversamente em modelos de disseminação justamente do que deveriam combater; uma formação empobrecida.

Kowalewski (2010), ao problematizar o discurso educacional em relação às diferenças culturais, consideradas pela autora hoje bastante naturalizadas; estudou três documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) entre 1997 e 2007, sendo eles: Tema Transversal: Pluralidade Cultural – PCN (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e os quatro volumes do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na

sociedade (BRASIL, 2007b). Sua análise transcorreu na compreensão do papel da escola na hodierna reconceitualização sobre justiça no campo político-social posicionando as relações existentes entre desigualdade e exclusão, igualdade e diferença. Na última parte de suas análises, a autora apresenta, dentre os vários aspectos presentes nos documentos, quatro que lhe chamaram mais atenção, sendo eles: a produção e naturalização de determinadas “vizinhanças” (negros, indígenas, mulheres, deficientes, homossexuais, etc.); a aproximação da diversidade cultural e da biologia; a ênfase no reconhecimento e, principalmente; a construção de um discurso essencialista sobre as diferenças, notadamente nas temáticas étnico-raciais. Entendemos por esse discurso essencialista, um discurso que trata as diferenças de modo a naturalizá-las no sentido de considerá-las essenciais aos seres humanos, ou seja, diferenças estas que por serem consideradas próprias da essência de cada um, não necessitam ser reposicionadas nem questionadas.

Outros pesquisadores aos quais daremos destaque, se debruçaram sobre o currículo (ALMEIDA, 2005; CORSI, 2007; MALANCHEN, 2014; LUCIANO, 2016) alguns deles observando práticas outros assumiram como foco a análise de documentos. Almeida (2005); Corsi (2007) estudaram o tema da diversidade cultural a partir do currículo de escolas públicas e da prática dos professores, sendo o primeiro realizado no Estado de São Paulo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o segundo no Estado de Minas Gerais.

Corsi (2007) partindo dos estudos sobre o Multiculturalismo Crítico, procurou entender como as diferenças relativas às categorias raça/etnia, classe social e gênero estão presentes no currículo em ação. A autora pontua que “o processo curricular baseado numa perspectiva crítica multicultural é baseado em promover o respeito pela diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social” (CORSI, 2007, p. 30). Os dados foram coletados em duas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª e 4ª séries – por meio de observação e entrevista. Os resultados apresentam a prática de duas professoras. Em uma, os aspectos ligados às diferenças foram registrados mais fortemente nas interações entre professora e alunos/as; na outra o que aparece como central é o trabalho do tema de forma engessada, conteudista.

Almeida (2005) também colheu informações sobre docentes e o ensino após a implantação de um programa político pedagógico da Escola Plural, no município

de Belo Horizonte, a partir de 1994. Este programa é especialmente interessante por propor trabalhar a diversidade cultural presente entre os alunos como meio de enfrentar o fracasso e o insucesso escolar e instaurar uma escola pública de ensino fundamental democrática e inclusiva. O trabalho teve como objetivo principal compreender a opinião dos docentes sobre um conhecimento escolar que considere a dimensão da diversidade cultural e encontrou resultados que os aproximam de teorias difundidas nas décadas de 70 a 90, comumente explicando as diferenças individuais como diferentes ritmos de aprendizagem, e em alguns casos, como déficit cultural, havendo também a preocupação com as diferenças étnico-culturais enquanto marcas do indivíduo.

Malanchen (2014) voltou-se à questão do currículo e tomou como objeto de análise as relações internas que sustentam a tríade currículo, cultura e conhecimento tendo como objetivo geral evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para as questões do currículo, contrapondo-se às concepções presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil entre os anos de 2006 a 2012. Malanchen (2014) traz a tona algumas implicações da adoção da perspectiva multicultural nos documentos analisados.

O discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (MALANCHEN, 2014, p. 18).

Segundo a autora, esses documentos baseiam-se em um discurso multicultural que esconde em sua ideologia a disseminação de processos de formação para sustentar o capitalismo.

Luciano (2016) concentrou sua pesquisa com base na Lei 10.639/2003, sobre o ensino de história da África e encontrou ainda grandes obstáculos para sua consolidação na rede estadual do Estado de São Paulo, apesar de mais de 13 anos da lei. Um dos fatores apresentados com veemência, está na própria Proposta Curricular, de 2008, que nas considerações do autor, apesar de indicar alguns avanços no sentido da pluralidade cultural, mantém uma sequência eurocentrada, sendo que não foi encontrada conformidade entre a proposta curricular e a lei. Com relação ao Caderno do Professor e ao Caderno do Aluno, registrou-se que um notável avanço quando comparado aos livros didáticos analisados – décadas de

1970 e 1980. Contudo, por ser um complemento da Proposta Curricular, não se distancia da perspectiva eurocêntrica. Dados coletados através de entrevistas com os professores ressaltaram ainda, a falta de recursos como prejudicial na aproximação entre o discente e o assunto trabalhado pelo professor. “Dessa forma, os professores precisam de subsídios para desenvolver o trabalho de ensinar para um público que nem sempre quer aprender” (LUCIANO, 2016, p. 78).

Outras pesquisas que tiveram como objeto a diversidade cultural e não necessariamente o currículo enriqueceram o escopo conceitual que aqui se apresenta. Manzello (2007) discorre sobre uma escola intercultural para uma sociedade multicultural e demonstra que tanto as teorias multiculturais como as interculturais, ainda que estabeleçam relações entre as culturas, se não considerarem as relações humanas como uma totalidade complexa e supervalorizarem alguma das três mediações básicas da existência, quais sejam, as relações culturais, econômicas ou políticas, tornam-se insuficientes na análise dos problemas sociais, mais especificamente na escola, e acabam colaborando na manutenção do “status quo”.

Desse modo, a escola deve utilizar-se da teoria intercultural que contempla a multiculturalidade do ambiente, sempre realizando a inter-relação da problemática resultante da pluralidade cultural com os demais aspectos que compõem a relação homem-mundo, ou seja, os aspectos políticos e econômicos. (MANZELLO, 2007, p. 8).

A autora defende que é nesse complexo de relações que os fatos sociais estão inseridos, sendo, portanto, imprescindível uma análise voltada para essa totalidade. O próximo estudo que tomaremos como referência atenta-se aos aspectos políticos desta discussão, ao analisar as políticas educacionais.

Rodrigues (2011) realizou um estudo sobre a ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas nacionais entre os anos de 2003 e 2006. A autora discorre sobre um processo de institucionalização das políticas de diversidade durante o período, porém considera que as apropriações são díspares e restritas a poucas secretarias do ministério, além de ter observado que tal processo de institucionalização teve pouca destinação orçamentária, inserindo a questão em disputas severas na esfera política.

Para uma análise da problemática pelo prisma do professor, Moreira (2010) coletou dados no primeiro ano do Ensino Fundamental de um município do interior

paulista questionando os professores sobre quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula. Registrou relatos sobre a dificuldade de se trabalhar com questões de preconceito, discriminação e racismo. Ressaltou ainda a tomada da diversidade como vantagem educativa na situação pesquisada, revelando a interação como elemento central de uma prática docente que se faz pautada na diversidade. E considerou que tal interação pode ser vislumbrada a partir de uma educação intercultural via uma racionalidade comunicativa, efetivada por meio da dialogicidade.

Buzatto (2015), na análise das práticas docentes, identificou que mudanças e influências puderam ser reconhecidas em suas estratégias e atividades pedagógicas, nos seguintes aspectos: os processos formativos contribuíram para a reflexão e estudo dos preconceitos e atitudes discriminatórias presentes em suas práticas, nos próprios conhecimentos e saberes pedagógicos; a necessidade da compreensão do/a pedagogo/a sobre a sua atuação profissional diante das necessidades do processo pedagógico e formativo escolar, e dos processos culturais da sociedade contemporânea; a relevância da implementação de práticas a partir da pesquisa-ação voltadas à formação para diversidade cultural relativos à formação inicial, vivenciados e caracterizados pelos/as professores/as.

Por sua vez, Rocha (2013) aproxima diretamente a diversidade cultural da Educação Inclusiva no contexto escolar ao estudar a ressignificação de ações formativas de professores da rede municipal e concluir que a presença de temas como cultura, diversidade e inclusão, ainda são vistos como questões periféricas na formação continuada dos professores.

O acompanhamento da produção neste campo de pesquisa demonstra um crescente interesse acadêmico pela área, visto que em 2015 contabilizamos 18 trabalhos em comparação apenas um em 2003 e 2004 momento de maior baixa.

3 A EDUCAÇÃO EM SUA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação é um direito humano estabelecido como dever do Estado, responsável por garanti-la a toda a população, independente de gênero, idade, raça, classe e religião, como consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Art. 205 nos fornece os primeiros objetivos elencados para a educação enquanto dever do Estado, quais sejam, o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Tais objetivos relacionam a Educação diretamente às questões do desenvolvimento humano, ao convívio social com o exercício de regras para relacionar-se e por fim, com o compromisso de capacitação do sujeito para o trabalho.

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isso senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 40-41).

A Educação enquanto cenário de desenvolvimento humano e social é espaço propício para problematizar questões referentes à transmissão cultural e à preservação da identidade dos povos, assim como tem fundamental papel na garantia do desenvolvimento dos sujeitos.

Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade. (UNESCO, 2010, p. 82).

Consideramos, assim, que a educação assume importante papel no desenvolvimento do sujeito e assumimos que a escola, tida como espaço de convivência, contém em si enorme potencial para consolidar ferramentas para o desenvolvimento de todos, ao possibilitar e incentivar o encontro e a troca entre diferentes culturas. Este tem sido o objetivo proposto na agenda ocidental da

Educação, uma educação que seja inclusiva, facilitando o pertencimento de todos sem distinção e criando estratégias para gerar as condições ideais de aprendizagem a cada um. Desta forma, as práticas educacionais são determinantes para que o sujeito se sinta pertencente à comunidade.

Através das práticas educacionais, dos conhecimentos, destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade. Pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem como grupo de iguais. Por contraposição, descobrem que algumas das características físicas, idioma, costumes, modos de pensar das quais elas comungam, são diferentes de outras pessoas e grupos humanos. (SANTOMÉ, 1995, p. 168).

O cenário atual nos coloca a pensar uma educação na diversidade, ou seja, uma educação que se ocupa com a relação respeitosa entre as pessoas num exercício de convivência com as diferentes características. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), consideram que os principais fatores desencadeadores de um processo de mobilização e discussão em torno da diversidade no cenário educacional foram imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua, sendo que em vários momentos esses fatores podem estar inter-relacionados.

As diferenças que marcam esses aspectos, compõem o objeto na qual atua a proposta chamada inclusiva, questionando o histórico das diferenças naturais (CHAUI, 2003) em que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não eram consideradas produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor. “A educação inclusiva assume, nesse contexto, um posicionamento histórico-crítico, considerando que os conceitos se relacionam e devem ser tratados conjuntamente” (CARDOSO, 2009, p. 28), rejeitando a visão liberal onde os conceitos diversidade, desigualdade e diferenças pessoais são vistos como realidades isoladas. Para tanto, além de considerar o desenvolvimento das competências intelectuais, funcionais e morais do indivíduo; foco da educação liberal, o autor corrobora a ideia de que a educação deve preparar o indivíduo para atuar coletivamente, visando mudanças nas estruturas sociais.

Mas afinal o que é incluir? Nakayama (2007) considera os três sentidos do verbo, quais sejam: abranger, inserir e implicar, especificando a todos, para esclarecer o que significa de fato incluir.

O sentido de abranger significa conter em si, alcançar, refere-se à possibilidade de todas as crianças terem a oportunidade de estarem matriculadas na escola regular. O sentido inserir, como sinônimo de introduzir, colocar no meio, refere-se ao fato de a criança matriculada ter a oportunidade de participar das atividades do processo de aprendizagem [...]. O sentido de implicar, como sinônimo de envolver, supõe que a criança esteja envolvida em boas atividades de aprendizagem, que se desenvolva, que seja atendida em suas necessidades e que possa colaborar para o crescimento do grupo. O processo de inclusão representa a possibilidade de avanço da escola, não podendo, porém camuflar nas salas de aula novas ações de exclusão. (NAKAYAMA, 2007, p. 104).

Ou seja, a inclusão deverá concretizar-se na medida em que conseguir abranger todas as pessoas com possibilidades reais de participação e engajamento.

3.1 ORIGENS E CAMINHOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Ao longo da história podemos presenciar “alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro” (CANDAU, 2011, p. 243). A escola foi produzida segundo Rios, Nunez e Fernandez (2016) como um espaço de padronização dos sujeitos, reforçando a legitimação de saberes que pautam as práticas curriculares.

A diversidade no contexto brasileiro está colocada desde o princípio do Estado Nação sendo a nossa sociedade composta com mais de trezentos grupos étnicos e duzentas línguas nativas, onde temos somente o português como língua oficial, o que já demonstra a falta de consideração da diversidade no projeto desta nação. (RIOS; NUNEZ; FERNANDEZ, 2016, p. 103).

A escola pública, gratuita e obrigatória tal qual a conhecemos atualmente, é herdeira da do século anterior, que apresentava como missão criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. Os últimos trinta anos de história nos colocam diante da emergência de formação de grupos identitários específicos engrossando os movimentos sociais que colocam na agenda da educação uma cobrança em relação à adequação deste espaço face às necessidades sociais atuais. Tal mobilização originou mudanças, como nos apresentam Rios, Nunez e Fernandez (2016) ao considerarem a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a sistematização dos temas transversais, uma ação concreta contemporânea para os desafios que a educação tem sido chamada a enfrentar, como as representações

hegemônicas sobre os papéis de gênero, cor/raça/etnia, classes sociais, além dos avanços tecnológicos em escala mundial.

As ações que vimos concretizadas buscando dar voz à diversidade, tal qual discorreremos a seguir, são as chamadas políticas públicas em Educação. Em sua maioria, as políticas públicas buscam atender às necessidades evidenciadas socialmente e são o caminho para viabilizar metas e compromissos prenunciados por acordos internacionais dos quais o país é signatário. Neste sentido, nosso olhar para os compromissos assumidos e para as políticas desenvolvidas busca refletir, assim como Xavier e Canen (2008) sobre dois pontos importantes em relação à proposta de educação inclusiva para escolas:

o primeiro refere-se à forma como tal proposta vem sendo implementada de forma vertical pelas políticas públicas, sem maiores esclarecimentos ou debates com a comunidade escolar, e o segundo ressalta a questão da “invisibilidade” das demais diferenças para além das deficiências do público alvo da educação especial no contexto escolar. (XAVIER; CANEN, 2008, p. 235).

Desta feita, reafirmamos ser necessário debatermos políticas públicas voltadas para a educação que abranjam as demais diferenças para além das deficiências.

3.1.1 As orientações internacionais e os compromissos atuais

O primeiro momento mundial de afirmação do direito à educação aconteceu em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) onde os membros das Nações Unidas proclamaram e acordaram que toda pessoa possui os direitos e liberdades nela enunciados, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição, considerando que a infância tem direito a cuidados e assistência diferenciados. Anteriormente, a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra de 1924 (LIGA DAS NAÇÕES, 1924) sobre os Direitos da Criança.

A preocupação em garantir direitos a cuidados e assistência especial às crianças é assunto recorrente na Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF,

1959) adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1959, e reconhecida em particular nos Artigos 23 e 24 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (OEA, 1966a) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (OEA, 1966b) que apresenta esta temática no Artigo 10; entrando ambos em vigor em 1966. Esses dois Pactos são condizentes com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), respeitando suas premissas.

A Assembleia Geral da ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos idealizando que atingisse todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre como referência esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

No final do século XX diversos outros acordos foram assinados ressaltando o interesse e preocupação mundiais com a educação, considerados como propulsores da política de educação inclusiva. Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, conhecida também como Conferência Geral da UNESCO, produziu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990) e lançou um movimento global para oferecer educação básica para todas as crianças, jovens e adultos, proliferando, segundo Capellini (2009), a ideia de inclusão social. Esta Conferência, que teve sua declaração assinada por representantes de mais de cem países, tornou-se um marco estratégico do papel que a educação viria a desempenhar em âmbito mundial. Em decorrência desta, em 1991 foi organizada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI criada, oficialmente, no início de 1993 tendo como presidente Jacques Delors, reunindo ainda catorze outras personalidades do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. Mesmo ano em que os líderes de nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, dentre eles o Brasil, foram convocados para a Conferência de Nova Dehli (1993) onde são chamados a reiterar o compromisso de buscar as metas definidas pela Conferência Mundial de Educação.

Tal propósito da inclusão social foi fortalecido seguidamente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais acontecida na cidade de Salamanca na Espanha. A Declaração afirma a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população, na qual se encontram principalmente as pessoas com deficiências. Para tanto foi adotado o princípio da Educação Inclusiva, descrito no item 2 da Declaração:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 2).

Dadas tantas mudanças no cenário mundial em 1996, após três anos de formação e estudos, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Delors, redige o Relatório Educação: Um tesouro a descobrir. Elaborado a pedido da UNESCO pela comissão internacional sobre educação para o século XXI (DELORS et al., 1998). Dentre Informações, Princípios e Orientações, três partes em que o relatório foi dividido, neste momento cabe-nos destacar os quatro pilares propostos a Educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. O terceiro pilar, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, evidencia a necessidade de descoberta do outro, ou seja, conhecer o outro. Tendo a educação por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana e criar condições para que as pessoas reconheçam as semelhanças e a interdependência entre todos.

Rizo (2010, p. 56) evidencia o direcionamento da proposta do relatório para:

[...] uma construção da consciência da pessoa para que, em processo evolutivo, torne-se um ser que pense sobre os atos do presente projetando-os para o futuro de forma a interferir intencionalmente no devir social. Essa

ideia é o marco central da proposta da Comissão Delors, que visa nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI. Desde princípios curriculares até propostas de planejamento do setor educativo, a formação de sujeitos capazes de interferir em sua história e na história coletiva é a motivação essencial das ações educativas a partir dos anos de 1990, sendo ponto relevante para corroborar um projeto educativo nas Nações Unidas cuja função é a de ser base para a construção da segurança mundial.

Rodolfo Stavenhagen, um dos integrantes da Comissão, discorre no relatório que a educação para um mundo multicultural deve ser: “fundada nos direitos da pessoa humana e estimular, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos coletivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, todos com os mesmos méritos” (DELORS et al., 1998, p. 250). Esta colocação aponta para a superação da visão meritocrática natural assumida até então na educação de que o aluno diante das suas especificidades físicas e cognitivas era o único responsável por seu desempenho.

Passados dez anos da Conferência de Jomtien; no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, no Senegal, os governos membros se comprometeram a alcançar a educação básica para todos até 2015, prorrogando assim, o prazo para a meta da universalização do ensino em quinze anos. O Marco de Dakar defende como estratégia, a mobilização de “uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação Para Todos” (UNESCO, 2000, p. 9), avaliando o alcance das metas definidas em Jomtien e reiterando o comprometimento com a cooperação internacional na elaboração de reformas educacionais nos países periféricos.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009) ressaltam que o Fórum de Dakar foi realizado não apenas no propósito de avaliar a década 1990 – 2000, mas também para reforçar a necessidade de que a educação seja gratuita, obrigatória e de qualidade. As autoras pontuam que ao ser colocado que “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 3), estamos estabelecendo, ao melhor estilo neoliberal, a parceria com o setor privado e com as organizações não-governamentais.

Entrando no século XXI os países da América Latina e Caribe se reuniram e formularam a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001b), na qual, dentre outros assuntos, assumem que precisam contar com uma “cooperação internacional

renovada”, que contribua para o desenvolvimento das tarefas e propostas da presente Declaração (UNESCO, 2001b), garantindo “o fortalecimento do processo decisório e da capacidade de execução nacionais”. Outros três pontos são de especial interesse nesta Declaração: afirma ser o papel dos professores insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula; levanta a necessidade da criação de mecanismos adequados e flexíveis para garantir a participação permanente de uma multiplicidade de atores estimulando as práticas intersetoriais e ressalta a importância da garantia de atendimento as necessidades especiais de aprendizado no contexto das políticas sociais e educacionais comprometidas com a equidade e a qualidade, além de considerar a diversidade como um recurso no processo de ensino aprendizagem.

[...] nossa educação deve não só reconhecer e respeitar essa diversidade mas também valorizá-la, transformando-a em um recurso de aprendizado. Os sistemas educacionais devem abrir oportunidades de aprendizado a cada criança, jovem e adulto, cultivando uma diversidade de capacitações, vocações e estilos, e dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado. Os governos e as sociedades têm a responsabilidade de respeitar integralmente esse direito, promovendo todos os esforços ao seu alcance para garantir que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, linguísticas e de gênero não se transformem em desigualdade de oportunidade ou qualquer outra forma de discriminação. (UNESCO, 2001b, p. 10).

Mais recentemente, em 2015, aconteceu o último Fórum Mundial de Educação que resultou na Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015). O longo nome da Declaração já diz bastante sobre o norte seguido rumo a 2030. Inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas, promete concentrar os esforços das nações participantes no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. O documento ainda reconhece a inclusão e equidade como o alicerce de uma agenda de educação transformadora, assim como a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos, se declarando empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação

de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e violência de gênero.

3.1.2 As leis para cumprimento dos acordos

O percurso legislativo no Brasil acompanha em muitos momentos os acordos internacionais dos quais é signatário. A Constituição Federal, promulgada em 1988 com toda a sua característica descentralizadora, trata a educação como um dever do Estado e da família e trouxe a garantia de educação especial no art.208 e no art. 227, onde propõe programas de prevenção, atendimento e treinamento para o trabalho com pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Dois anos após a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.8069/90 (BRASIL, 1990), atribui ao Estado dever de assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96 (BRASIL, 1996) tendo recebido influência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), regulamenta o direito à educação das pessoas com deficiência nos artigos 58 a 60. Esta lei teve muita importância no sentido de estabelecer a forma do exercício dos direitos já garantidos sendo considerado o primeiro documento a abordar a questão da diversidade pontuando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, colocando no art. 26 que os conteúdos devem ser trabalhados em todo o currículo.

No ano seguinte são estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elaborados pelo Ministério da Educação reconhecendo a necessidade de uma educação multicultural.

Os PCN apontam como um dos objetivos do ensino fundamental conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 188).

A primeira década do século XXI acompanha o movimento internacional e movimenta muitos planos para cumprir os acordos assinados. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) coloca a educação em direitos

humanos devendo ser abarcada em questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. E considera a escola como local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A Conferência Nacional da Educação Básica em 2008 foi outra iniciativa de efetivar a inclusão da diversidade cultural na educação. Essa Conferência é um marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, no sentido de que tentou “possibilitar a sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais a se reunirem em torno da discussão pela melhoria da qualidade do ensino, a partir da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação”. (BRASIL, 2008, p. 13).

Por fim, e sendo o mais importante diante do momento histórico, temos o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) aprovado pela lei 13.005/14 e que apresenta dentre as diretrizes a serem seguidas pelos próximos anos no art. 2, cinco delas especialmente nos interessam, por estabelecerem ligação com as preocupações desse estudo.

- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 32).

Pretendemos com esse trabalho contribuir para um melhor delineamento deste cenário, com vistas a levantar informações que ajudem a embasar como estão sendo desenvolvidas as diretrizes III, IV, V, VII, X. Desta forma, procuramos conceber tais políticas num sentido mais amplo da palavra e adotar o conceito tal qual nos descreve Santos (2012, p. 2) ao considerar que;

[...] política é algo que vai além do que esteja escrito em uma diretriz, ela significa toda intenção cujo objetivo é orientar ações, bem como toda organização que se mobiliza pessoal, grupal, institucional e sistematicamente, para que tais intenções sejam postas em prática.

Para tanto, buscamos absorver os pressupostos da educação inclusiva para esclarecer os caminhos possíveis de serem percorridos na aproximação da educação inclusiva como uma perspectiva mais abrangente de entendimento do mundo e do homem.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva fundamenta-se numa concepção de direitos humanos que preconiza que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e considera que, tratar com igualdade pessoas diferentes apenas aprofunda as desigualdades e a exclusão já existentes. Capellini (2009, p. 77) pontua que:

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Cabe nos considerar, assim como Santos (2002a), a visão processual e interminável da inclusão ao colocar que os motivos que determinam a exclusão de diferentes sujeitos mudam com o passar do tempo. Assim, os motivos que excluem hoje, não necessariamente serão os mesmos motivos que produzirão excluídos amanhã.

Neste sentido, cabe-nos buscar construir uma escola que considere a diversidade, as questões sobre as diferenças pertinentes ao momento histórico no qual está inserida e acolha todos os sujeitos produzindo adaptações no currículo que os permitam aprender e, assim, possa ser chamada de inclusiva. Para Capellini (2009), uma escola, para ser considerada inclusiva sobre o prisma da diversidade, deve ser capaz de garantir não apenas o acesso à educação para todas as crianças e jovens em idade escolar, mas, sobretudo, deve possibilitar a educabilidade de todos, dentro de suas características pessoais e sociais, estando atenta à formação dos professores. Educar para e na diversidade torna-se, então, um imperativo e um desafio para a sociedade.

A educação inclusiva tem ampliado a participação de todos os estudantes, respondendo à diversidade do público em questão. É uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – gestores, professores, secretaria, serviços gerais – e os pais participam ativamente desse projeto. (RODRIGUES, 2014, p. 46).

Considerações estas, condizentes com Santos (2002b), que relembra dois aspectos importantes para que uma orientação escolar seja tida como inclusiva: o aumento da participação dos alunos na vida curricular e uma constante observação dos educadores em relação à sua vida profissional sobre as situações em que a exclusão possa se fazer presente observando as medidas diante delas adotadas. “O que implica, por sua vez, uma capacidade constante de estarmos abertos à crítica e a realizarmos a auto-crítica, e, acima de tudo à transformação de nossas práticas” (SANTOS, 2002b, p. 2). Construir uma escola inclusiva significa considerar portanto, as práticas de alunos, professores, demais agentes da escola e toda a comunidade na qual ela está inserida, sendo que estas práticas necessitam romper com a visão conteudista da escola e estarem condizentes com as políticas para que possam assim, atenderem às peculiaridades de ritmo e desenvolvimento de cada um.

Uma escola ressignificada dentro do paradigma inclusivo necessita compreender, portanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... Esta escola ressignificada admite a necessidade de se promover uma ruptura com o "conteudismo", ou seja, com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade. E uma vez promovida esta ruptura, esta escola admite que é preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura educacional da escola como um todo. (SANTOS, 2002b, p. 4).

Assumir tal postura significa promover uma reformulação nos processos de ensino aprendizagem que seja capaz de reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade. Segundo Booth e Ainscow (2011), essas três dimensões se enredam: “criando culturas inclusivas”, “produzindo políticas inclusivas”, e “desenvolvendo práticas inclusivas”.

Políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados. Mudar as culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 13).

Os autores ainda consideram como fundamental para concretização deste processo aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino; reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação; ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem; alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades; reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social.

Santos (2012, p. 4) avança ao pensar em termos da “integralidade, dubiedade, complementaridade e transgressão das dimensões culturais, políticas e práticas e dos contextos de efeito e de estratégia ao resumir o que é assumir uma perspectiva Omnilética de análise do mundo”.

Por Omnilética quero dizer, uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos e espaços diferenciados. Trata-se de um modo complexo de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes. (SANTOS, 2012, p. 3).

Essa visão da inclusão constituída na relação de culturas, políticas e práticas considerando o homem em suas diversas dimensões, condiz com o que consideramos ser uma perspectiva intercultural.

3.3 PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

O trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p. 18).

Um debate que contemple as raízes que sustentam a educação intercultural e que apresente um panorama do ambiente conceitual em que ela reside só pode concretizar-se no entendimento da perspectiva do multiculturalismo em superação à

visão homogeneizadora da sociedade. Candau (2002b) relata a educação intercultural situada entre as tendências inerentes ao multiculturalismo.

O multiculturalismo segundo Xavier e Canen (2008) é uma corrente de pensamento que valoriza a diversidade cultural das escolas – o Multiculturalismo Crítico, Interculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica – na palavra dos autores preconiza o entendimento dos processos de inclusão e de exclusão a partir da compreensão de como a noção de “diferença” é produzida nos contextos social e escolar, a partir de suas relações de poder e de suas representações sociais, procurando vislumbrar novas rotas e ações que permitam criar espaços (voz e vez) para os grupos que se encontram marcados pelo estigma do preconceito, da discriminação e da exclusão (XAVIER; CANEN, 2008, p. 227-228).

Para Brandão (2005), a educação intercultural é propulsora de sensibilidade, na medida em que possibilita a reflexão associada à emoção; ou seja, as emoções são significadas por meio de saberes, de valores e de sentidos que criamos cooperativamente, para construir e compartilhar nossas vidas. Nesta ótica desenvolve-se o reconhecimento do “outro” e busca-se possibilitar o diálogo entre todos. Nas palavras de Candau (2009), a educação vista por esse prisma possibilita o enfrentamento dos conflitos de poder social, sendo capaz de favorecer um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Assim, a autora, que estrutura todo o seu trabalho nessa perspectiva crítica e emancipatória, propõe agrupar os desafios a serem enfrentados na promoção de uma educação intercultural em determinados núcleos fundamentais (CANDAU, 2008), situando-se, segundo a autora, com a proposta do professor Boaventura de Souza Santos. Quais sejam sinteticamente: 1 – desconstrução de preconceitos e discriminações; 2 – articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas; 3 – resgate dos processos de desconstrução das identidades culturais no nível pessoal e coletivo; 4 – promover experiências de interação sistemática com os “outros”.

Dito isto, pontuamos que interculturalidade é então concebida como “uma estratégia ética, política e epistêmica” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166) orientada à construção de uma “sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2009, p. 78).

No âmbito das ações docentes e dos conteúdos escolares, esta perspectiva inclui processos interativos em sala de aula, requerendo participação dialógica e dinâmica, entendendo os conflitos como mobilizadores de processos de aprendizagem, com negociação entre os estudantes mediados pelos docentes, onde os conhecimentos podem ser compartilhados e as dificuldades individuais superadas. Para que essas dificuldades individuais sejam superadas, se faz necessário modificar o acesso diferenciado ao currículo. Ao pensar em seu desenvolvimento os atores envolvidos devem levar em conta a promoção da acessibilidade curricular, ou seja, proporcionar que todos os alunos presentes na escola tenham condições de ser contemplados, inclusive aqueles que possuem necessidades de adaptação por alguma incapacidade ou limitação física ou intelectual.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais por exemplo. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos. (NAKAYAMA, 2007, p. 109).

Refletindo sobre as adaptações curriculares, Nakayama (2007) elenca algumas características que facilitam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Para a autora é necessário que haja flexibilidade para não obrigar que todos os alunos atinjam o mesmo grau de conhecimento ou abstração num tempo determinado; acomodação, ou seja, levar em consideração o aluno com necessidades diferenciadas contemplando-o nas atividades programadas; trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, incentivando a participação nas atividades propostas pelos demais colegas; organização dos períodos para o desenvolvimento das atividades, propondo diversificação. Essas ações propostas pelo autor na flexibilização do currículo para atender às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, significa contestar os conteúdos presentes no currículo e articular maneiras de envolver o aluno promovendo sua emancipação social.

Corsi (2007) corrobora a necessidade de uma visão crítica sobre os diferentes temas que envolvem as questões sociais e culturais a fim de praticar uma educação mais voltada à emancipação social. Sua pesquisa pelo currículo é em busca de compreender como os saberes são apresentados e se estão restritos aos

conhecimentos tidos como universais. Acrescenta ainda ser imprescindível que tais discussões estejam dispostas em cursos de formação inicial e continuada aos professores proporcionando superação da exclusão social, do preconceito, do racismo e das limitações decorrentes das múltiplas deficiências.

Fleuri (2003), nos chama atenção para outro aspecto relevante quando discorreremos sobre o professor, seu posicionamento enquanto indivíduo. Isso significa pensar sobre:

as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida cotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos – frequentemente contraditórios – que vão elaborando no decurso da própria vida. Nessa direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. (FLEURI, 2003, p. 20).

Cumprido considerar, portanto, que ações orientadas pelos professores e outros agentes escolares que considerem ou não a diversidade, os refletem enquanto sujeitos e servem como modelo aos alunos, sujeitos em formação. Portanto, tais profissionais devem levar em conta que o currículo nos transforma e somos transformadores do currículo, como colocado anteriormente por Silva (1995), da mesma forma que somos também transformados pelas outras tantas experiências que vivemos. Estar atento ao sujeito que somos é estar comprometido com a própria formação e a formação dos alunos, pois enquanto educadores devemos assumir nosso papel enquanto modelo.

o currículo é muito mais do que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (SILVA, 1995, p. 196).

Neste ponto, reiteremos a importância do envolvimento, autonomia e capacitação dos professores e atores presentes no cenário escolar, para que a diversidade cultural represente um tema com menos entraves e, principalmente, que seja encarado como força motriz no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e de convívio social na prática de currículos que colaborem ativamente para uma educação considerada inclusiva, que colabore na construção de sujeitos críticos.

Portanto, vale ressaltar que:

As ações que ocorrem em cada momento histórico se refletem nos processos educacionais, e por isso, uma escola inclusiva será o reflexo de uma sociedade inclusiva e, por outro lado, uma educação inclusiva terá influência sobre a sociedade, transformando-a em uma nova sociedade voltada para todos, que não acolha em seu seio a intolerância para com os diferentes. (RABELO; AMARAL, 2003, p. 211).

Esta é a postura que gostaríamos de encontrar nas ações dos sujeitos foco da nossa pesquisa. Professores autônomos, capazes de desenvolver estratégias pedagógicas que promovam uma prática reconhecedora da diversidade e ativa na produção de uma educação inclusiva, emancipadora.

4 O CURRÍCULO, O PROFESSOR E O LEGADO CULTURAL

O currículo enquanto foco de pesquisa nos é especialmente interessante, pois ocupa um espaço privilegiado dentro do ambiente escolar sendo responsável por selecionar conteúdos e instruir práticas. Segundo Saviani (2002) ele diz respeito à seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem, e:

[...] deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. (SAVIANI, 2002, p. 3).

O entendimento de que o currículo é um processo concretizado por diversas relações é visto por Silva (1995) como uma atividade produtiva em dois sentidos, suas ações; ou seja, aquilo que fazemos, e seus efeitos; o que ele nos faz. O que nos possibilita reconhecer uma estreita relação entre o currículo que elaboramos e a formação social que temos e a que almejamos, abrindo assim espaço para problematizar questões atuais emblemáticas. Questões estas que consideramos, assim como Santomé (1995), partir da necessidade da educação obrigatória retomar o seu espaço de análise crítica do legado cultural e de capacitação das novas gerações nesta perspectiva.

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

Neste sentido, se faz necessário um comprometimento com uma visão crítica que possibilite escolhas curriculares que envolvam o máximo possível de problematização sobre as questões da diversidade cultural e das particularidades dos indivíduos, assumindo uma postura inclusiva que reconhece as diferenças a fim de minimizar as desigualdades. Partiremos, assim, do proposto por Santos e Frazão (2000, p. 1), ao pontuarem que “o respeito às diferenças é condição *sine qua non*

para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas”.

Em outras palavras, vislumbramos, como Canen e Oliveira (2002), que as diferenças sejam problematizadas de forma crítica e os preconceitos desafiados através de currículos e práticas que sejam voltados à valorização da pluralidade cultural, superando estereótipos e hierarquizações. O que significa, enquanto processo, questionar o caráter monocultural e etnocêntrico que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares. É importante perguntar-nos (CANDAUI, 2012, p. 246) “pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares”.

Santomé (1995) buscou refletir sobre as negações e silenciamentos no currículo escolar, e considerou raras as reflexões em sala de aula por parte tanto dos professores quanto dos alunos, relacionadas à vida e à cultura de algumas etnias e grupos. O autor cita, dentre as posturas de silenciamentos nos conteúdos curriculares, “a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o Terceiro Mundo, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas, as pessoas lésbicas e homossexuais, e o mundo das mulheres” (SANTOMÉ, 1995, p. 171). Refletindo sobre o assunto, Santomé (1995) conclui ser necessário incorporar a história e a cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder como conteúdo do currículo, facilitando para que todas as crianças compreendam as inter-relações entre os preconceitos e promovendo assim, uma educação libertadora.

Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito. (SANTOMÉ, 1995, p. 171).

Obter êxito, neste sentido, parte de estudar e compreender os erros históricos cometidos contra cada cultura, a fim de impedir a reprodução da marginalização e exclusão de determinados grupos sociais. Para tanto, se faz necessário um trabalho constante, todos os dias do ano letivo, para não cair no engodo de uma perspectiva de distanciamento, em que as questões relacionadas à diversidade cultural sejam trabalhadas apenas em unidades didáticas isoladas, sendo consideradas sem capacidade concreta de intervenção, o que o autor nomeia de “currículos turísticos” (SANTOMÉ, 1995, p. 173). Um currículo é assim

considerado quando trata a temática da diversidade cultural assumindo uma das cinco posturas: trivialização, ou seja, de forma banal e superficial; como souvenir, considerando apenas uma pequena parte das culturas não dominantes em suas atividades; estereotipando, recorrendo a estereótipos para justificar situações de marginalidade; a tergiversação, quando se recorre a estratégias de ocultação ou deformação da história e por fim; a postura a qual mais chama a atenção por ser uma das mais recorrentes e identificada em vários ambientes diferentes, a desconexão das questões da diversidade cultural com a vida cotidiana em sala de aula. O que se reflete, por exemplo, em currículos em que estas questões são colocadas de forma reduzida a determinadas datas, determinados momentos, que para Santomé (1995) representa um dos perigos de currículos com assuntos denominados transversais:

Em apenas um determinado dia e, inclusive numa única disciplina, nos detemos sobre esse tipo de problemática social; no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas, quando não atacadas. Este é o perigo que ameaça as áreas curriculares que a reforma educacional espanhola chama de transversais: podem acabar ficando como algo anedótico ou reduzidas a nada. (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

Concordamos com o autor ao concluir que este tipo de currículo contribui para a negação da existência de outras culturas e fomenta a descrença de determinados grupos sociais na “educação enquanto instrumento de democratização” (SANTOMÉ, 1995, p. 175). Para tanto, compartilhamos do ideal da participação de toda a comunidade educacional e da comunidade social geral na concretização de uma pedagogia crítica e libertadora, com a criação de modelos de educação alternativos, que segundo o autor pode começar por materiais curriculares que contribuam para “um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo)” (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Isto vem ao encontro do proposto por Moreira e Candau (2003) ao sustentarem a necessidade de desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental nas práticas pedagógicas e desafiar o viés monocultural do currículo, questionando as representações, as imagens e os interesses latentes e explicitar as relações de poder destacando o caráter relacional e histórico do conhecimento. O que nos leva a outro aspecto imprescindível, foco da problematização proposta por Silva (1995); Apple (2013) e Moreira e Tadeu (2013), as relações de poder presentes no currículo.

Silva (1995), reforçou a importância dos questionamentos acerca do caráter monocultural do currículo, e dos vínculos estabelecidos com relações de poder, destacando seu aspecto político e colocando-o como passível de ser subvertido, de ser contestado. Segundo o autor, no currículo estão presentes narrativas que corporificam noções particulares sobre o conhecimento e que representam os diferentes grupos sociais de forma diferente. “Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (SILVA, 1995, p. 195), para o autor essas narrativas podem ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser subvertidas para contar histórias diferentes que possibilitem a produção de identidades e subjetividades de oposição.

Esclarecendo o que entendemos por relações de poder presentes no currículo, recorreremos a Costa (2002) a fim de salientar a sua ligação com a linguagem e a produção da realidade.

Quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. (COSTA, 2002, p. 141).

A autora nesta oportunidade, ressalta a amplitude dos efeitos, no cenário internacional e nacional, desse tipo de análise sobre os textos culturais nas arenas políticas do mundo social. O grande incômodo registra-se pelas relações de poder exporem mecanismos de subordinação e consequente controle e exclusão.

Para Silva (1995, p. 197) “o poder está inscrito no currículo pelas divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais”, considerando o poder sinônimo daquilo que inclui/exclui e sendo o que divide o currículo, que estabelece o que é conhecimento e o que não é, também acaba por estabelecer desigualdades entre indivíduos e os grupos sociais. Assim sendo, o currículo não é neutro na transmissão de informações, ele contém um caráter político que regula quais conhecimentos são autorizados. Para o autor, reconhecer este aspecto de regulação moral do currículo não significa aceitar os regimes de controle existentes, significa sim, dispor-se a compreender as formas com que esse vínculo acontece e é

efetivado, sendo que o vínculo pode ser necessário e intransponível, mas suas formas não.

Silva (1995) conclui sobre este assunto salientando que “a diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação” (SILVA, 1995, p. 202). É neste sentido nosso interesse em discutir se há e quais são, as relações de poder existentes no currículo objeto do nosso estudo. Acreditamos, assim como o autor, que ao ponto que identificamos e questionamos os regimes de regulação inscritos no currículo, as relações que tendem a excluir certos saberes e grupos ficam expostas, abrindo possibilidade de contestá-las e modificá-las, superando estigmatizações.

O conhecimento organizado no currículo é visto por Moreira e Silva (2013, p. 28) não apenas implicado na produção de relações assimétricas de poder, mas também “como histórica e socialmente contingente”. Os autores ainda ressaltam que reconhecer que há relações de poder no currículo não significa identificá-las e atribuem grande parte da identificação dessas relações à análise educacional crítica.

Apple (2013, p. 56) acrescenta à reflexão que “a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmulas simples”. E destaca a ligação entre a sociedade com todas as suas desigualdades e o conhecimento formal e informal dentro da escola, refletindo as necessidades e ideologias das pessoas que nela trabalham e sendo mediadas pela história de cada instituição; portanto, com objetivos e resultados frequentemente contraditórios.

Por esses apontamentos, a atuação do professor em sala de aula pode ser considerada, talvez, a principal chave propulsora de oportunidades interativas, estabelecendo condições para que o aluno possa considerar a diversidade e questionar a desigualdade, compreendendo toda a complexidade envolvida nas relações sociais quando se deixa de visualizar o mundo de uma forma homogênea. “O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes, ideológicos, e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente” (CARDOSO, 2009, p. 14).

Seguir essa perspectiva significa superar panoramas estereotipados em relação à diversidade cultural. Como argumenta Cardoso (2009) ainda é corriqueiro encontrarmos práticas escolares que se restringem a exposições de culturas diferentes de forma estereotipada com festas folclóricas com danças, comidas típicas, artesanatos. Com o tempo tais manifestações vão se tornando caricaturadas, pois possuem somente ornamentos artificiais. Compartilhamos do entendimento de que os conteúdos que compõem as questões sobre a diversidade cultural devem estar presentes em todas as disciplinas, em todas as relações de aprendizagem e não restrita a comemorações esporádicas. Para tanto, relembramos Santomé ao enfatizar que:

Os conteúdos anti-racistas, anti-sexistas, antibelicistas, ecológicos, etc. devem estar presentes em todas as disciplinas. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes. (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

Para que esta postura seja vigente no ambiente escolar, acreditamos, apesar de não ser nosso foco neste trabalho, que a formação de professores, tanto em sua etapa inicial quanto na modalidade continuada, representa um lócus privilegiado para esta transformação em virtude de possibilitar espaço para reflexão e discussão dessas questões. Inclusive possui condições, assim como descrito por Xavier e Canen (2008) de fomentar a criação e a implementação de proposições que possibilitem traçar novos caminhos e, conseqüentemente, conquistar avanços em relação ao trato da diversidade cultural no contexto escolar, partindo de uma perspectiva crítica.

A partir do paradigma da teoria crítica, questiona-se as relações de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes”. (CANEN, 2000, p. 136-137).

É oportuno lembrar que assim como Canen (2000) alguns autores (CANEN; OLIVEIRA, 2002; SANTOS, 2002b; MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU, 2008, 2011, 2012) também apresentam alternativas que propõem olhar para o trabalho com a diversidade assumindo uma postura mais crítica e ativa no meio social. Nessa perspectiva, a discussão sobre a diversidade cultural deve contar com a capacidade

do professor de utilizar-se das mais variadas estratégias pedagógicas para favorecer a consolidação de ações de respeito ao outro e de superação de preconceitos.

A seguir, discorreremos sinteticamente sobre a história do currículo e a postura política brasileira mais recentemente assumida em relação a ele, estabelecendo considerações que nos levem a compreender as políticas curriculares como políticas culturais colaborando para a produção de políticas inclusivas.

4.1 O CURRÍCULO COMO ELEMENTO HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL

A história do currículo está intimamente relacionada às relações de poder, transmitindo visões particulares e produzindo identidades individuais e sociais da mesma forma particulares. Da mesma forma “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14).

Os autores consideram que as discussões sobre o currículo adquiriram novas influências, novas temáticas e novos problemas, dado o desafio apresentado pelas teorias pós-críticas a hegemonia das teorias críticas. Este momento situa-se da segunda metade do século de 1990 em diante, refletindo até hoje o desvio ocorrido do olhar do currículo para as questões da cultura, colocando a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder no centro das discussões. Neste momento os textos começam a se transformar e,

As categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 8).

A partir desta década de 1990, os textos expressos nos currículos dirigem-se a compreender o processo curricular, avançando da perspectiva anterior de desenvolvimento curricular e passam a refletir um discurso marcado pela complexidade e diversidade, incluindo textos históricos, políticos, raciais, de gênero, fenomenológicos, pós-estruturalistas e pós-modernos, autobiográficos e biográficos, estéticos, teológicos, centrado nas instituições e internacionais. Sendo este um

campo que se apresenta como dinâmico e suscetível às mudanças, capaz de sofrer influências de diversas disciplinas.

Para discutirmos o cenário brasileiro, iniciaremos nossas considerações pontuando que a atenção da Educação em relação ao currículo tem se construído em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que determina fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Desta feita, vale ressaltar que:

A partir de 1995 começaram a ser distribuídos para as escolas os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 5).

No ano de 2006, o Ministério da Educação propôs uma série de materiais com recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Em sua coleção “Saberes e práticas da inclusão – recomendações para a construção de escolas inclusivas” a construção do currículo é vista:

[...] a partir do projeto pedagógico da escola sendo capaz de viabilizá-lo em sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. (SABERES..., 2006, p. 59).

O material considera também que o currículo deve conter: “aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula” (SABERES..., 2006, p. 59). Esta colocação nos faz refletir sobre a consideração de Apple (2013, p. 50) ao colocar que em muitos países existe uma forte pressão sobre o sistema educacional “para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar”. Relacionar o aprendizado escolar às habilidades exigidas pelo mercado de trabalho tem sido talvez, a maior crítica feita à reforma educacional que segue.

No biênio 2016-2017, em nível nacional estamos passando por uma importante etapa na qual está em pauta, junto às Secretarias de Educação e em consulta à sociedade civil, a elaboração de um documento, fruto da reflexão coletiva

e de um alongado processo de discussão sobre a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conforme previsto no Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, art. 26).

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013b), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

Sua finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, p. 23).

Precede a elaboração da BNCC a implantação do ensino fundamental de nove anos e a evidente preocupação do governo em discutir as questões curriculares diante de tais mudanças. Para tanto lança, em 2007, indagações sobre o currículo em uma série de cinco cadernos que partem da reflexão de gestores, professores e pesquisadores da área da educação sobre dimensões que convergem ao desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo, procurando dialogar com as práticas envolvidas ao apresentar eixos organizados do currículo e não uma perspectiva unilateral que desse conta da diversidade de concepções teóricas defendidas pelos pesquisadores e estudiosos. As indagações apresentadas partem de pontos comuns como a certeza de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos.

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (MOREIRA; CANDAU; 2007, p. 9).

Os cinco cadernos priorizam os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo;

Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Em Currículo, Conhecimento e Cultura, Moreira e Candau (2007, p. 30) concentram-se no objetivo de contextualizar e compreender o processo de construção das diferenças e das desigualdades não como naturais, mas como construção histórica e passíveis de serem transformadas. Com isso propõem princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados. São eles: 1 – a necessidade de uma nova postura; 2 – o currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar; 3 – o currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos; 4 – o currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais; 5 – o currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”; 6 – o currículo como um espaço de crítica cultural; 7 – o currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas.

Nos ateremos em nosso trabalho em buscar respostas que nos possibilitem considerar se o currículo do Estado de São Paulo é tido como um espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais e de crítica cultural. Para isso, discorreremos sobre as Orientações Curriculares e o papel do professor na sua efetivação em sala de aula.

4.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO

As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foram produzidas em sua versão preliminar em 2013. O documento apresenta seis princípios centrais no qual se baseia: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender, a contextualização no mundo do trabalho. Nos ateremos principalmente ao segundo princípio, o currículo como espaço de cultura.

Estruturalmente as orientações presentes no documento são divididas em duas áreas Ciências da Natureza e Ciências Humanas: Geografia e História. Questões referentes à diversidade estão pontualmente presentes em conteúdos ligados à biologia numa visão mais próxima do que é inato, biológico. Aparecem também enquanto conteúdo histórico destacando visões plurais e críticas e

propondo abrir caminhos para a construção da cidadania, do respeito às diversidades e a garantia dos direitos humanos.

Pensar historicamente habilita os sujeitos a respeitar e conviver com as diferenças. O conhecimento histórico tem como matéria prima as variadas formas de organização de diferentes povos, possibilita perceber a interdependência entre as culturas. Investigar o Outro, como sujeito histórico, procurar compreender suas ações, escolhas, limites, sonhos, fracassos, possibilita reconhecer e respeitar a diversidade que marca a existência humana no presente. (SÃO PAULO, 2013, p. 146).

Assim, este documento produzido recentemente pontua a diversidade como uma questão de direitos humanos e respeito ao próximo, sem apresentar nenhum tipo de referência a questões de poder e desigualdade social. Também não foi encontrada nenhuma referência à inclusão em sua visão mais ampla, tendo apenas algumas referências a adaptações em uma ou outra atividade para atendimento ao público alvo da educação especial. O documento, por sua vez, cita a utilização de recursos para além da lousa e giz, considerados ainda incipientes.

Em nossa opinião, tanto as tecnologias da cultura de massas (rádio e TV) como as da cultura das mídias (retroprojetores, episcópios, reprodutores de videocassete e de fitas cassete etc.) penetraram fraca, lateral e incidentalmente na escola e nunca foram incorporadas constitutivamente ao currículo e às práticas letradas escolares fundantes da cultura escrita e impressa: a escola é, ainda hoje, principalmente um lugar de oralização do escrito e do impresso. (SÃO PAULO, 2013, p. 17).

As práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio foram sendo introduzidas aos poucos, pois a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateve-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração, mapas etc.), quando muito. Com isso, de certa forma, os multiletramentos ainda não adentraram a escola. Podemos dizer que nem as tecnologias digitais e nem os novos multiletramentos da cultura digital efetivamente chegaram às práticas escolares, que continuam atreladas ao impresso e a suas práticas.

No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, c2010), proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para nortear o trabalho dos professores em sala de aula e, oportunamente, parte do material de análise deste estudo, o primeiro parágrafo do capítulo “Concepção de Alfabetização” aponta como objetivo maior, possibilitar que todos os alunos se tornem leitores e escritores competentes, comprometendo-se com a construção de uma escola

inclusiva, que promova a aprendizagem dos alunos das camadas mais pobres da população, demonstrando um posicionamento ligado à questão dos direitos humanos. Ao apontar a inclusão como um princípio a ser alcançado, o material justifica de antemão o seu estudo, em busca de descrever e analisar em que momento e de que forma este princípio e o princípio da diversidade cultural se fazem presentes ao longo de toda a coleção, que, via de regra, é o material utilizado pelo professor no seu dia a dia, contendo orientações específicas de atividades e posturas profissionais.

Consta ainda no documento uma proposta de organização de cantos de atividades diversificadas a fim de favorecer o acesso aos mais variados bens culturais, como os proporcionados pela produção literária, informativa e comunicativa, pela produção artística e pelo conhecimento acumulado sobre a natureza e sociedade.

Desta maneira, buscamos investigar no documento da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e nos materiais distribuídos aos professores; a Coleção Ler e Escrever, a ocorrência de termos relacionados à diversidade cultural, verificando se tais questões estão presentes nas discussões proporcionadas pelo currículo.

5 MÉTODO

O estudo teve como área de investigação do conhecimento a Educação com foco no currículo da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano do Estado de São Paulo. Em um primeiro momento, foi realizada uma busca sobre os termos diversidade cultural e pluralidade cultural, objeto principal desta dissertação, a partir de periódicos e livros de autores reconhecidamente relacionados ao tema durante os meses de novembro de 2015 a dezembro de 2016. Pesquisa essa que se completou com o levantamento de dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes *on-line* e no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com delimitação de período de 2000 a 2016, a partir dos mesmos termos: diversidade cultural e pluralidade cultural, apresentando, portanto, relação com o objeto do nosso estudo. Justificamos a escolha dos portais por serem considerados os mais representativos no âmbito das dissertações e teses nacionais, pela facilidade de acesso em meio digital e pela disponibilidade dos documentos (teses e dissertações) na íntegra.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram seguidas as quatro etapas descritas por Marconi e Lakatos (2003) como fundamentais no levantamento de dados, ou seja, a identificação, que compreende o reconhecimento do assunto; a localização, referente à busca em bibliotecas e fontes *on-line* acerca do objeto de estudo; a compilação, momento em que o material encontrado foi sistematizado, e o fichamento, referente à transcrição dos dados, mantendo-se sua fidedignidade.

Um quadro (Apêndice A) contendo todos os estudos listados para os termos pesquisados foi produzido de modo a evidenciar um panorama geral da produção para este período. Obtivemos como resultado para esta busca 139 (cento e trinta e nove) estudos dos quais 64 (sessenta e quatro) dissertações de mestrado e 75 (setenta e cinco) teses de doutorado. O principal critério para seleção foi a presença dos descritores “diversidade cultural” e/ou “pluralidade cultural” no título, palavra chave ou resumo.

Diante deste primeiro levantamento, os critérios de inclusão para análise mais aprofundada foram, após leitura do resumo, a confirmação daqueles que, de fato, diziam respeito à área de interesse desta pesquisa. Para esta seleção, levou-se em conta se a diversidade cultural era o objeto principal de estudo, ou alguns dos

termos a ela relacionados. Com base nas três primeiras seções desta dissertação, que pretenderam traçar as bases teóricas pela qual se consolidou este estudo, através de conceitos já estabelecidos na área, estabelecemos os termos **raça, etnia, cor, religião, gênero, sexualidade, classe social, conformação corporal (peso e altura), deficiências** como intrinsecamente relacionados à diversidade cultural e, portanto, necessário de serem considerados.

O segundo critério para seleção do estudo, aconteceu na comparação com a população investigada. Foram selecionados exclusivamente estudos que fizeram referência à escola pública, com prioridade para os que trataram do ensino fundamental ciclo I. Ou então, estudos que não atendiam a este critério, porém, trataram do conceito diversidade cultural no geral, como é o caso do estudo de Gomes (2003).

O terceiro critério foi em relação ao objeto de investigação do estudo. Foram selecionados aqueles que pesquisaram o currículo e/ou a prática docente (ALMEIDA, 2005; CORSI, 2007; MALANCHEN, 2014; LUCIANO, 2016), ou aqueles que tiveram como método a análise de documentos relacionados à Educação, por serem similares ao estudo aqui apresentado, apesar de pesquisarem documentos diferentes, como é o caso de Anselmo (2003); Silva (2003); Kowalewski (2010) que investigaram os PCN.

O refinamento deste levantamento de dados resultou na seleção de 13 (treze) estudos que se encontram descritos na seção 2 e serviram posteriormente para comparação e discussão dos resultados.

Após este momento, o estudo seguiu com duas etapas.

Etapa 1 - Para realização da primeira etapa, a opção metodológica feita foi pela pesquisa documental, que melhor atende ao objetivo de coletar dados sobre o currículo. Segundo Gil (1991), na pesquisa documental existe os documentos de primeira mão, ou seja, os que não tiveram tratamento analítico tais como aqueles conservados em órgãos públicos e instituições privadas, e os de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outros. Na presente pesquisa utilizamos os documentos de arquivos institucionais, uma vez que se decidiu ter por base, o material de orientação didática produzido pela Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo, a Coleção Ler e Escrever (SÃO PAULO, c2010) e o documento que institui as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013).

O material ao todo é composto por 12 (doze) volumes base, onde se apresentam “Coletânea de Atividades”, “Expectativas de Aprendizagem”, “Guia de Planejamento” e “Atividades dos Alunos”. Os dados foram registrados a partir do uso da interface MAXQDA (versão 11.0.8); um software alemão de análise de dados qualitativos, como entrevistas, textos e áudios. É uma ferramenta disponível em português e paga, porém há a possibilidade de utilizar em formato de teste, gratuitamente por quinze dias. Período este que utilizamos para procurar por palavras e combinações de palavras nos documentos. Sua interface permitiu a compilação da análise em uma planilha de excel dividida em quatro colunas que refletem áreas de extrema importância para o processo de análise do material: a primeira apresenta a lista de todos os documentos, arquivos PDF; outra coluna mostra a estrutura elaborada de categorias e códigos, ou seja, as palavras procuradas; a terceira serve para a leitura, e consulta do contexto dentre os documentos selecionados; e a última coluna visa à recuperação e verificação dos segmentos codificados, nesse caso, indicando o documento, a página e a linha em que se encontrou a palavra.

As palavras procuradas foram: **raça, etnia, cor, religião, rituais, gênero, sexualidade, classe social, corpo/peso e altura, deficiências, direitos humanos, empoderamento, justiça social, feminismo/machismo e pobreza**, termos estes relacionados à diversidade cultural de acordo com o referencial bibliográfico, tendo-se acrescido as palavras: direitos humanos, empoderamento, justiça social, feminismo/machismo e pobreza, por entendermos que tais palavras representam relação relevante com os termos da diversidade cultural.

Etapa 2 - Na segunda etapa da pesquisa foi elaborado um questionário (Apêndice C) aplicado aos professores, após o estudo ter sido aprovado pelo comitê de ética e com o consentimento do participante em fornecer dados para a pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O questionário foi elaborado pela pesquisadora com base na literatura e tendo como referência o Index para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011), nas questões 2 (dois) e 9 (nove). A questão 2 solicita ao participante que analise 13 (treze) afirmativas retiradas do Index “Dimensão C – Desenvolvendo práticas inclusivas, orquestrando

a aprendizagem” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 177). Afirmativas estas, sobre aspectos presentes na escola que a classificaria como uma escola inclusiva. Diante de tais afirmativas, o participante foi solicitado a assinalar dentre 3 (três) alternativas: concordo, discordo e sem informação suficiente, tendo também a possibilidade de registrar alguma observação.

A questão 9 (nove), considera 26 (vinte e seis) assuntos, dos quais 24 (vinte e quatro) são descritos pelos autores como imprescindíveis de serem discutidos em uma escola considerada inclusiva. Dois assuntos foram inseridos nesta lista pela pesquisadora, por terem sido considerados pertinentes: direitos humanos e empreendedorismo. Direitos humanos, por garantirem o acesso a educação e serem absolutos perante outros direitos, portanto necessários de serem apresentados ao aluno e garantido em ambiente escolar. O empreendedorismo foi inserido nesta lista por ser um assunto em pauta no século XXI e por apresentar-se em modelos educacionais americanos promovendo a ideia de que o sujeito empreendedor terá grandes chances no mercado de trabalho. Assim, diante destes assuntos, o participante foi convidado a responder quanto considera que seus alunos são informados sobre, ao terminarem o ciclo I, tendo três opções: muito informado, pouco informado, nada informado.

A questão 1 solicita ao participante que ao pensar em diversidade cultural assinale quantos termos achar necessário dentre os disponíveis. Os termos disponíveis são os mesmos pesquisados na Etapa 1 na análise dos documentos, sendo: raça, etnia, cor, religião, rituais, gênero, sexualidade, classe social, corpo/peso e altura, deficiências, direitos humanos, empoderamento, justiça social, feminismo/machismo e pobreza. Com o resultado a esta questão, objetivou-se conhecer a opinião dos participantes sobre o tema e as relações presentes na concepção dos professores.

As questões 3 e 4 dizem sobre a formação do sujeito e o quanto foi instruído sobre o tema diversidade cultural. A questão 5 indaga ao professor se ela considera que a diversidade cultural está presente entre os seus alunos.

Na sequência o professor responde se considera que o tema diversidade cultural está presente no currículo do Estado de São Paulo e se leva o tema em consideração ao fazer o planejamento de suas aulas. Nessas questões o professor poderia escolher entre as respostas: sim, não, em parte.

A questão 8, dissertativa, abordou as dificuldades encontradas na inserção dos assuntos até então discutidos no trabalho em sala de aula. Solicitando ao professor que apontasse o assunto mais difícil de ser tratado e por que.

As questões 10 e 11 consideraram o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas da Coleção Ler e Escrever, material este, fornecido aos professores pelo Estado. O professor foi questionado se utiliza as orientações contidas neste guia no planejamento de suas aulas e se considera adequado os conteúdos sobre o tema diversidade cultural presentes neste guia.

A questão 12 amplia a discussão abrindo espaço para que o professor responda se utiliza algum recurso didático para além da lousa em suas aulas.

Por fim, a última questão solicita que seja respondido pelo professor em que medida ele considera que existe relação entre o tema diversidade cultural e a prática da educação inclusiva no cotidiano escolar. As opções de resposta variaram entre 1 e 5, sendo 1 para nenhuma relação e 5 para muita relação.

O questionário passou pela avaliação de pesquisadores da área que sugeriram alguns ajustes prontamente realizados para atender aos objetivos propostos. Em seguida foi realizado um teste piloto ao aplicar em uma professora voluntária para verificar a pertinência dos termos usados e o tempo utilizado para respostas. A professora apresentou duas dúvidas conceituais que foram resolvidas mudando a estrutura da frase nas questões 4 e 8. Foram gastos em torno de 30 (trinta) minutos para a conclusão do questionário.

A etapa de aplicação do instrumento seguiu com o levantamento dos endereços das escolas e o nome do responsável, coordenador(a) pedagógico(a), diretor(a), ou vice diretor(a). Uma carta explicativa sobre a pesquisa foi elaborada e inserida no envelope contendo a quantidade estimada de questionários para que cada professor efetivo pudesse responder à pesquisa. Os professores, participantes desta segunda etapa receberam junto ao questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que declararam estar cientes das especificidades da pesquisa.

Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora, que esclareceu os termos da pesquisa em todas as escolas junto a todos os responsáveis. Deste modo, os envelopes com os materiais foram entregues para o

responsável instruído a aplicá-los em horário reservado para a reunião entre todos os docentes, visto que entregar para posterior devolução não seria o adequado dada a dificuldade em receber a devolutiva. Neste momento, cada responsável contabilizou o número de professores efetivos, anotados pela pesquisadora, que somou ao final da entrega, obtendo, assim, o total de professores participantes da pesquisa. No período entre quinze e trinta dias após a entrega a pesquisadora visitou todas as escolas novamente, em busca do material devolvido.

5.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo professores da rede pública estadual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo, totalizando 27 (vinte e sete) escolas e 441 (quatrocentos e quarenta e um) professores, dos quais 295 (duzentos e noventa e cinco) apresentaram devolutiva, produzindo 67 (sessenta e sete) por cento de respostas.

5.2 LOCAL

O estudo foi realizado em uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo, sendo o questionário aplicado diretamente nas 27 escolas estaduais do município que ofertam o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, ou seja, Ciclo I.

5.3 MATERIAL

Na Etapa 1, foi utilizado o material didático oferecido aos professores pelo Governo do Estado de São Paulo a todas as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de notebook.

Na Etapa 2, o material utilizado foi um questionário (Apêndice C) elaborado pela autora da dissertação, a partir do levantamento bibliográfico, contendo um quadro de identificação da escola, com espaço para descrição da turma, idade média das crianças, número de aluno na turma e a opção de assinalar se na turma existe algum aluno que seja público alvo da educação especial.

Na sequência, dados de identificação do professor, com opções para assinalar a faixa etária, a formação acadêmica, o tempo de trabalho na rede pública e no ensino fundamental ciclo I, e uma lista de locais culturais para que fosse assinalada a frequência com que participam de atividades nestes locais, sendo possível escolher dentre as opções: frequento eventualmente; frequento assiduamente; tenho interesse, mas nunca frequentei; nunca frequentei e não tenho interesse.

Após responder a estes dados que caracterizam a escola e o professor, o participante da pesquisa teve a oportunidade de responder 13 (treze) questões sobre a diversidade cultural, o material didático que utiliza e as dificuldades encontradas de acordo com sua prática.

5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Etapa 1 - Nesta primeira etapa, foi realizada a análise do material didático ofertado aos professores como referência para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. O material foi encontrado *on-line* e um exemplar impresso de cada volume foi obtido junto à biblioteca do grupo de pesquisa citado nos agradecimentos. A partir da leitura do material didático foram coletados dados referentes à incidência de palavras por meio da ocorrência e frequência da temática pesquisada além da ocorrência de recursos sugeridos como auxiliares na metodologia de ensino do conteúdo formal. Para tanto, ao todo 23 (vinte e três) termos foram contabilizados e localizados se presentes no material: **raça, etnia, cor, religião, rituais, gênero, sexualidade, classe social, corpo/peso e altura, deficiências** – já justificados em sua relação com a diversidade cultural – além dos termos **direitos humanos, empoderamento, justiça social, feminismo/machismo, pobreza, cultura, inclusão, diferença, diversidade e diversidade cultural** por serem categorias conceituais que facilmente encontramos no contexto social relacionadas à questão da diversidade e fazem parte deste grande espectro.

Etapa 2 - Os resultados colhidos na primeira etapa do estudo serviram de embasamento para a elaboração e posterior aplicação do questionário estruturado com respostas de múltipla escolha e uma, questionando o assunto mais difícil

relacionado à diversidade cultural de ser abordado em sala de aula, que deveria ser respondida dissertativamente. Esta etapa aconteceu em ambiente escolar, em horário previamente definido pelos gestores da escola, em sala reservada. O questionário foi aplicado em cada escola uma única vez, na hora de trabalho pedagógico coletivo - HTPC tendo sido todos os professores convidados a participar e esclarecidos da não obrigatoriedade de participação. Os participantes responderam individualmente ao questionário em sala coletiva. As informações contidas no questionário foram referentes a dados de identificação, de formação profissional, de participação em ambientes culturais e sobre a sua prática cotidiana como mediadores da aprendizagem.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise se fundamentou na perspectiva intercultural para discutir dados sobre a Diversidade Cultural enquanto tema gerador de divergências junto às relações de produção e transmissão de significados num contexto de ensinar e aprender, objetivando, a partir destes constructos, favorecer o estabelecimento de uma educação cada vez mais inclusiva.

Etapa 1 - A análise documental foi norteadada pela existência, incidência e conceito atribuído aos unitermos relacionados a “Diversidade Cultural” e “Inclusão Escolar”. Estabelecemos uma análise e interpretação da ocorrência e da frequência dos termos no currículo, a fim de conhecer as circunstâncias nas quais os conceitos relacionados à temática estão presentes e as condições histórico-sociais em que se constituem.

Etapa 2 - A análise dos resultados dos questionários aplicados junto aos professores, teve como meta estabelecer uma caracterização inicial do participante e da sua prática docente em relação ao tema tratado a partir do relato dos profissionais via questionário. A maioria das questões foram fechadas e de múltipla escolha, sendo os dados apresentados por meio da frequência absoluta de respostas obtidas. Uma pergunta dentro do questionário foi dissertativa e buscou identificar as dificuldades relatadas pelos professores perante os sentidos e significados que embasam o trabalho do docente com a Diversidade Cultural na prática diária, as demais questões foram de múltipla escolha.

Para tanto, a análise e síntese das respostas dissertativas do participante passou pelo momento de levantamento de pré-indicadores, ou seja, através de uma primeira leitura foram selecionados os termos mais utilizados nas respostas que passaram para a sistematização e quantificação dos resultados absolutos levando em conta como pontuam Aguiar e Ozella (2013, p. 308), “desde o contexto da narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que os constituem”.

O questionário e a análise documental produziram, como será possível apreciar no processo de discussão, resultados capazes de fomentar novos interesses no campo científico na busca pela construção do saber em relação as temáticas da diversidade e da inclusão.

6 RESULTADOS

A decisão por dividir esse estudo em duas etapas foi a fim de atender ao interesse de investigar tanto o currículo, quanto a opinião dos professores sobre o tema diversidade cultural. Desta forma, na Etapa 1 o objeto de investigação foi o currículo e na Etapa 2 foi a opinião dos professores, através de questionário.

Etapa 1 - Apresentaremos neste primeiro momento, os resultados computados que tratou da análise do currículo através do documento Orientações Curriculares do Estado (SÃO PAULO, 2013) e a Coleção Ler e Escrever (SÃO PAULO, c2010).

As Orientações Curriculares estabelecidas no Estado de São Paulo foram apresentadas pelo documento oficial, em áreas de conhecimento e por ano. Cada área do conhecimento possui orientações específicas e um quadro contendo as expectativas de aprendizagem, as orientações curriculares gerais e comportamentos a serem observados se o aluno é capaz de realizar.

A coleção Ler e Escrever é composta por 12 volumes: Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos; Coletânea de atividades – 1º ano; Guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 1º ano; Coletânea de atividades – 1ª série; Caderno de planejamento e avaliação, professor alfabetizador – 1ª série; Guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 1ª série, volume 1; Guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 1ª série, volume 2; Coletânea de atividades – 2ª série; Guia de planejamento e orientações didáticas, professor – 2ª série, volume 1; Guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série, volume 2; Coletânea de atividades – 3ª série; Guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3ª série e mantem a mesma estrutura de organização dos textos em todos os volumes.

Os dados aqui registrados são provenientes do material coletado em formato digital (PDFs acessados no site da Secretaria de Educação do Estado) e organizados no software MAXQDA. O software identificou a ocorrência dos termos raça, etnia, cor, religião, rituais, gênero, sexualidade, classe social, corpo/peso e altura, deficiências, direitos humanos, empoderamento, justiça social, feminismo/machismo e pobreza,

termos estes relacionados à diversidade cultural de acordo com o referencial bibliográfico apresentado nas seções anteriores e tomados neste estudo como foco.

Na área em que se situa este estudo, a Educação, quatro dessas palavras podem ser empregadas de forma a divergirem dos conceitos pelos quais nos interessamos. São elas: gênero, relacionada na nossa busca com a identidade dos sujeitos e não com o gênero literário, comumente encontrado no material; corpo, que registrou ocorrências relacionadas aos corpos enquanto composições químicas e físicas e o objeto de nossa busca circulou em torno da ocorrência desse termo quando referindo-se a questões estéticas e de forma do corpo humano, que podem ocasionar dificuldades no meio social; assim como peso e altura, na maioria das ocorrências aparecem num contexto simplesmente de parâmetro de medida e não de discussão sobre as diferenças que existem entre os seres humanos neste sentido e todos os conflitos que esta característica pode gerar em um ambiente escolar. A quarta palavra seria cor, que em todas as ocorrências aparece relacionada à coloração e em nenhuma delas relacionada à cor da pele.

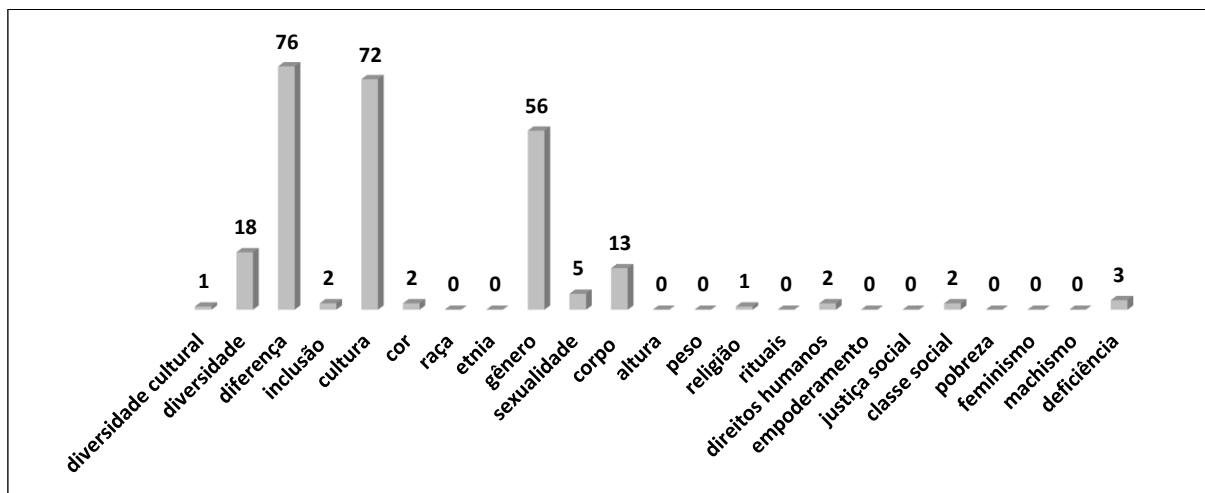
É oportuno lembrar que diante da vastidão de significados possíveis para uma única palavra na língua portuguesa, poderíamos considerar mais de um emprego para todas as palavras aqui listadas, mas, as palavras citadas, juntamente com a palavra diferença, a qual também foi encontrada em diversos contextos que não condizem com os pontuados nesta pesquisa, foram as que apareceram em contexto totalmente divergentes do atribuído nesta pesquisa.

Em relação à palavra corpo, na Coleção Ler e Escrever, ela apareceu 64 (sessenta e quatro) vezes, das quais 19 (dezenove) estão relacionadas ao corpo humano; peso ocorreu o mesmo número de vezes, porém apenas em 12 (doze) delas condizente com o conceito tal qual o utilizamos. O termo altura registrou-se 59 (cinquenta e nove) vezes, das quais 27 (vinte e sete) foram computadas em nossa pesquisa. Ainda foram registradas 183 (cento e oitenta e três) vezes em que a palavra gênero apareceu, porém em todas, relacionadas a gênero literário. No documento Orientações Curriculares, registrou-se 56 (cinquenta e seis) ocorrências da palavra gênero, porém, somente 2 (duas) em contexto relacionado a identidade. A palavra corpo apareceu por 13 vezes e todas condizentes com a pesquisa. As palavras peso e altura não foram registradas, assim como rituais, empoderamento, justiça social, pobreza, feminismo e machismo.

Para efeito de esclarecimento dos dados, ao todo foram pesquisadas 23 palavras e as respectivas variação no plural.

No documento Orientações Curriculares foram registradas 253 (duzentos e cinquenta e três palavras) e consideradas 127 (cento e vinte e sete), Figura 2.

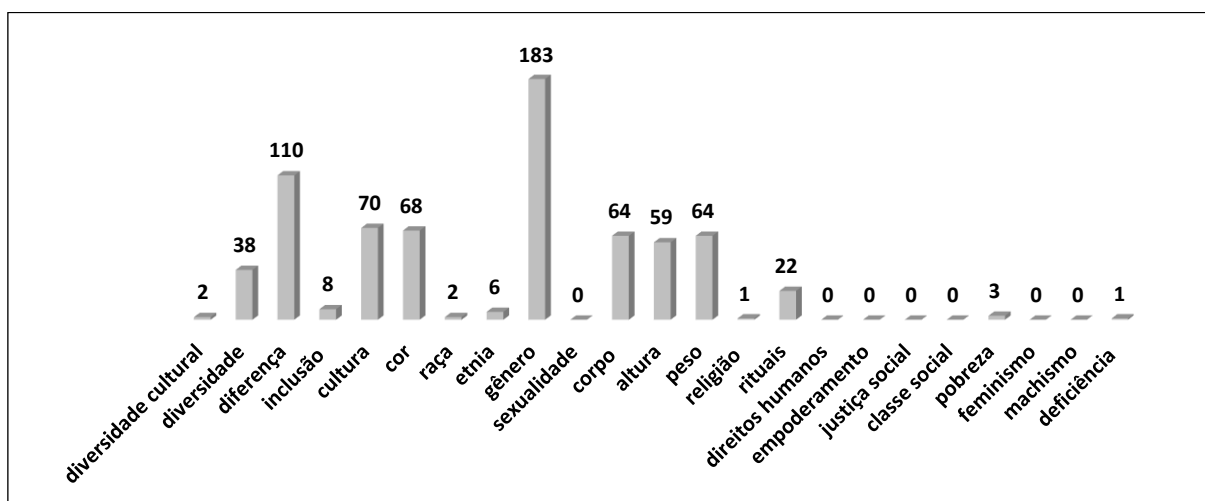
Figura 2 - Ocorrência de palavras, em valor absoluto, registradas no documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Ensino Fundamental – Anos Iniciais



Fonte: SÃO PAULO, 2013.

Nos doze volumes da Coleção Ler e Escrever foram registradas um total de 701 (setecentos e uma) palavras das quais 206 (duzentos e seis) foram classificadas apropriadas ao contexto (Figura 3).

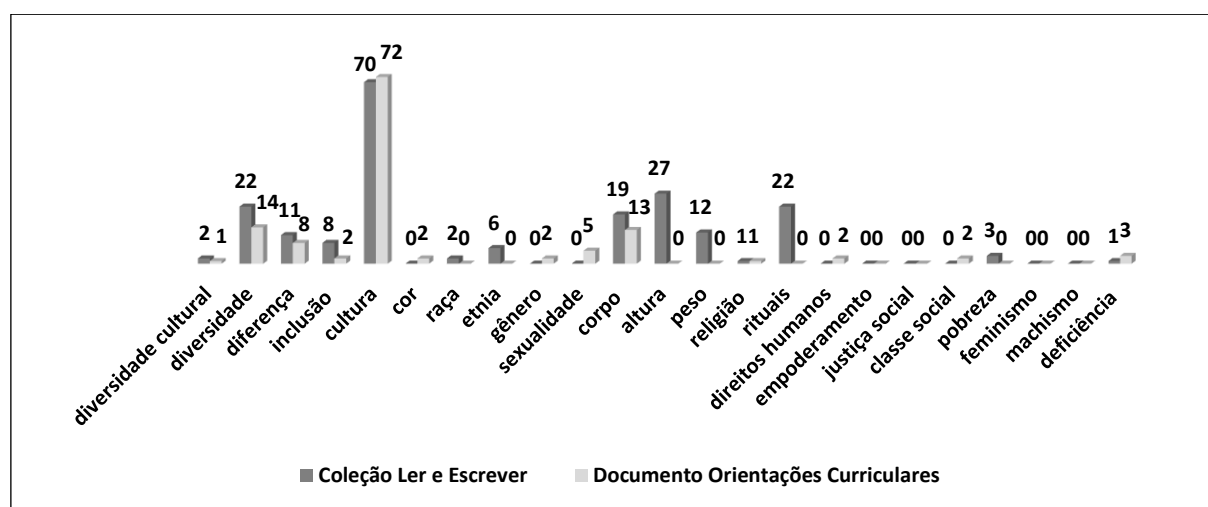
Figura 3 - Ocorrência de palavras, em valor absoluto, registradas nos 12 (doze) volumes da Coleção Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, presente desde 2007 em todas as escolas de Ciclo I da Rede Estadual



Fonte: SÃO PAULO, c2010.

Levando em consideração o sentido de cada uma das palavras, conclui-se que foram excluídas do estudo, 68 (sessenta e oito) ocorrências da palavra diferença, 4 (quatro) da diversidade, e 54 (cinquenta e quatro) ocorrências da palavra gênero na análise junto ao documento Orientações Curriculares. Na Coleção Ler e Escrever, ficaram de fora da análise, 16 (dezesesseis) palavras diversidade, todas as 183 (cento e oitenta e três) ocorrências da palavra gênero; todas as 68 ocorrências da palavra cor; 45 (quarenta e cinco) corpo; 32 (trinta e duas) altura; 52 (cinquenta e dois) peso e principalmente, 88 (oitenta e oito) ocorrências da palavra diferença. Todas essas palavras foram excluídas por não estarem colocadas nos respectivos textos com o sentido atribuído a elas nesta pesquisa. Por fim, as palavras encontradas e que fizeram parte dos resultados discutidos estão compiladas na Figura 4.

Figura 4 - Ocorrência das palavras consideradas para o estudo em comparação, em valor absoluto, dos registros obtidos nos 12 (doze) volumes da Coleção Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Ensino Fundamental – Anos Iniciais



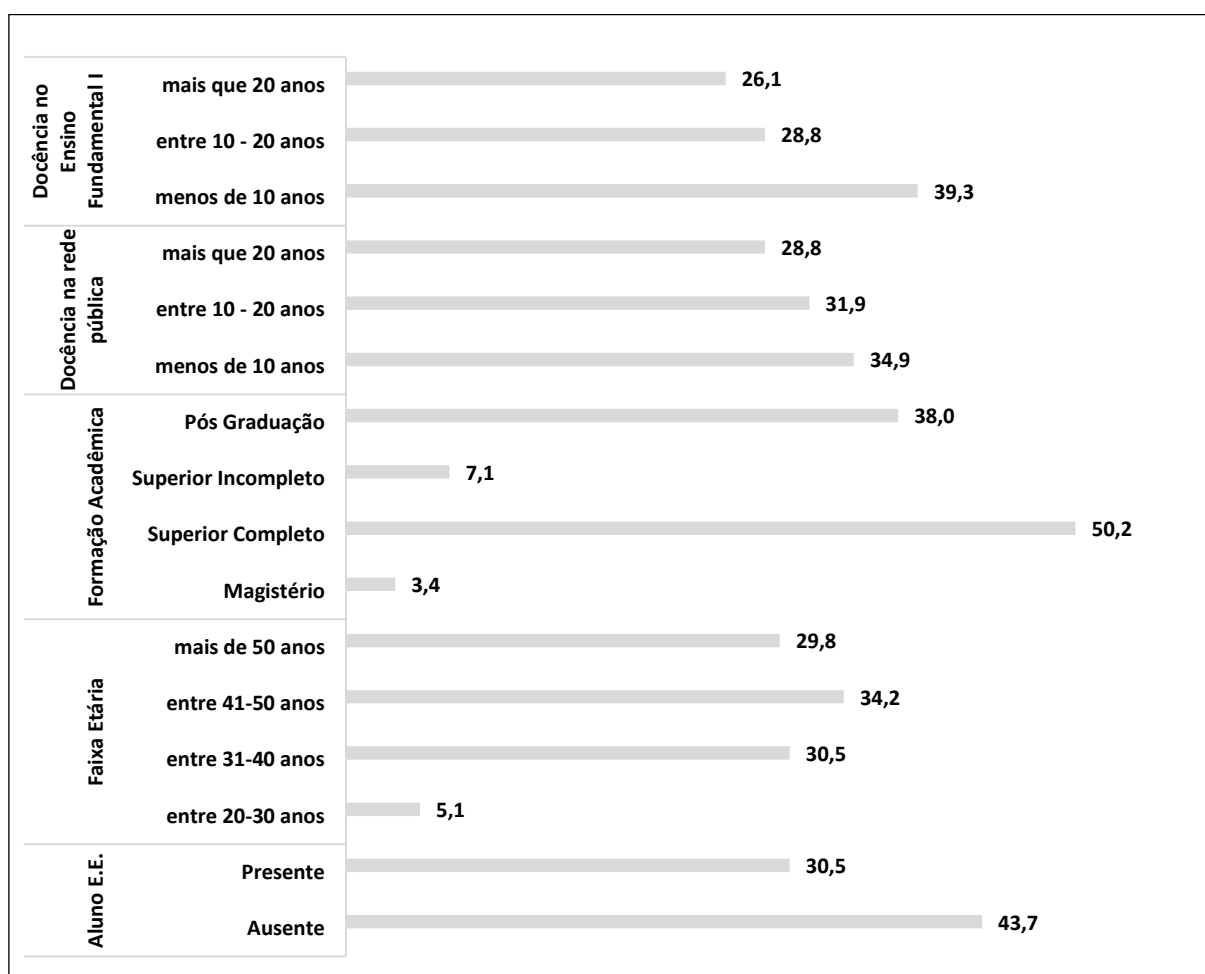
Fonte: SÃO PAULO, c2010, 2013.

As palavras que não apresentaram nenhuma ocorrência em ambos os documentos pesquisados foram: empoderamento, justiça social, feminismo e machismo. No documento Orientações Curriculares também não foram registradas ocorrências para raça, etnia, altura, peso, rituais e pobreza. Na Coleção Ler e Escrever, além dos já apresentados, também não tiveram nenhuma ocorrência cor, gênero, sexualidade, direitos humanos e classe social.

Etapa 2 - Nesta parte do estudo, um questionário destinado aos professores foi desenvolvido, tendo como base os dados levantados durante a pesquisa

bibliográfica e a Etapa 1. Inicialmente, com a intenção de traçar um perfil do professor participante da pesquisa, consideramos alguns dados de identificação: a faixa etária, a formação acadêmica, o tempo de trabalho na rede pública, o tempo de trabalho no ensino fundamental ciclo I, se possuem alunos público alvo da educação especial em sala e os locais socioculturais que mais frequenta (Figura 5).

Figura 5 - Porcentagem de respostas dos professores sobre faixa etária, formação acadêmica, atuação profissional e se possuem alunos público alvo da educação especial



Os dados mostram, que 94,5 (noventa e quatro e meio) por cento dos professores consultados possuem mais do que 30 (trinta) anos, sendo que destes, quase 30 (trinta) por cento possuem mais do que 50 (cinquenta) anos. A população abaixo de trinta anos representa em torno de 5 (cinco) por cento e apenas 0,4 por cento não responderam a questão.

Destes professores, 10,5 (dez e meio) por cento são formados no magistério ou tem ensino superior incompleto, 38 (trinta e oito) por cento cursaram pós-graduação

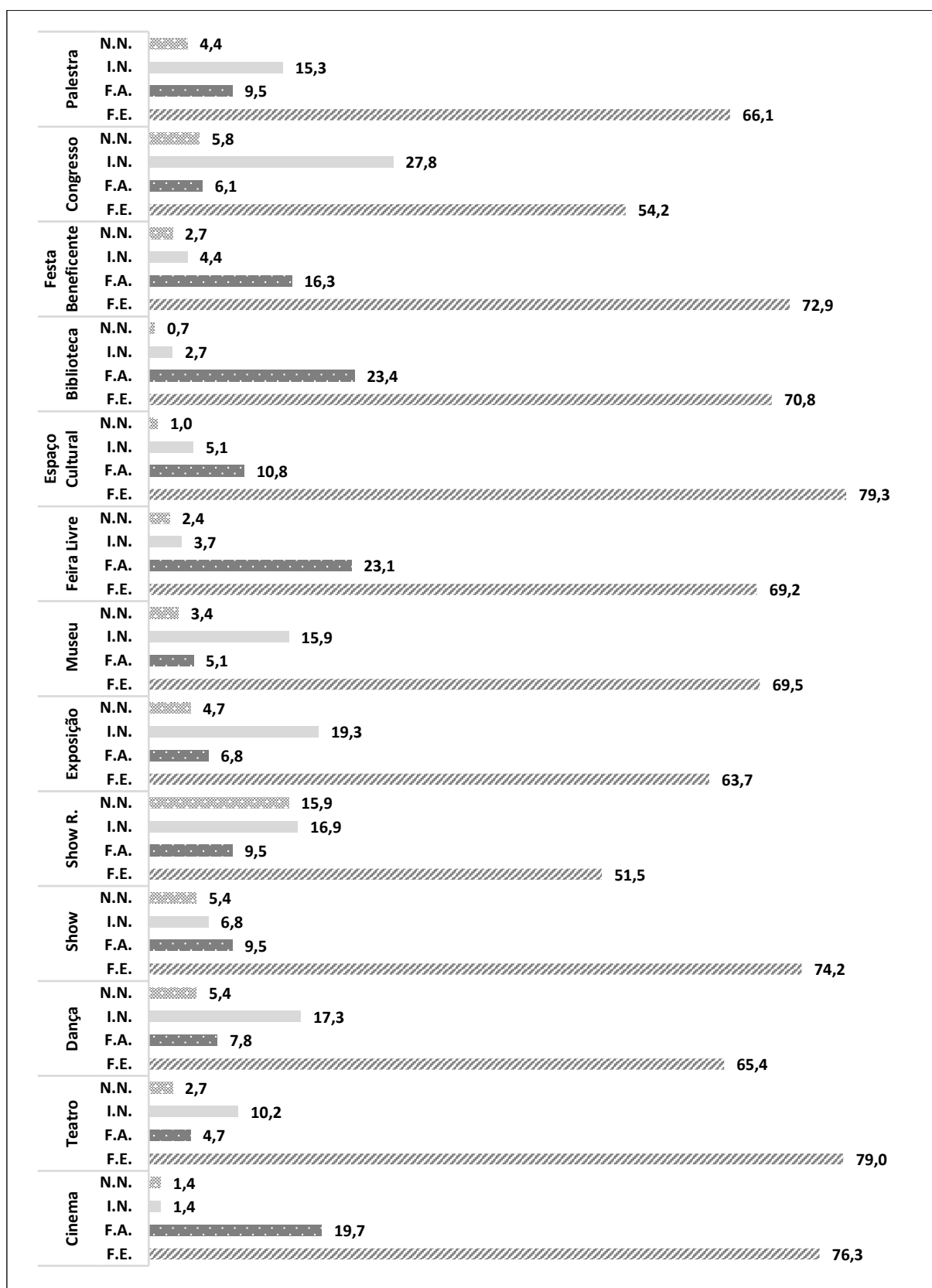
e 50,2 (cinquenta) por cento declararam ensino superior completo. Um por cento dos participantes não responderam a esta questão. Observa-se que 60,7 (sessenta) por cento trabalha na rede pública de ensino há mais de 10 (dez anos), dos quais, 28,8 (vinte e oito) por cento estão na rede há mais de 20 (vinte) anos. Foi contabilizada uma taxa em torno de 4 (quatro) por cento de ausência de resposta a este item.

Em relação à docência, especificamente no Ensino Fundamental Ciclo I, em torno de 40 (quarenta) por cento declararam lecionar há menos de 10 (dez) anos, 26 (vinte e seis) por cento leciona há mais de 20 (vinte) anos e 5,8 (cinco) por cento não responderam à pergunta, restando em torno de 29 (vinte e nove) por cento dos professores com tempo de licenciatura entre 10 (dez) e 20 (vinte) anos. Completando este bloco de dados, 30,5 (trinta) por cento dos professores declararam ter alunos público alvo da Educação Especial em sua sala de aula. O índice de ausência de resposta foi de 25,8 (vinte e cinco) por cento e 43,7 (quarenta e três) por cento das respostas indicaram a ausência de alunos público alvo da Educação Especial na sala desses professores.

A Figura 6 contempla as respostas dos professores para os lugares/ estabelecimentos/ espaços culturais que frequentam, assim como a frequência com que consideram que isso acontece. O local mais frequentado assiduamente segundo os participantes é a biblioteca, com 23,4 (vinte e três) por cento de respostas, seguido por feiras livres, com 23, 1 (vinte e três) por cento. O local que reuniu menos respostas de frequência assídua foi o teatro, com 4,7 (quatro). Por outro lado, foi o local mais eventualmente frequentado, com 79,0 (setenta e nove) por cento, ao lado de espaços culturais, com 79,3 (setenta e nove) por cento. Em relação à frequência eventual, o local menos citado foi shows religiosos, com 51 (cinquenta e um) por cento, seguido de congressos com 54 (cinquenta e quatro) por cento. Local este que também apresentou a maior frequência de respostas para aqueles que têm interesse, mas nunca frequentaram, com índice que atinge quase 28 (vinte e oito) por cento. O local menos citado nessa categoria foi cinema com 1 (um) por cento.

As respostas registradas para aqueles que nunca frequentaram e que não têm interesse em frequentar, tiveram maior frequência para o item shows religiosos, com 15,9 (quinze) por cento, seguido de shows convencionais com 5,4 (cinco) por cento e menor taxa de respostas para biblioteca, menos de 1 (um) por cento seguido de espaços culturais e bibliotecas com índice igual a 1 (um) por cento.

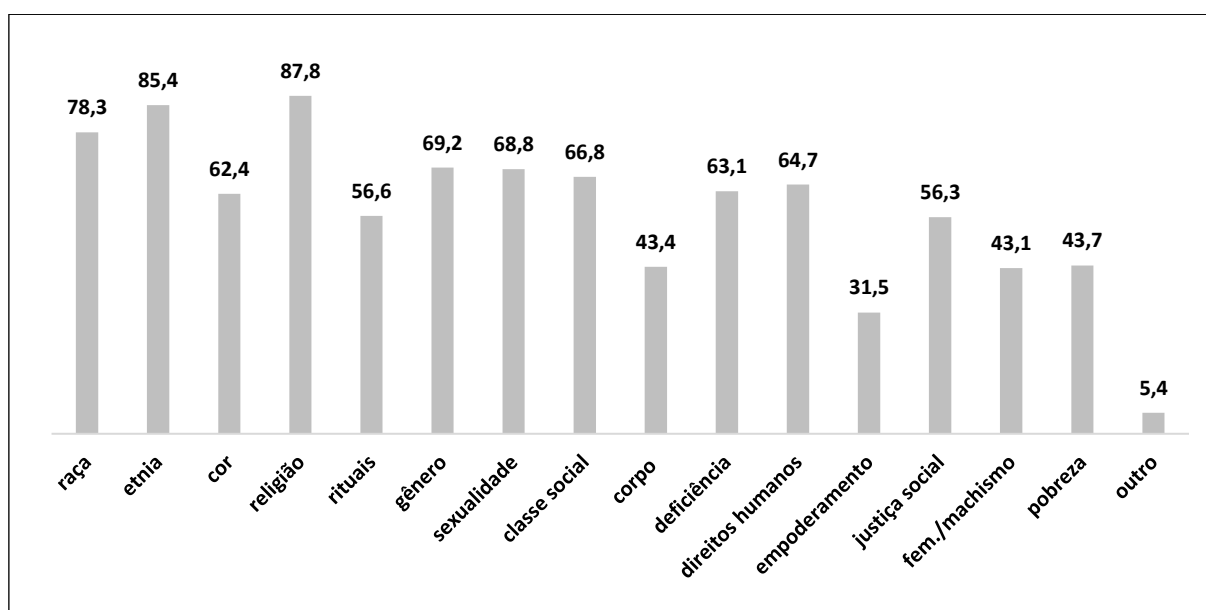
Figura 6 - Porcentagem de respostas dos professores concordando ou discordando de afirmativas relacionadas a inclusão – pergunta número 2 do questionário



F.E= frequente eventualmente; F.A= frequente assiduamente; I.N= tem interesse e nunca frequentou; N.N= não tem interesse e nunca frequentou.

Seguida essa fase de identificação e caracterização dos professores participantes da pesquisa, solicitamos que respondessem às questões seguintes considerando sua prática enquanto professor. A primeira pergunta solicitava que o participante assinalasse, dentre as palavras listadas, em quais delas pensava ao pensar em diversidade cultural. Do grupo de 23 (vinte e três) palavras consideradas até então, 5 (cinco) delas foram excluídas, restando 18 (dezoito) utilizadas. As palavras retiradas foram: diversidade cultural, diversidade, cultura, diferença e inclusão, por já serem palavras que remetem a uma categoria e nesta questão buscamos entender quais características o professor remete à categoria diversidade cultural. O participante podia assinalar quantas palavras considerasse necessário dentre as palavras: raça, etnia, cor, religião, rituais, gênero, sexualidade, classe social, corpo/peso e altura, deficiências, direitos humanos, empoderamento, justiça social, feminismo/machismo, pobreza (Figura 7).

Figura 7 - Porcentagem de respostas dos professores ao elencarem quais dos termos propostos estão relacionados ao tema diversidade cultural – primeira pergunta do questionário



Analisando este ponto, podemos observar que os professores relacionam em maior medida religião, etnia e raça à diversidade cultural, ficando todos esses itens com pontuação acima de 78 (setenta e oito) por cento. Seguidos pelas questões que dizem respeito às características individuais como gênero e sexualidade, deficiência, cor, classe social, direitos humanos e justiça social na faixa

entre 60 (sessenta) e 50 (cinquenta) por cento. Ficando corpo, feminismo/machismo e pobreza, com índices em torno de 40 (quarenta) por cento, sendo o item empoderamento, o menos citado dentre todos, com 31,5 (trinta e um) por cento de respostas.

A Tabela 1 demonstra a porcentagem de respostas a afirmativas relacionadas à prática de uma cultura inclusiva dentro da escola em que os professores foram convidados a concordar, discordar ou alegarem falta de conhecimento, afirmativas estas retiradas do Index para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011).

As afirmativas que tiveram maior índice de discordância, maior que 10 (dez) por cento foram: “Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem e participação de todas as crianças” e “Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados”.

Outras afirmativas que apresentaram um índice maior que 8 (oito) por cento foram: “As atividades de aprendizagem em sala motivam a participação de todas as crianças”; “As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem”, “Os professores planejam e colaboram uns com os outros”; “Os professores compartilham as áreas comuns da escola e projetos que envolvem todos”.

“As crianças aprendem umas com as outras” foi a frase com maior concordância, com 97,6 (noventa e sete) por cento. Seguida por “As suas atividades de aprendizagem são planejadas considerando todas as crianças” e “As crianças são ensinadas a serem pensadores críticos e confiantes”, ambas com mais de 95 (noventa e cinco) por cento.

A afirmativa com menor índice de concordância foi “Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados” com 67,8 (sessenta e sete) por cento das respostas. A afirmativa “Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem e participação de todas as crianças” foi a que teve maior distribuição de respostas entre as alternativas.

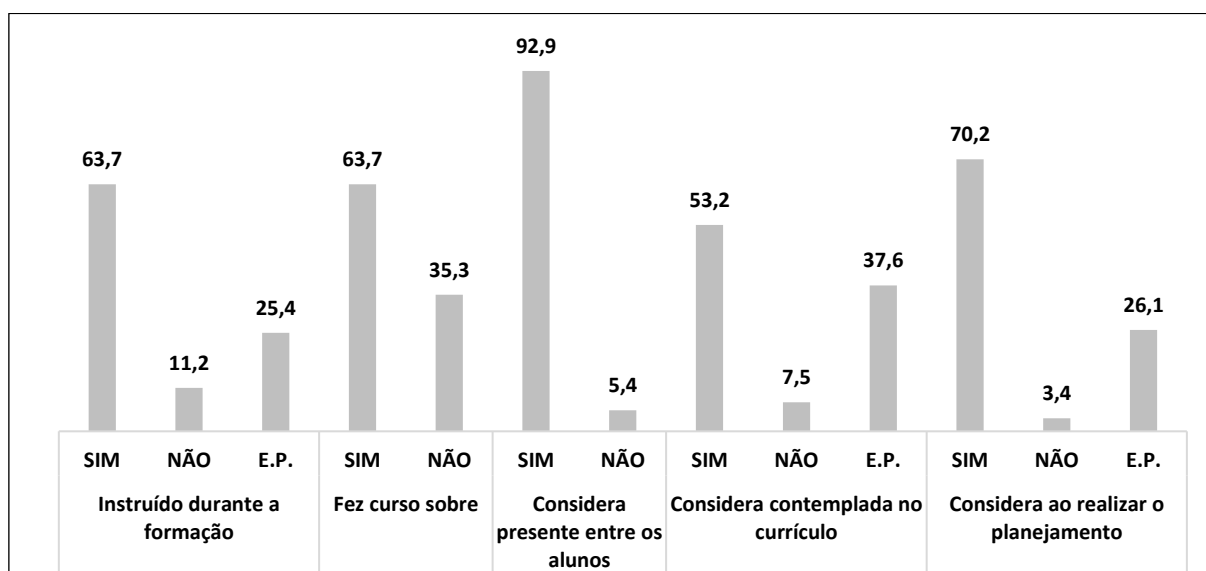
Tabela 1 - Porcentagem de respostas dos professores concordando ou discordando de afirmativas relacionadas a inclusão – pergunta número 2 do questionário

Afirmativas	Concordo	Discordo	Sem informação suficiente	Observação
As suas atividades de aprendizagem são planejadas considerando todas as crianças.	96,9	2,4	0,3	0,0
As atividades de aprendizagem em sala motivam a participação de todas as crianças.	90,5	8,8	0,3	0,3
As crianças são ensinadas a serem pensadores críticos e confiantes.	96,3	1,7	2,0	0,0
As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.	85,8	9,5	0,7	1,4
As crianças aprendem umas com as outras.	97,6	1,7	0,3	0,3
As aulas desenvolvem a compreensão de similaridades e diferenças entre pessoas.	92,9	1,4	2,7	0,3
A disciplina na escola é baseada no mútuo respeito.	92,2	5,8	0,7	1,0
Os professores planejam e colaboram uns com os outros.	87,5	8,1	2,4	1,7
Os professores compartilham as áreas comuns da escola e projetos que envolvem todos.	87,5	8,1	2,0	0,7
Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem e participação de todas as crianças.	49,5	10,8	14,2	22,0
O dever de casa é passado de modo que contribui para a aprendizagem de todas as crianças.	93,9	2,7	2,0	1,0
As atividades fora da sala de aula como recreio, passeios, jogos e festas comemorativas envolvem todas as crianças.	92,5	4,4	2,4	0,3
Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.	67,8	10,5	16,9	1,4

Em relação à formação, 63,7 por cento dos professores responderam que foram instruídos durante a formação. A mesma porcentagem referiu-se aos professores que declararam ter feito algum curso específico sobre a temática, podendo explicar o índice da primeira questão, o que sugere que os professores que declaram terem sido instruídos durante a formação, o podem ter sido em cursos específicos sobre a temática e não necessariamente em disciplinas fornecidas como obrigatórias na grade curricular da faculdade a qual cursou.

Ao serem questionados sobre a presença da diversidade cultural entre seus alunos, 5,4 por cento consideraram que ela não está presente e 92,9 por cento responderam afirmativamente, sendo o restante de 1,7 por cento destinado para as pessoas que deixaram esta resposta em branco. Este mesmo índice foi encontrado nas abstenções na pergunta seguinte, referente à contemplação da temática no currículo do estado, tendo obtido 53,2 por cento respostas afirmativas e 37,6 por cento de respostas para em parte. Os participantes da pesquisa afirmaram em 70,2 por cento que as atividades propostas em sala de aula são fruto de um planejamento que leva em consideração a temática da diversidade cultural (Figura 8).

Figura 8 - Porcentagem de resposta às perguntas relacionadas a presença da diversidade cultural em diferentes âmbitos da atuação do profissional docente



E.P.= em partes.

Na Tabela 2 estão computadas a porcentagem de respostas na opinião do professor, para o conhecimento dos alunos sobre os assuntos relacionados por Booth e Ainscow (2011) como pertinentes para se considerar a escola com uma proposta inclusiva. O último item da tabela foi acrescido pela pesquisadora e os valores em negrito são os que mais se destacaram para cada um dos itens apresentados. Os resultados apontam que a importância da água, cuidados com a saúde e higiene pessoal, cultura indígena e vida na Terra, sistema solar e universo, são os assuntos sobre os quais os alunos são mais informados. Os assuntos empreendedorismo e trabalho e relações trabalhistas são os que apresentam maiores índices para nada informado.

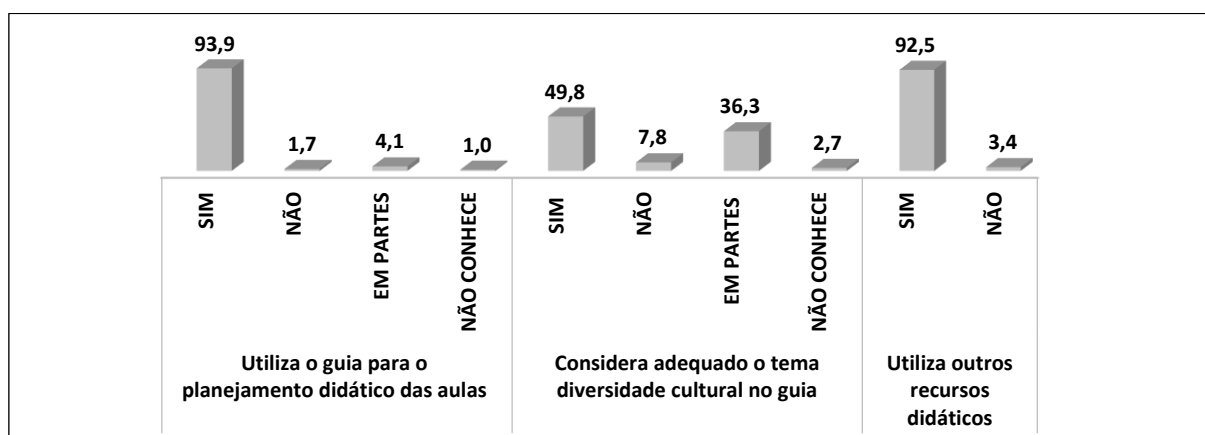
Tabela 2 - Porcentagem de respostas dos professores sobre o quanto os alunos são informados sobre cada um dos assuntos ao terminar o Ciclo 1 do ensino fundamental – pergunta número 9 do questionário

Assuntos	Muito informado	Pouco informado	Nada informado
Terra, o sistema solar e o universo	72,9	20,7	0,7
Vida na Terra	78,3	16,3	0,7
Fontes de energia	62,7	30,5	2,0
Ciclos de produção de alimentos	61,4	31,2	2,0
Consumo de alimentos no mundo	55,3	36,9	2,0
Importância da água	90,5	5,1	0,3
Cultura indígena	63,7	31,5	1,4
Cultura africana	47,8	44,7	3,4
Diferenças entre as religiões	26,1	57,6	10,5
Costumes de outros países	26,1	63,7	5,4
Costumes de outras regiões do Brasil	51,5	40,7	3,7
Costumes e história do município	54,6	38,3	2,7
Roupas e adornos do corpo	44,4	41,4	9,2
Habitação e o ambiente construído	56,6	33,9	2,7
Locomoção nas cidades	60,0	31,5	2,4
Saúde e cuidados pessoais	82,7	11,5	0,7
Orientação sexual e gênero	27,5	60,0	6,8
Deficiências	45,1	46,1	3,1
Comunicação e tecnologia	50,8	39,0	3,7
Literatura e estilos literários	72,2	20,7	2,7
Artes visuais e história da arte	45,8	45,8	2,4
Música e estilos musicais	37,3	49,8	7,1
Direitos humanos	46,8	40,0	5,8
Ética, poder e governo	26,1	56,9	10,8
Trabalho e relações trabalhistas	18,3	57,6	17,3
Empreendedorismo	11,2	54,9	26,4

Os assuntos “Diferenças entre as religiões”; “Costumes de outros países”; “Orientação sexual e gênero”; “Deficiências”; “Artes visuais e história da arte”; “Música e estilos musicais”; “Ética, poder e governo”; “Trabalho e relações trabalhistas”; “Empreendedorismo”; foram os temas que apresentaram maior índice para pouco informado. Sendo os três últimos, os que apresentaram maiores índices para nada informado, dos quais “empreendedorismo” foi o que mais se destacou, contabilizando ao todo mais de 80 (oitenta) por cento para a somatória entre pouco e nada informado.

A seguir, as descrições dos resultados obtidos apontam a utilização do Guia de orientação para o professor da Coleção Ler e Escrever. Os professores declaram utilizar o Guia no planejamento de suas aulas em 93,9 (noventa e três) por cento. Destes professores aproximadamente 50 (cinquenta) por cento considera que o tema diversidade cultural é abordado de forma adequada pelo material, com 3,4 (três) por cento de abstenção à questão. Quatro por cento de professores também se abstiveram de responder sobre a utilização de outros recursos didáticos, 3,4 (três) por cento disseram que não usam e 92,5 (noventa e dois) por cento declarou utilizar outros recursos (Figura 9).

Figura 9 - Porcentagem de respostas dos professores ao se referirem a Coleção Ler e Escrever e sua utilização no trabalho em sala de aula relacionado ao tema diversidade cultural



A última pergunta do questionário aplicado, por sua vez, solicita ao participante relacionar o tema diversidade cultural e a prática da educação inclusiva, com os resultados apontando para 39,3 (trinta e nove) por cento estabelecendo nível 5 para esta relação (Figura 10).

Figura 10 - Porcentagem de respostas dos professores ao relacionarem o tema diversidade cultural e a prática da educação inclusiva, sendo 1 para nenhuma relação até 5 para muita relação

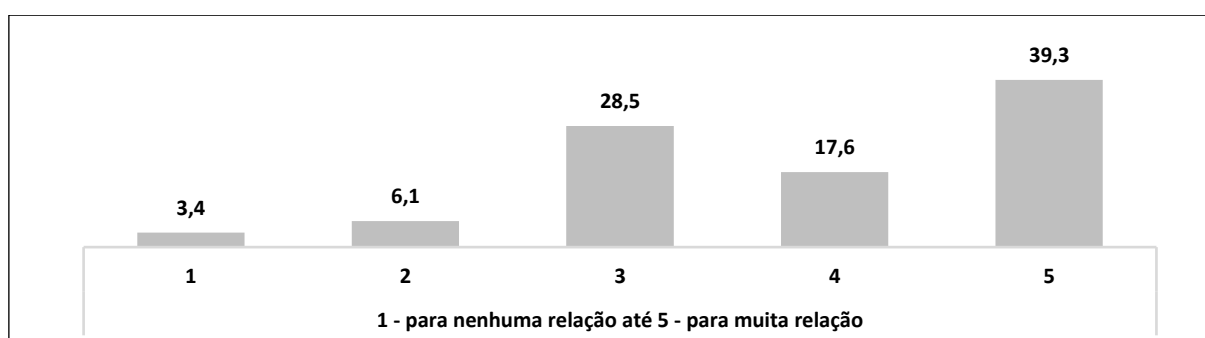


Figura 11 - Respostas dos professores ao se referirem aos temas de maior dificuldade para o trabalho em sala de aula, com apresentação de algumas citações



P.= identifica o participante; E.= a escola; t.= o ano/turma no qual ele leciona.

A Figura 11, discute de forma gráfica os resultados obtidos para a questão 8 (oito), que registrou a maior dificuldade dos professores em inserir no contexto de aula os assuntos sexualidade e religião. Cada professor podia responder quantos temas considerasse necessário, sendo a porcentagem calculada em relação ao total geral de respostas.

Dentre todas as respostas, dos 295 (duzentos e noventa e cinco) participantes observa-se que os temas mais prementes são os de sexualidade com 138 (cento e trinta e oito) evocações, religião com 96 (noventa e seis) evocações e gênero com 54 (cinquenta e quatro) evocações. Os temas etnia e organização familiar também surgiram com relativa frequência, 13 (treze) evocações e 11 (onze) evocações, respectivamente.

Focalizamos a análise nos três temas mais evocados. Começando pelo tema sexualidade, para o qual a causa mais comum atribuída ao fato de o tema ser relevante em termos de dificuldades para abordar a diversidade foi a família, evocada 13 vezes. Como pode ser observado no exemplo: “Gênero, sexualidade. Os alunos trazem informações das famílias que não podemos interferir. Fazemos conversas, porém eles seguem muitas vezes as informações da família.” (P.6 E.4 t.3)³

Em diversas oportunidades o tema sexualidade esteve relacionado a gênero, sendo que gênero foi o terceiro tema mais citado pelos participantes como difícil de ser debatido em sala de aula. A resposta de um dos participantes explicita o mesmo comportamento tanto por parte dos alunos quanto da professora. “Sexualidade e gênero. Porque há resistência tanto da parte dos alunos quanto da professora.” (P.3 E.19 t.2)

Quanto ao tema da Religião, segundo mais citado pelos professores, as opiniões apresentaram-se mais elaboradas e críticas, pontuando a laicidade como impraticada:

Avalio que no contexto atual, o número cada vez mais de crianças oriundas de famílias evangélicas, o tema diversidade religiosa torna-se um desafio, dado ao fato de algumas datas comemorativas estarem atreladas ao calendário, que tem suas vertentes pautadas em comemorações católicas. Mas é evidente que o problema não está nas famílias e sim na dificuldade que enfrentamos em demarcar a laicidade do Estado. Tal laicidade se fosse considerada traria benefícios principalmente no respeito a outras religiões

³ P.= participante; E.= escola; t.= turma.

que acabam não adentrando o espaço escolar, tais como as de matriz africana por exemplo. (P.7 E.4 t.R.)⁴

Ou ainda, relatando a resistência proveniente da família, em relação ao contato do aluno com religiões diferentes da sua:

A diversidade religiosa. Sendo o ensino brasileiro laico a abordagem religiosa requer cuidados. Há entre os alunos diversidade de crenças e resistência em relação aos pais quanto à apresentação de outras religiões como forma cultural, principalmente relativas a cultura afro. (P.7 E.10 t.4)

A etnia, por sua vez, foi citada 11 (onze) vezes e demarcou opiniões críticas:

Etnia. Por ser um grupo heterogêneo, as visões de SUJEITO dentro dessa sociedade (marcada), trazem infelizmente ideologias e valores em que determinadas características do indivíduo urgem, estigmatizam “seu lugar social”. Quando há uma discussão ou uma manifestação sobre os diferentes grupos étnicos ainda há falas como: “é por conta da raça, etc.”, pois assim alguns grupos reforçam a desigualdade dentro de suas famílias e na escola contribuimos com a compreensão e formação cultural e social de cada povo e suas contribuições como a indígena, a negra e os imigrantes. Usando o para que? Porquê? Etc. (P.15 E.14 t.4)

Por fim, faz-se importante considerar o tema organização familiar citado por 11 (onze) vezes.

As diferenças familiares, por que há o preconceito entre o que é certo ou errado na formação familiar. Manter o respeito e a aceitação do que é diferente é muito difícil, tanto para elaborar o conteúdo, quanto aplicar sem que os alunos se sintam retratados e ofendidos. (P.2 E.10 t.5)

A família e a sua organização foram citadas tanto como assuntos difíceis de serem tratados em sala de aula, como motivos causadores de dificuldades para tratar outro assunto como, por exemplo, religião ou sexualidade. Desta forma, a importância em considerar o tema como relacionado à diversidade cultural reside no fato de ser um assunto que apareceu espontaneamente através dos participantes. Em nenhum espaço do questionário está sequer mencionada a organização familiar. Dado este também não encontrado no documento Orientações Curriculares consultado após obtermos os resultados dos questionários aplicados. Caberia pesquisa mais aprofundada do tema na Coleção Ler e Escrever.

As demais respostas obtidas junto aos professores podem ser observadas no Apêndice D.

⁴ R.= sala de recursos.

7 DISCUSSÃO

O documento Orientações Curriculares instrui o professor, em primeiro lugar, que ler e escrever é um compromisso atribuído a todas as áreas e uma responsabilidade de toda a escola. Essa postura fica evidente ao serem criados materiais específicos para o professor alfabetizador, além do documento e dos materiais reforçarem a todo momento a necessidade deste compromisso. O documento coloca que a competência leitora, definida como a “capacidade que a criança tem de compreender, utilizar e analisar textos de diversas linguagens” (SÃO PAULO, 2013, p. 26) está dentre as habilidades que auxiliam uma criança a se tornar um cidadão crítico. Colocação que condiz com o pensamento de Freire (1992) ao considerar a leitura e a escrita como as habilidades mais importantes para o desenvolvimento de senso crítico no sujeito e da capacidade de se comunicar e se fazer entender socialmente.

Diante desta discussão, complementa-se que estas diversas linguagens são mencionadas com frequência no documento e chamados de textos multissemióticos, tais como imagens, fotos, vídeos, HQ, tirinhas, propagandas, gráficos, tabelas, infográficos, mapas, croquis, planta baixa, linhas de tempo, painéis fotográficos etc. “Apenas o que aparece mais raramente são os gêneros ou ferramentas propriamente digitais, tais como *blog*, programas de rádio, redes sociais” (SÃO PAULO, 2013, p. 12). Está pontuado no documento três tipos de letramento, ou seja, os letramentos da letra ou convencionais, os multiletramentos e os novos letramentos ou letramentos digitais.

Ao considerarmos esta colocação feita no documento, torna-se pertinente retornarmos aos dados obtidos junto aos professores, sobre os recursos que utilizam em sala de aula para além do giz e da lousa, ou ampliando o conceito, quais letramentos são desenvolvidos para além dos convencionais, ou letramentos da letra. Segundo o documento, diversos gêneros discursivos estão presentes nas atividades de nossa vida contemporânea, isso significa dizer que tais capacidades de leitura e escrita são as primeiras necessárias, mas não mais suficientes para a vida contemporânea. Segundo o próprio documento:

os currículos escolares devem começar a incluir mais decisivamente a leitura e escrita de gêneros de texto multissemióticos ou multimodais

(compostos por todas essas linguagens, para significar e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas em que eles estão inseridos. (SÃO PAULO, 2013, p. 16).

Se pontuarmos que os professores declaram em 92,5 (noventa e dois) por cento que utilizam recursos para além do giz e da lousa durante as suas aulas, cabe uma investigação mais apurada para saber se tais recursos se caracterizariam como multimodais e contradizem a afirmação do documento que considera que a escola não incorporou centralmente as linguagens de imagens em movimento (vídeos, filmes, interpretações) e também áudio em suas práticas: “ateve-se à imagem estática (foto, ilustração, mapas, etc.) quando muito”. Com isso, “os multiletramentos ainda não adentraram a escola” (SÃO PAULO, 2013, p. 17).

Fica aparente sobre o documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo que este, em grande medida, guia-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual segundo Santos (2006, p. 105), podemos enquadrar com uma visão psicológica cognitivista, valorizando “o aspecto do desenvolvimento cognitivo como variável resultante da construção realizada por alunos e alunas em interação com seu meio sob a mediação do professor ou da professora”.

A partir do PCN (BRASIL, 1998, p. 761):

A abordagem construtivista de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influenciam o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares.

Assim, o documento parece corroborar a concepção vigotskiana sobre o desenvolvimento do ser cultural acontecer a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que “as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, utilizando-se de símbolos e signos linguísticos como mediadores da construção do conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 104).

O autor complementa que:

Em relação ao discurso oficial presente nos documentos curriculares fundamentados na abordagem cognitivista fica visível um deslocamento da perspectiva curricular centrada em objetivos, para uma perspectiva em que as categorias centrais são as habilidades e competências. (SANTOS, 2006, p. 106).

Aspecto este claramente observável através da própria estrutura do documento estudado, ao trazer suas orientações divididas por ano e apresentando

ao final de cada sessão, um quadro com as expectativas de aprendizagem, orientações curriculares gerais e habilidades e competências a serem observadas se foram adquiridas pelo aluno. Atribuir semelhanças e diferenças entre os seres é uma dessas habilidades, muitas vezes, relacionada a respeito e convivência com o diferente. Habilidade que particularmente nos interessa se pretendemos agir sobre a importância de se considerar a diversidade e a inclusão no ambiente escolar.

Neste sentido, ao observarmos as respostas obtidas sobre a opinião dos professores em relação ao conhecimento adquirido por parte do aluno, dos temas elencados por Booth e Ainscow (2011), necessários de serem debatidos para que a escola seja considerada inclusiva; tem-se um alto índice de respostas que consideram o aluno mal informado, em todos os assuntos passando de 10 (dez) por cento e atingindo até níveis maiores que 60 (sessenta) por cento, como é o caso de “orientação sexual e gênero” e “costumes de outros países”, com exceção do assunto “importância da água”. O que pode ser explicado pela longa campanha de redução do consumo de água que acontece nas duas últimas décadas.

A fim de discutir algumas contestações para que o currículo seja um espaço de interações críticas e colaborativas para o trabalho docente, analisamos os dados obtidos no levantamento junto às Orientações Curriculares e a resposta dos professores ao questionário e percebemos que, no total geral, levando em conta as 23 (vinte e três) palavras selecionadas para este estudo, desconsiderando gênero, que foi excluída da análise por ter sido relacionado em cem por cento ao sentido textual, relacionado à literatura, a palavra que por mais vezes foi registrada tanto nas Orientações Curriculares quanto na Coleção Ler e Escrever foi diferença, e portanto, a escolhida para iniciarmos uma discussão, até por que é a palavra que mais se relaciona, no geral, com a diversidade nas referências tomadas como embasamento teórico.

Nas Orientações Curriculares esta palavra apareceu 76 (setenta e seis) vezes. A este respeito é esclarecedor transcrever que, destas, 46 (quarenta e seis) vezes, a palavra apareceu na mesma sentença que a palavra semelhança, propondo em todos os casos, um sentido de comparação, entre objetos, seres vivos, processos. Como por exemplo: “observando semelhanças e diferenças entre as metrópoles” (SÃO PAULO, 2013, p. 139), “caracterizar semelhanças e diferenças na cadeira produtiva” (SÃO PAULO, 2013, p. 51), “comunicar, semelhanças e

diferenças entre diversos seres vivos” (SÃO PAULO, 2013, p. 32). Essas fizeram parte das ocorrências que não foram consideradas. Apesar de acreditarmos que a capacidade do ser humano de reconhecer semelhanças e diferenças é a primeira habilidade capaz de gerar respeito por essas mesmas semelhanças e diferenças, uma única ocorrência foi considerada, por aproximar diferença e igualdade para explicar a equidade.

A equidade, por outro lado, ao reconhecer igualdade e diferença como conceitos complementares pode ajudar a superar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. O aprendizado em geral e o de ciências em particular, não podem ficar à margem de tal concepção pedagógica. (SÃO PAULO, 2013, p. 26).

Esta sentença definiu equidade no documento *Orientações Curriculares* e ensinou que este ofereceria aos professores as expectativas de aprendizagem para alunos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental com “noções e valores a serem construídos na escola, ao longo da trajetória acadêmica e também ao longo de toda vida dos alunos” (SÃO PAULO, 2013, p. 27). E concluiu, que “tais expectativas seriam somente proposições que definem intenções de ensino, as quais só serão concretizadas à medida que se reconstruam práticas docentes”.

Importante observar que esta mesma palavra, diferença, apareceu 110 (cento e dez) vezes na *Coleção Ler e Escrever*. Em primeiro lugar, consideramos uma baixa ocorrência, visto que, foram analisados 12 (doze) volumes diferentes, cada um com uma média de 150 (cento e cinquenta) páginas, que em comparação com o documento *Orientações Curriculares*, apresentou 76 (setenta e seis) ocorrências em 208 (duzentos e oito) páginas. Se compararmos somente as palavras que diziam respeito ao contexto da pesquisa, temos 8 (oito) palavras registradas no Documento e 11 (onze) palavras registradas na *Coleção Ler e Escrever*.

Das oito palavras registradas no Documento podemos destacar, além do contexto já citado relacionado à equidade, a inserção da palavra diferença em um dos quadros com as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano. Nesta proposição, espera-se que o aluno seja capaz de pesquisar, registrar (de diferentes formas) e comunicar semelhanças e diferenças entre diversos seres vivos, identificando características comuns e específicas. Acreditamos que esta é uma boa meta a ser obtida logo no primeiro ano, visto que, se o aluno é capaz de reconhecer

diferenças ele também pode ser capaz de ser ensinado a respeitá-las, como também nos propõe Freire (1992).

Na sequência, a palavra diferença aparece duas outras vezes na mesma sentença relacionada ao primeiro ano e à área de geografia, agora na sugestão de planejamento e organização de situações didáticas para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação ao “reconhecimento e comparação dos diferentes modos de vida possam ser concretizadas”. Para isto, o documento sugere leitura de imagens que trate das diferenças socioculturais de alguns povos para que as crianças estabeleçam semelhanças e diferenças no modo de viver de cada um.

Outra situação em que a palavra foi encontrada refere-se a habilidades a serem observadas no aluno também do primeiro ano para a disciplina de História, sendo esta relacionada a conhecer fatos de seu próprio passado e de sua família, distinguindo a memória pessoal e a dos adultos a respeito dele. Neste sentido, o documento diz ser necessário observar no aluno se ele percebe e respeita as diferenças étnicas e culturais. Nessa oportunidade reconhecemos a única vez em que a palavra diferenças está no mesmo contexto da palavra respeito.

Concordamos com o documento ao colocar a necessidade de se desenvolver no aluno essa habilidade, porém, nos questionamos se não seria mais interessante, pra não dizer necessário, que este objetivo estivesse presente em todos os anos de ensino e não somente no primeiro ano, em situações isoladas, em que aparece novamente, na sugestão didática de pesquisa junto aos familiares de objetos e pertences que estejam relacionados a momentos da vida da família e das crianças a fim de produzir inferências a partir de fontes, criar fatos sobre o passado e reconhecer diferenças étnicas e culturais, construindo assim a história pessoal e da família.

Outro contexto de ocorrência da palavra diferença que selecionamos foi registrado também no primeiro ano, nas expectativas de aprendizagem dos alunos em relação à organização cronológica dos fatos históricos, na sugestão de situação em que os alunos relatem oralmente fatos sociais, divulgados pela mídia, observando semelhanças e diferenças entre várias notícias, datando e as organizando sequencialmente. Seguido pela pesquisa proposta, desta vez ao segundo ano, para serem observadas as diferenças nas moradias, ruas, espaços de

convivência, colaborando assim, para que as expectativas de aprendizagem em relação ao passado da comunidade sejam concretizadas.

Por fim, o último contexto selecionado de ocorrência da palavra diferença, foi nas expectativas de aprendizagem proposta para o quarto ano em relação à argumentação sobre fatos históricos, propondo para tal, uma roda de conversa em que seja abordado o preconceito no dia a dia das pessoas, as relações étnicas e raciais, a cultura, a diferença entre pessoas, entre outros aspectos. Sendo esta última, a única oportunidade em que a palavra diferença aparece relacionada a argumentação, a conversa, enfim, a criar capacidade crítica e de elaboração da própria opinião.

Ao buscarmos a mesma palavra na Coleção Ler e Escrever, temos 11 (onze) ocorrências, em que absolutamente todas aconteceram na parte do material voltada ao professor, sendo 9 (nove) delas para o primeiro ano, 3 (três) no caderno Expectativas de Aprendizagem e 6 (seis) no Guia de Planejamento, as outras 2 (duas) consideradas estão Guia de Planejamento, mas do terceiro ano e discutindo sobre as diferenças entre seres vivos, mas não humanos. Nas oportunidades em que a palavra apareceu no material do primeiro ano, em todas elas estiveram associadas a valorização e respeito das diferenças entre os povos e costumes e relacionadas a estimular a interação.

Consideramos insuficientes as vezes em que o assunto diferença é discutido e principalmente, acreditamos não ser possível desenvolver um posicionamento crítico em relação à aprendizagem e à vida, como proposto pelo Documento (SÃO PAULO, 2013), ser o objetivo da Educação; se não possibilitarmos situações reais em que as crianças possam pensar, debater e serem capazes de argumentar sobre as diferenças, convivendo com as questões a elas relacionadas em todos os contextos, com suporte de toda a comunidade escolar e seus parceiros. Apoiamos nesse ponto da discussão nas palavras de Santomé para consolidarmos a importância do envolvimento de todos os agentes da escola nesse compromisso.

É preciso que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos. Uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão, por exemplo, sexismo, racismo, classismo. (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Ao assumirem a necessidade de busca por caminhos alternativos para contribuir para questionamentos sociais, os professores e outros pares da escola, devem levar em conta também, a necessidade de se ampliar essa postura para todos os momentos e relações que acontecem no ambiente escolar. É a partir do momento em que os alunos se sentem ouvidos e participativos na escola que suas habilidades e competências argumentativas no meio social se desenvolvem.

Após as considerações feitas sobre essa palavra, voltamos nosso olhar para a palavra diversidade, sendo relevante registrar que de todas as ocorrências, em apenas duas delas a encontramos combinada à palavra cultural na Coleção e apenas uma vez nas Orientações Curriculares. Tal dado nos motivou a investigarmos e descrevermos os contextos dessas raras aparições.

Na Coleção a diversidade cultural foi duplamente encontrada no Guia de Planejamento do professor para o primeiro ano. Neste contexto, a diversidade cultural foi relacionada aos povos indígenas, numa frase que suscita vários questionamentos, ao colocar “a diversidade cultural dos índios brasileiros” (SÃO PAULO, c2010, p. 153), o que conceitualmente não está adequado, já que a diversidade cultural não é de um povo específico e sim a reunião de todos os povos. O outro momento em que aparece, é no contexto de um trabalho proposto, considerando as atitudes de valorização e reconhecimento “desses povos” como objetivos fundamentais. E o texto se complementa dizendo que a partir do trabalho:

[...] fica a secreta esperança de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e orgulhosos de suas origens, cidadãos que saibam conviver e valorizar a diversidade cultural, que compreendam as diferenças como enriquecedoras e, em consequência, reconheçam a importância de garanti-las como direito de todos. (SÃO PAULO, c2010, p. 130).

Ao observarmos a forma como a diversidade cultural esteve ausente ao longo de todo o material, consideramos não ser possível basearmos-nos nas suas sugestões para a formação de cidadãos conscientes. E que a esperança em contribuir para isto, diante do conteúdo proposto, realmente fica na esperança; e o pior, como a autora mesmo colocou, secreta, já que aparece raramente como objetivo no material fornecido pelo professor e nenhuma vez sequer aparece no material do aluno. As outras 14 (quatorze) ocorrências da palavra diversidade na Coleção, aparecem referindo-se a povos, línguas, nações, hábitos, modos de vida, que estão atrelados às questões culturais porém em nenhum dos casos foram

sugeridas problematizações pelo material, ao contrário disso, a ideia de diversidade apareceu de forma estanque e condicionada a conceitos estigmatizados.

Já no documento *Orientações Curriculares*, às vezes em que foi registrada a palavra diversidade, esta estava em contextos relacionados às relações sociais e culturais, étnico-cultural, de respeito e garantia de direitos humanos, de características físicas, de diversidade da vida e alimentar. Além de considerarem por uma única vez a diversidade presente na própria sala de aula. Uma única ocorrência também aconteceu para a diversidade cultural, sendo esta, inserida no âmbito de conhecimentos geográficos e cartográficos de leitura e interpretação de mapas, tabelas e gráficos, onde sugere-se “projetos em que sejam estudados os temas cidades, metrópoles, população, ambiente, multiculturalismo e diversidade cultural” (SÃO PAULO, 2013, p. 127). Por curiosidade, vale frisar também, que esta é a única vez em que a palavra multiculturalismo foi encontrada em todo o material pesquisado. Sendo pertinente considerar que, desta maneira, não faz sentido ao professor os seus pressupostos visto que em nenhum momento foi discutido realmente o conceito.

Ao longo de todo o material pesquisado, observou-se que as palavras cor, raça, etnia, religião, deficiência e sexualidade apareceram de modo insignificante, ou seja, poucas vezes e novamente sem propor atividades problematizadoras e nem sugere ao professor maneiras de trabalhar tais questões em sala de aula, atendo-se a exemplos corriqueiros. As palavras corpo, peso e altura, apesar de aparecerem mais vezes, numericamente falando, em nenhuma delas suscitou posicionamento crítico dos alunos ou momento de discussão e considerações sobre a formação dos corpos e as dificuldades encontradas por aqueles que estão com os corpos fora do padrão social considerado.

As palavras que não apresentaram nenhuma ocorrência em ambos os documentos pesquisados foram: empoderamento, justiça social, feminismo e machismo, coincidentemente são as palavras inseridas pela autora da dissertação, por considerar que são palavras que estão ganhando espaço nas discussões relacionadas à diversidade cultural. Porém, considera-se também, que todas essas palavras são de recente uso na cultura popular, o que talvez justifique a não presença nesses documentos que foram elaborados a uma década.

Em relação à palavra inclusão, na qual temos bastante interesse, foi encontrada somente 8 (oito) vezes na Coleção e 2 (duas) vezes no Documento. Cabe-nos ressaltar que a palavra inclusiva também foi inserida na pesquisa e teve seus resultados compilados juntamente com a palavra inclusão, o que nos ajuda a esclarecer que na Coleção a palavra inclusiva aparece uma vez e as outras 7 (sete) ocorrências foram da palavra inclusão, todas elas no material destinado aos professores e somente em duas oportunidades apareceram relacionadas à perspectiva da educação inclusiva. No documento Orientações Curriculares, as duas ocorrências registradas foram, na verdade, da palavra inclusiva, ambas em contextos que esclarecem aspectos da educação inclusiva, colocando-a como uma “ação política, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos ao convívio social e à aprendizagem”, porém complementando “sem qualquer tipo de discriminação às crianças que apresentem necessidades educacionais especiais, associadas ou não a deficiências de qualquer espécie” (SÃO PAULO, 2013, p. 26).

Diante do espectro conceitual da educação inclusiva, podemos considerar, a partir dos autores consultados, que não precisamos especificar para que público ela está destinada, pois a educação inclusiva contempla a todos e assim sendo, não necessita que descrevamos qualquer característica como foco de atendimento, como foi colocado na frase citada ao considerarem a educação inclusiva em proximidade com as necessidades educacionais especiais de ensino de alguns alunos.

Por fim, todas as ocorrências da palavra cultura foram consideradas por ela ser a grande dimensão em que se situa nosso trabalho. A palavra cultura, em todos os materiais analisados, aparece em algumas oportunidades sendo referida como uma dimensão social, ao lado da política e da economia ou em comparação a elas. Alguns registros mostram a palavra cultura referindo-se às vertentes artísticas, como teatro, dança, circo, classificando-os como locais de acesso a cultura. Em outras ocasiões, as mais frequentes, aparece sendo adjetivada, como cultura digital, cultura das mídias, cultura de massa, cultura impressa, cultura oral, cultura literária, cultura afro brasileira, cultura dos povos indígenas, apesar de não ter sido registrada nenhuma oportunidade onde a combinação tenha sido cultura escolar. Essa amplitude de contextos na qual a palavra se insere, no decorrer de 104 (cento e

quatro) ocasiões, a polissemia da palavra, que possibilita a sua inserção em diferentes conjunturas.

A palavra cultura foi a única a estar presente no material da Coleção Ler e Escrever em todos os volumes destinados aos professores, contemplando todos os anos de ensino, porém, das 70 (setenta) ocasiões em que aparece, apenas 2 (duas) foram no material destinado aos alunos, alunos do quarto ano.

Quando perguntado aos professores sobre quais palavras desta lista está relacionada à diversidade cultural, os termos que fazem referência a questões ligadas ao convívio social e relações de poder apresentaram altos índices de respostas ao relacionarem a diversidade cultural à classe social, direitos humanos, justiça social, todos em torno de 60 (sessenta) por cento, seguidos pelos assuntos pobreza, feminismo/machismo e por último com o menor índice de relação o empoderamento. Os sujeitos que relacionaram a diversidade cultural ao empoderamento, feminismo, machismo, e justiça social provavelmente tiveram contato com esses conteúdos relacionando-os à diversidade em outros âmbitos que não nesses componentes do currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado, pois, neles, tais conteúdos não foram sequer mencionados. Podemos sugerir, assim como Candau (2002a, p. 157), que a abordagem que predomina:

[...] não afeta a globalidade do currículo, não desenvolve processos de construção de identidades culturais em que se fortaleçam a auto-estima e o autoconceito dos alunos provenientes de grupos excluídos e discriminados, nem se promove o seu “empoderamento”.

Os maiores índices de respostas foram obtidos por: religião, etnia e raça, o que pode ser explicado por serem as questões que suscitaram primeiramente uma discussão social em torno da diversidade cultural. Estes índices são seguidos pelos números obtidos para gênero, sexualidade, e deficiência, todos eles em evidência no cenário contemporâneo. Os termos sexualidade, religião, gênero, raça e etnia foram os mais citados pelos professores como sendo difíceis de serem trabalhados em sala de aula, o que reafirma considerarmos que se faz necessário uma maior inserção desses assuntos no cotidiano escolar, de forma a questionar as relações diárias estabelecidas entre todos os atores da escola e incentivar a permanente construção de um currículo que leve em conta tais questões como possíveis de serem debatidas no ambiente educacional formal.

Essas questões, que no século XXI são constantemente debatidas no meio social encontram algumas barreiras dentro da escola e ousamos considerar que uma delas pode ser a alta média etária dos professores. A faixa etária dos professores aparece com uma distribuição homogênea após os trinta anos, porém ficou evidente o baixo índice de professores jovens, com apenas 5,1 por cento. O que a nosso ver, reflete a falta de interesse das novas gerações pela profissão, que pode ser facilmente explicada pelas dificuldades já conhecidas pelo senso comum em relação a geral falta de incentivo para o setor, má remuneração, condições de trabalho precárias, além de alta cobrança e desrespeito social por parte dos pais e comunidade na qual as escolas se inserem.

Por outro lado, a formação acadêmica demonstra um alto índice de formação superior completa em comparação à formação incompleta ou ainda em curso. O índice de professores com pós-graduação se apresenta em 38 por cento, possível de ser comparado com os índices de tempo de atuação, em que 60,7 por cento dos professores declaram ter mais de dez anos de docência. Índice este que se mantém elevado em 54,9 por cento quando se trata do tempo de trabalho junto ao Ciclo 1 do Ensino Fundamental da rede pública, o que poderia indicar que a falta de recursos para o trabalho com a diversidade em sala de aula possa não estar relacionado ao grau de formação e sim, à qualidade da mesma, ou ao tempo de exercício da função, capaz de gerar acomodação dos professores na profissão e falta de motivação para inovar. Ousamos considerar que a qualidade de formação oferecida aos professores é refletida em igual medida na formação dos alunos.

Observadas as respostas para o quanto o aluno é informado sobre 26 (vinte e seis) assuntos listados, os professores consideraram o aluno pouco informado sobre nove deles: diferença entre as religiões; costumes de outros países; orientação sexual e gênero; deficiências; artes visuais e história da arte; música e estilos musicais; ética, poder e governo; trabalho e relações trabalhistas; empreendedorismo. Comparados esses dados ao papel da escola descrito no documento *Orientações Curriculares de:*

[...] promover a difusão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, de forma viva, concreta e inter-relacionados com a realidade social, através de uma prática institucional, [...] podendo contribuir para formar cidadãos críticos e ativos na medida em que possibilite às crianças transformar sua curiosidade ingênua numa curiosidade epistemológica, incentivando a observação, a problematização da realidade e a busca pelo

conhecimento, oportunizando o levantamento de hipóteses, sua formalização, comunicação e socialização. (SÃO PAULO, 2013, p. 24).

Concluimos que o currículo necessita ser constantemente questionado e transposto, como declarou Silva (1995); Silva e Moreira (1995), necessitando de maior espaço e incentivo para que tanto os alunos quanto os professores possam incutir nas suas relações situações e vivências que trate da diversidade cultural em toda a sua plenitude e potencial de promoção de uma convivência democrática, respeitosa e acima de tudo, complexa e multifacetada. Para tanto, se faz necessário repensar os conteúdos inseridos no currículo. Os resultados apontaram que menos da metade dos professores consideram os conteúdos sobre a diversidade cultural presentes no currículo adequados, apesar de 93,9 (noventa e três) por cento deles assumirem que utilizam desses conteúdos em seus planejamentos.

O que nos evidencia a necessidade do professor de embasamento para a sua prática, de ponto de apoio para as suas ações e possibilidades para exercitar seu pensamento crítico em relação ao currículo. A partir disso poderíamos considerar como facilitador de tais questões, o estudo da educação intercultural ou multicultural que apresenta um constante retorno a alguns princípios fundamentais ou, como diria Canen e Oliveira (2002, p. 63), “uma dupla dimensão – a equidade e a quebra de preconceito”.

A equidade já foi citada em outros momentos deste texto e é definida por lei, possibilitando condições legais equitativas entre toda a sociedade e precisa ser problematizada. Este termo repousa em supremacia no campo da justiça social e sobre o qual não nos ateremos em profundidade, reservando esta discussão para outro momento. A quebra de preconceito, acreditamos ser possível pelo fortalecimento da identidade dos sujeitos e pelo empoderamento para lidar com as relações de poder. Segundo (XAVIER; CANEN, 2008, p. 230) “a sociedade é formada na pluralidade de identidades” sendo essa, uma das três premissas fundamentais na constituição da identidade a partir de um olhar multicultural crítico (ou intercultural para alguns teóricos).

[...] o que significa dizer que no “discurso oficial” e nos currículos escolares sempre haverá identidades privilegiadas e silenciadas e que, por isso mesmo, precisamos estar atentos e prontos para transgredi-los, formando “discursos desafiadores da construção das diferenças”. (XAVIER; CANEN, 2008, p. 230).

O empoderamento, no sentido de emancipação, é tido com especial importância para os atores sociais historicamente possuidores de menores possibilidades de influir nas decisões e processos coletivos, visto isso é importante considerar que ele pode ser exercitado desde a idade infantil (CARDOSO, 2009, p. 33), “podendo ser resultado da instrumentalização de práticas pedagógicas para o exercício da cidadania”.

O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. (CANDAU, 2008, p. 54).

Dito isto, justificamos nossa opção por incluir a palavra empoderamento na pesquisa, por considera-la pertinente no contexto social atual e acreditamos ser necessário ações nesse sentido. Complementamos entender a interculturalidade sendo concebida como “uma estratégia ética, política e epistêmica” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166) orientada à construção de uma “sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2009, p. 78). Por isso acreditamos que a partir do empoderamento dos alunos e alunas, professoras e professores voltados para a emancipação desses sujeitos atores sociais, o questionamento de relações de poder e criação de estratégias de convivência serão facilitados, tornando a escola mais inclusiva e com a possibilidade de acesso de todos à educação, através de um processo de aprendizagem que atenda as necessidades individuais de desenvolvimento de cada um, garantindo suas relações no coletivo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou analisar as possibilidades e os limites contidos no currículo e no relato dos professores sobre suas práticas, do ponto de vista da diversidade cultural. Para tanto, indagamos quais elementos da diversidade cultural encontram-se presentes no currículo do estado de São Paulo e pudemos identificar que dos 23 (vinte e três) temas, 19 (dezenove) foram registrados nas Orientações Curriculares e/ou na Coleção Ler e Escrever; sendo pertinente considerar que, dos 701 (setecentos e um) registros, apenas 206 (duzentos e seis) foram considerados, partindo do critério do significado empregado à palavra, que deveria estar condizente com o significado assumido por este estudo. Os temas diferença e diversidade foram colocados em evidência nas considerações por serem nosso alvo de interesse principal, como também por terem tido a maior discrepância entre número de ocorrências e número considerado. O que demonstra a presença da diversidade cultural no currículo, porém bastante aquém do desejável para que a educação escolar seja acessível a todos e considerada inclusiva.

A partir da opinião dos professores, podemos sugerir que eles consideram a educação inclusiva relacionada à diversidade cultural. Convém ressaltar que os temas mais citados por eles ao fazerem referência à dificuldade de trabalho com a diversidade cultural foram: sexualidade, gênero e religião. Temas registrados menos de cinco vezes nos documentos estudados, o que nos sugere considerar que os professores não encontram respaldo nas orientações e nos materiais a eles conferidos, necessitando que estratégias sejam criadas e acima de tudo que o assunto seja mais intensamente debatido a fim de procurar caminhos para intervenção, através do empoderando dos alunos para que sejam sujeitos críticos e reflexivos.

Cabe-nos colocar também, que o tema organização familiar foi surpreendentemente citado por mais de dez professores, que dizem ter dificuldades em tratar do assunto, relacionando-o à diversidade cultural. O mesmo tema foi citado como justificativa para a dificuldade de trabalho com outros temas da diversidade, como por exemplo, religião. Assunto sob o qual consideramos ser pertinente maiores investigações e intervenções, tendo sido pouco explorado nesta pesquisa. Da mesma forma, sugerimos a novos estudos nessa área, que investiguem as

palavras e contextos relacionados às questões étnicas e raciais como: discriminação, respeito, racismo. Palavras que não foram incluídas neste estudo e que apresentam relação direta com o tema pesquisado.

Assim, considerando os objetivos propostos concluímos que a diversidade cultural está presente no currículo, mas de forma quase insignificante pelos parâmetros que apresenta. Igualmente, os professores a consideram difícil de ser trabalhada em sala de aula e são desprovidos de conhecimento consolidado sobre o assunto.

Por fim, é imperativo pontuarmos que acreditamos que a perspectiva intercultural seja capaz, em relação às ações docentes e aos conteúdos escolares, de incentivar processos interativos em sala de aula que requerendo participação dialógica e dinâmica; possibilitando o entendimento de conflitos como mobilizadores de processos de aprendizagem, com negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; criando condições para que os conhecimentos sejam aplicados e generalizados para outros contextos, para outras situações da vida e fazendo assim, da escola, um espaço para formação de sujeitos críticos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, C. L. de. **Da igualdade de direitos ao direito à diferença: interfaces no cotidiano de uma escola plural**. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- ANSELMO, E. R. M. **Os parâmetros curriculares nacionais na produção da diferença racial**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2013. p. 49-70.
- BARROS, J. M.; KAUARK, G. (Org.). **Diversidade cultural e desigualdade de trocas: participação, comércio e comunicação**. São Paulo (SP): Itaú Cultural, Observatório da Diversidade Cultural. PUCMinas, 2011.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3rd ed., rev. e ampl. Bristol: CSIE, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas (SP): Papirus, 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal: pluralidade cultural**. Brasília (DF): MEC, 1998.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília (DF): MEC/Secad, 2004b.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília (DF): MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento-Base**. Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília (DF): MEC, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. PL no 8.035/2010. Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH**. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília (DF): MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562 p.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 2013b.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília (DF): MEC, 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BUZATTO, O. R. **Análise da formação docente para diversidade cultural na escola básica**: as novas dimensões do trabalho pedagógico. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002a.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, educação e culturas**: questões e propostas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002b.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, V. M. F.; ANHORN, C. T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG): ANPED, 2000.

CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 121-139.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 111, p. 135-149, 2000.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

- CAPELLINI, V. L. M. F. O direito de aprender de todos e de cada um. In: MORAES, M. S. S. MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania**. Bauru: UNESP, 2009. v. 2, p. 65-100.
- CARDOSO, C. M. Fundamentos para educação na diversidade. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania**. Bauru: UNESP, 2009. v. 2, p. 11-37.
- CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.
- CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABLE, A. E. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena, EdUEMG, 2012. 390 p.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo (SP): Ática, 2003.
- CORSI, A. M. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- COSTA, G. D. **Entre a política e a poética do texto cultural: a produção das diferenças na Revista Nova Escola**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo (SP): Cortez, 2002, p. 133-149.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo (SP): Cortez, Brasília (DF): UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_des_cobrir_2008.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.
- FANTIN, M. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. (Org.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008. p. 37-65.
- FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo (SP): Atlas, 1991.

GODOY, E. V.; SANTOS, V. M. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n.3, p.15-41, set. 2014.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília (DF): Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em 02 fev.2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

KADLUBITSKI, L.; JUNQUEIRA, S. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 1, p. 179-194, 2009.

KOWALEWSKI, D. P. **Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIGA DAS NAÇÕES. **Geneva Declaration of the Rights of the Child**. 26 set. 1924. Disponível em: <www.undocuments.net/gdrc1924.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

LUCIANO, T. R. **Currículo e reprodução da desigualdade: análise da proposta curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2014.

MANZELLO, V. C. **Uma escola intercultural para uma sociedade multicultural**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo (SP): Atlas, 2003.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação: epistemologia seis abordagens**. São Paulo (SP): Avercamp, 2004. p. 135-154.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2013. p. 7-48.

MOREIRA, R. **Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2010.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva: princípios e representação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.

OEA. **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos**. 1966a. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

OEA. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966b. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

ONU. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília (DF): Fundação Cultural Palmares, 2001.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo (SP): Cortez, 2004.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, 2016.

RIPOLL, D.; BONIN, I. T. Articulando corpo, cultura e educação: uma revisão a partir dos Estudos Culturais no Brasil. In: LISBOA FILHO, F. F.; BAPTISTA, M. M. (Org.). **Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação**. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais, Santa Maria: UFSM, 2016. p. 351-368.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-84.

ROCHA, A. **A constituição de proposta de formação continuada de professores da rede municipal de ensino para o atendimento a diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

RODRIGUES, O. M. P. R. et al. Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. SANTOS, D. A. N. (Org.). **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo (SP): Unesp, 2014. p. 35-51. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/3/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

RODRIGUES, T. C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí (SC), v. 11, n. 3, p. 244-254, out. 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

SABERES e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília (DF): MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2002. v. 1.

SANTOS, J. A. S. Teorias da aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista Científica Sigma**, v. 2, n. 2, p. 97-111, 2006.

- SANTOS, M. P. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, jan. 2002a.
- SANTOS, M. P. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. 2002b. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=85%3Aressignificando-a-escola-na-proposta-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- SANTOS, M. P. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.
- SANTOS, M. P.; FRAZÃO, L. P. Inclusão: respeito às diferenças. **Cadernos Pestalozzi**, Niterói, v. 2, n. 3, p. 155-163, nov. 2000.
- SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 548-562, set. 2009.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Programa ler e escrever**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. c2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1>>. Acesso em 18 dez. 2016.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo**. Ciências da natureza e ciências humanas: geografia e história ensino fundamental. Anos Iniciais.2013. Disponível em: <http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-l/orientacoes_estado_cie_his_geo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- SARDAR, Z.; VAN LOON, B. **Introducing cultural studies**. New York: Totem Books, 1998.
- SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, 2002.
- SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.
- SILVA, K. A. **O multiculturalismo e o currículo escolar: perspectivas e desafios para uma educação intercultural**. 2014. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a Distância, 2014.
- SILVA, L. F. Unesco, cultura e políticas culturais. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE, 15, 2012, Teresina (PI). **Anais...** Teresina (PI): ALAS, 2012.

- SILVA, M. J. A. da; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- SODRÉ, M. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural**. São Paulo (SP): Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.
- UNESCO. **Declaração de princípios da cooperação cultural internacional**. 1966. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-%C3%A0-Cultura-e-a-Liberdade-de-Associa%C3%A7%C3%A3o-de-Inforna%C3%A7%C3%A3o/declaracao-dos-principios-da-cooperacao-cultural-internacional-de-4-de-novembro-de-1996.html>>. Acessado em: 02 nov. /2016.
- UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- UNESCO. **Declaración de México sobre las políticas culturales**. 1982. Disponível em: <http://portal.Unesco.org/culture/es/files/12762/112762/1329542/4031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades educativas Especiais**. Brasília (DF): CORDE, 1994.
- UNESCO. **O marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Brasília (DF): UNESCO, 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- UNESCO. **Declaração de Cochabamba março de 2001. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos**. UNESCO, 2001b.
- UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

UNESCO. **Informe mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. 2010. Disponível em: <<http://www.ar.artbr/print/docs/diversidade.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília (DF): Unesco, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos das crianças**. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso: 20 abr. 2016.

VIANA, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 103-115.

XAVIER, G. P. M.; CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 225-242, dez. 2008.

APÊNDICE A

Teses e Dissertações vinculadas aos termos diversidade cultural e pluralidade cultural pesquisadas a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia entre 2000 e 2016

(D= dissertação; T= tese)

	Título	Autor	Ano
D	A educação do trabalhador nos ervais de mato grosso (1870 –1930): crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura	Carla Villamaina Centeno	2000
D	As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social	Teresinha Pellicoli Deitos	2000
D	A interação entre as instituições públicas de ensino fundamental e a diversidade socioeconômica e cultural das crianças	Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite	2001
D	Educação, cultura e linguagem: a comunidade tirolo-trentina da cidade de Piracicaba-SP	Maria Luisa da Almeida Leme	2001
T	Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente a complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar	Rosa Maria Barros Ribeiro	2001
D	Tecnologias da informação aplicadas à educação	Vânia Aparecida de Jesus	2001
D	As estratégias da ação cultural de criação "nossos retratos, fotografias de álbuns-de-família"	Patrícia Vianna Bohrer	2002
T	No fio de esperança: políticas públicas de educação e tecnologias da informação e da comunicação.	Maria de Fátima Monte Lima	2002
D	O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da escola plural	Glaucia Conceição Carneiro	2002
T	Manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das escolas comunitárias urbanas: um estudo de caso no sul da Bahia.	Maria de Fátima de Andrade Ferreira	2003
D	Educação na floresta: uma construção participativa de sistemas agroflorestais sucessoriais em Japarutuba, Sergipe	Ana Paula Fraga Bolfe	2004
D	Imagem, memória e educação: um estudo sobre modos de ver e lembrar	Edison Luiz Saturnino	2005
D	Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jó	Luzia Aparecida de Oliveira	2005
T	Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.	Flavia Medeiros Sarti	2005
T	"Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu": práticas culturais em narrativas escolares	Maria Isabel Habckost Dalla Zen	2006
D	Biologia, direitos humanos e educação: diálogos necessários	Eduardo Paiva de Pontes Vieira	2006
T	Filosofia, ética e educação na perspectiva de Ernst Cassirer	Vladimir Fernandes	2006
T	Interculturalidade com o universo autista (síndrome de Asperger) e o estranhamento docente	Rita de Cassia Morem Cossio Rodriguez	2006
T	Ledor Vador: construindo identidades judaicas de geração em geração (estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em S. Paulo)	Alberto Samuel Milkewitz Trzonowicz	2006

continua

continuação

	Título	Autor	Ano
D	Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937	Fernanda Barros	2006
D	O currículo de língua de sinais na educação de surdos	Carolina Hessel Silveira	2006
D	O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos	Vanessa Mantovani Bedani	2006
D	O programa literatura em minha casa enquanto política pública: avaliando a formação de famílias leitoras	Ana Paula Cardoso Rigoletto	2006
T	Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades articuladas envolvendo a linguagem televisual	Marcus Rinaldi Tonelli	2006
D	“Vale a pena ver de novo?”: juventude, escola e televisão	Maria da Conceição Carvalho Dantas	2007
T	A abordagem da diversidade no discurso do referencial curricular nacional para a educação infantil...	Luciane Wayss Staffen	2007
D	As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar	Léia Adriana da Silva Santiago	2007
D	Criatividade e biodanza®	Susana Pasinato	2007
D	Da resistência às invenções criativas: um olhar ceareuniano ao movimento da prática avaliativa de professores	Míriam Rezende Mendes	2007
T	Educação inclusiva: princípios e representação	Antônia Maria Nakayama	2007
T	O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual	Andrea Luize	2007
T	Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista	Josilda Maria Belther	2007
T	Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais	Suely Moreira Marques	2007
D	Diversidade cultural religiosa na cultura da escola	Elcio Cecchetti	2008
D	A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento segundo a abordagem histórico-cultural	Maria Silvia Rosa Santana	2008
D	A ética de Espinosa e a relação pedagógica	Giane Inês Faust	2008
T	A etnomatemática da alma a' uwe-xavante em suas relações com os mitos	Wanderleya Nara Gonçalves Costa	2008
T	A interação nas aulas de matemática: um estudo sobre aspectos constitutivos do processo interativo e suas implicações na aprendizagem	Sueli Fanizzi	2008
T	Amadores da arte: práticas artísticas em cursos livres de pintura da cidade de São Paulo	Luciana Mourão Arslan	2008
D	Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade	Tanya Cecília Bottas de Oliveira e Souza	2008
T	Candomblé de ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra	Kiusam Regina de Oliveira	2008
T	Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães	Nanci Helena Rebouças Franco	2008
D	Educar depois de Lévinas: para uma pedagogia do rosto	Maria Ferreira Coutinho, Adriana	2008
T	Escrita argumentativa de alunos do ensino médio alicerçada em dados obtidos em experimentos de biologia	Sandra Maria Rudella Tonidandel	2008
D	Narrativas de Thereza Santos contribuições para a educação das relações étnico-raciais	Evaldo Ribeiro Oliveira	2008

continua

continuação

	Título	Autor	Ano
T	Cultura e juventude: a formação dos jovens nos pontos de cultura	Luana Vilutis	2009
T	Deslocamentos discursivos sobre a diversidade: análise de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores	Cinthia Soares Manzano	2009
T	Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares	Paulo Cesar Machado	2009
T	Diversidade de culturas na escola: reflexão sobre uma experiência	Mariana Galvão Nascimento	2009
T	Educação brasileira e identidade negra em Kabengele Munanga	Cristiano Pinto da Silva	2009
D	Educação e identidade no quilombo brotas	Marcia Lucia Anacleto de Souza	2009
T	Entre a língua portuguesa e a francesa: um estudo exploratório em instituição francófona no Estado de São Paulo	Claudia de Mendonça Cascapera	2009
T	Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva	Cléa Maria da Silva Ferreira	2009
D	O (re)encantar da prática pedagógica por princípios de práticas de lazer	Marcos André Nunes Costa	2009
T	Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo	Edson Yukio Nakashima	2009
T	Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo	Raquel Souza dos Santos	2009
D	Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola	Francisca de Lima Constantino	2010
T	Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões	Daniele Pechuti Kowalewski	2010
D	Grupos juvenis e equipamentos públicos: um estudo do centro cultural da juventude da cidade de São Paulo	Fernanda Arantes e Silva	2010
T	Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos	Paulo Eduardo Dias de Mello	2010
T	Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo	Cibelle Carlos Sousa Lima	2010
T	Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária	Ceciana Fonseca Veloso de Melo	2010
D	Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira	Ana Cristina Juvenal da Cruz	2010
T	Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade	Jonas Alves da Silva Junior	2010
T	Saberes da terra: o lúdico em bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)	Maria Walburga dos Santos	2010
T	"Como lobo na pele de cordeiro": discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência	Fernanda Cristina de Souza	2011
T	A "geração 1.5" dos imigrantes coreanos em São Paulo: identidade, alteridade e educação	Eun Mi Yang	2011
D	Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da lei...	Maria Helena Negreiros de Oliveira	2011
D	Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)	Susana Cecilia Almeida Igayara-Souza	2011

continua

continuação

	Título	Autor	Ano
D	Fragmentos do cotidiano da ação gerencial em uma escola da rede municipal de Vitória (ES)	Roberta Alvarenga de Almeida Vargas	2011
D	Movimentos (in)visíveis: ensaio sobre dança e emancipação na formação de professores	Gilmar Almeida de Azeredo	2011
D	No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis	Renata Batista Garcia Fernandes	2011
T	O currículo de matemática no ensino médio do Brasil e a diversidade de percursos formativos	José Carlos Oliveira Costa	2011
T	O discurso moderno sobre educação, diversidade e tolerância: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse	Lenildes Ribeiro da Silva	2011
T	Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes	Waléria Furtado Pereira	2011
D	Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru	Zenete Ruiz da Silva	2011
T	Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia	Mario Roberto Venere	2011
T	A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental	Ana Flávia Miranda Barbosa	2012
T	A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina	Gilmara Lupion Moreno	2012
D	Abordagens dos direitos reprodutivos em materiais didáticos para a formação continuada de educadoras(es): uma análise a partir dos editais da Secad	Maytê Gouvêa Coletto	2012
T	Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular	Sonia Couto Souza Feitosa	2012
D	De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da secretaria municipal de educação de Campinas - 2003 a 2007	Wilson Queiroz	2012
T	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	Maria da Conceição Coppete	2012
D	Inventário de benzeções, rezas e novenas, folias e congada: educação nas manifestações culturais	Patricia Marcelina Loures	2012
D	Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais	Clovis Claudino Bento	2012
T	Linguagens da comunicação: jornalismo e publicidade no ensino fundamental de Barueri/SP	Elisângela Rodrigues da Costa	2012
T	Memórias de ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente	Carolina Chagas Kondratiuk	2012
T	Minha história conto eu: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil	Marília Menezes N. Souza Carvalho	2012
T	O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola	Marta Maria Simionato	2012
D	Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais	Diogo Basei Garcia	2012
T	Relações sociais em um contexto de educação infantil	Márcia Buss-Simão	2012
T	"Eu vim do mesmo lugar que eles": relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada	Alexandre Vasconcelos Mazzoni	2013
D	A contribuição da tv escola em práticas pedagógicas alternativas no ensino religioso	Madalena Lopes Ferreira Gera	2013

continua

continuação

	Título	Autor	Ano
T	A emergência da docência na educação infantil no Estado de Santa Catarina	Rosa Batista	2013
T	A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica	Rosangela Aparecida Hilario	2013
T	Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização	Laura Battaglia	2013
T	Educação inclusiva ou educação para todos? Contribuições da teoria histórico cultural para uma análise crítica da realidade escolar	Sandra Paula da Silva Batistão	2013
T	Ensino religioso: entre o prescrito e as práticas docentes	Irma Iaczkinski	2013
T	Modos de conviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena pankararé	Patricia Carla da Hora Correia	2013
D	O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos	Valdiana do Bomfim Alves	2013
T	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	2013
D	Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano terena do município de Aquidauana MS	Sandra Nara da Silva Novais	2013
T	"Vem brincar na rua!"	Elaine de Paula	2014
T	A educação na economia solidária e seu potencial emancipatório na construção de uma cadeia produtiva solidária binacional do pet	Duilio Castro Miles	2014
T	A mediação da arte na educação para a práxis política: reflexões para a construção da nova cultura	Isabel Cristina Chaves Lopes	2014
T	A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais	Julia Malanchen	2014
D	A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais: a propósito da Lei nº10.639/03	Carmen Regina Teixeira Gonçalves	2014
D	Bom de boca: educação e cultura na cozinha da tv digital	Fabiana Cristina Gimenes Moraes	2014
D	Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal	Ayane de Souza Paiva	2014
D	Educação para a diversidade: acervos complementares do PNLD/2010	Liliane Melo do Amaral	2014
T	Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação	Daniele Pechuti Kowalewski	2014
D	Mia Couto: por uma pedagogia da doce ira	Louize Gabriela Silva de Souza	2014
D	Jovens rurais da metrópole: os sentidos atribuídos à experiência juvenil em uma comunidade do distrito de Joaquim Egídio - Campinas (SP)	Virgílio Paulo da Silva Alves	2014
T	Museus e centros de ciência: gestão, educação e sociedade - catavento, sabina e museu exploratório de ciências	Adriana de Lima Barbosa	2014
T	O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial	Fábio Marques de Souza	2014
T	O espaço escolar como mediador simbólico: cultura, experiência e sentidos	Clarissa Silva de Castilho	2014

continua

conclusão

	Título	Autor	Ano
T	Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 a da LDB: ações e visão das gestoras do núcleo educação étnico racial da SME...	Tania Pedrina Portella	2014
T	"Minha vida de ameba": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola	Elisabete Regina Baptista de Oliveira	2015
D	A formação docente para a educação básica nas licenciaturas em letras vernáculas e em desenho e plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais	Aldelice Nascimento Silva	2015
D	A militância LGBT na universidade: um estudo de caso do Coletivo Kiu	Marcelo Henrique de Souza	2015
D	A política da educação infantil pública do campo	Patricia Rejane da Silva Chôa	2015
D	A universidade federal da Bahia e a história do lazer na cidade da Bahia: rotas, rotinas e rupturas no século XX – 1945-1955	Wilson de Lima Brito Filho	2015
D	Ambiente virtual de aprendizagem: uma imersão no Sesc SP serviço social do comércio de São Paulo	Werley Carlos de Oliveira	2015
D	Análise da formação do docente para diversidade cultural na escola básica: as novas dimensões do trabalho pedagógico	Odete do Rocio Buzatto	2015
T	Cartografia do saber/fazer das marisqueiras. Leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência	Ana Claudia Roza Sandoval	2015
D	Diferença e desigualdade de acesso ao computador: novos letramentos nos anos iniciais	Viviane Lima Ferreira	2015
D	Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH	Santos, Antônio José Pimentel	2015
D	Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica	Elaine de Jesus Souza	2015
T	Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação	Kelci Anne Pereira	2015
D	Educação e diversidade cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental	Sandriana Rodrigues da Silva	2015
T	Educação estética em práticas antropofágicas na ampliação do repertório artístico-cultural de estudantes de pedagogia (UECE)	Ana Cristina de Moraes	2015
T	Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico	Araújo, Patrício Carneiro	2015
T	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: quem defende a personagem queer nos livros para a infância?	Evelize Cristina Cit Tavares	2015
D	Medicalização da educação: discursos que ecoam na vida diária escolar	Ariane Rocha Felício de Oliveira	2015
D	O uso do moodle para o ensino de língua japonesa básica hiragana [hiragana] e katakana [katakana] a alunos não-nikkei	Vanessa Marcela Buch	2015
T	Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si	Elisabete Martins da Fonseca	2016
D	Teoria crítica, educação e infância: (im)possibilidades formativas nas tramas da indústria cultural	Jussimária Almeida dos Santos	2016
T	Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da universidade De São Paulo (1900 - 1940)	Priscila Elisabete da Silva	2016

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,....., RG:, CPF:..... venho por meio deste registrar que estou sendo convidado(a) a participar do estudo denominado **A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO E NA CONCEPÇÃO DE DOCENTES: CAMINHOS INCLUSIVOS EM DISCUSSÃO**, cujos objetivos são: conhecer a prática docente em relação ao tema diversidade cultural e levantar dados sobre os recursos utilizados para tal.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário previamente elaborado sobre a minha prática em sala de aula.

Ao término da pesquisa uma devolutiva referente aos resultados encontrados será realizada pela pesquisadora no mesmo local de coleta em data a ser previamente agendada com os responsáveis.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Assim como, recebi os esclarecimentos sobre a não existência de riscos pessoais decorrentes do estudo. Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo referido projeto é Janaina de Oliveira Macena e com ela poderei manter contato pelo telefone (14) 981590923 em caso de qualquer dúvida ou retirada de autorização.

Por fim, afirmo ter sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo.

Desta forma manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Bauru, de de 2016.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Você está sendo convidado a contribuir pela perspectiva do professor com a pesquisa de mestrado **COMPONENTES CULTURAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA** que pretende discorrer sobre a diversidade cultural no currículo do Ensino Fundamental Ciclo I nas escolas estaduais do Estado de São Paulo. Vinculado ao projeto da Promotoria Pública “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”. Sua participação é voluntária e não remunerada. Todos os seus dados serão tratados sem sua identificação.

Dados de identificação da escola

Escola:	
Sua Turma:	Idade média das crianças:
Número de aluno/a(s) na turma:	
<input type="checkbox"/> Sem aluno/a(s) público alvo da educação especial <input type="checkbox"/> Com aluno/a(s) público alvo da educação especial – Quantos? Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.	

Seus dados de identificação

1. Sua faixa etária:

20 – 30 anos 31 – 40 anos 41 – 50 anos mais de 50 anos

2. Sua formação acadêmica:

Magistério Superior Superior incompleto ou cursando Pós-Graduação

3. Tempo de trabalho na rede pública:.....

4. Tempo de trabalho no Ensino Fundamental Ciclo 1:.....

5. Dentre os locais apresentados, assinale com um X a coluna que explicita sua frequência:

Locais	Frequento eventualmente	Frequento assiduamente	Tenho interesse, mas nunca frequentei	Nunca frequentei e não tenho interesse
Cinema				
Peça de Teatro				
Apresentação de Dança				
Shows				
Shows religiosos				
Exposições de artes				
Museus				
Feiras livres				
Espaços culturais				
Bibliotecas				
Festas Beneficentes				
Congressos acadêmicos				
Palestras e workshops				
Bibliotecas				
Outros locais culturais Cite: _____				

Responda as questões a seguir considerando sua prática enquanto professor/a.

1. Quando penso em diversidade cultural penso em: (assinale quantos termos achar necessário)

- | | | |
|-----------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> raça | <input type="checkbox"/> sexualidade | <input type="checkbox"/> justiça social |
| <input type="checkbox"/> etnia | <input type="checkbox"/> classe social | <input type="checkbox"/> feminismo/machismo |
| <input type="checkbox"/> cor | <input type="checkbox"/> corpo/ peso e altura | <input type="checkbox"/> pobreza |
| <input type="checkbox"/> religião | <input type="checkbox"/> deficiências | <input type="checkbox"/> Outro termo: |
| <input type="checkbox"/> rituais | <input type="checkbox"/> direitos humanos | |
| <input type="checkbox"/> gênero | <input type="checkbox"/> empoderamento | |

2. Analise as afirmações abaixo e diga se concorda, discorda ou não tem informação suficiente para opinar em cada uma delas.

Afirmativas	Concordo	Discordo	Sem informação suficiente	Observação
As suas atividades de aprendizagem são planejadas considerando todas as crianças.				
As atividades de aprendizagem em sala motivam a participação de todas as crianças.				
As crianças são ensinadas a serem pensadores críticos e confiantes.				
As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.				
As crianças aprendem umas com as outras.				
As aulas desenvolvem a compreensão de similaridades e diferenças entre pessoas.				
A disciplina na escola é baseada no mútuo respeito.				
Os professores planejam e colaboram uns com os outros.				
Os professores compartilham as áreas comuns da escola e projetos que envolvem todos.				
Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem e participação de todas as crianças.				
O dever de casa é passado de modo que contribui para a aprendizagem de todas as crianças.				
As atividades fora da sala de aula como recreio, passeios, jogos e festas comemorativas envolvem todas as crianças.				
Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.				

*essas afirmações foram levemente adaptadas do Index 2012 Dimensão C – Desenvolvendo práticas inclusivas, orquestrando a aprendizagem.

3. Durante sua formação foi instruído (a) sobre o tema diversidade cultural?

- Sim Não Em parte

4. Já participou de pelo menos um curso sobre o tema diversidade cultural?

- Sim Não

5. Considera que a diversidade cultural está presente entre os seus/uas alunos/as?

() Sim () Não

6. Na sua opinião, o currículo do Estado de São Paulo considera o tema diversidade cultural?

() Sim () Não () Em parte

7. Ao realizar o seu planejamento de aulas, o tema diversidade cultural é levado em consideração?

() Sim () Não () Em parte

8. Entre os assuntos relacionados ao tema diversidade cultural qual deles é mais difícil de ser abordado no trabalho em sala de aula? Por que?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Dos assuntos abaixo, marque no quadro (com um X) o quanto você considera que seus/uas alunos/as em geral, ao terminarem o Ciclo 1 são informados/as sobre:

ASSUNTOS	MUITO INFORMADO	POUCO INFORMADO	NADA INFORMADO
Terra, o sistema solar e o universo			
Vida na Terra			
Fontes de energia			
Ciclos de produção de alimentos			
Consumo de alimentos no mundo			
Importância da água			
Cultura indígena			
Cultura africana			
Diferenças entre as religiões			
Costumes de outros países			
Costumes de outras regiões do Brasil			
Costumes e história do município			
Roupas e adornos do corpo			
ASSUNTOS	MUITO INFORMADO	POUCO INFORMADO	NADA INFORMADO
Habitação e o ambiente construído			
Locomoção nas cidades			
Saúde e cuidados pessoais			
Orientação sexual e gênero			
Deficiências			
Comunicação e tecnologia			
Literatura e estilos literários			
Artes visuais e história da arte			
Música e estilos musicais			
Direitos humanos			
Ética, poder e governo			
Trabalho e relações trabalhistas			
Empreendedorismo			

*Parte destes conteúdos foram extraídos do Index 2012, Dimensão C – Desenvolvendo práticas inclusivas, construindo currículos para todos. Oito itens foram incluídos levando em consideração os estudos que discutem a diversidade cultural consultados.

10. No seu planejamento você utiliza as orientações do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas da coleção “Ler e Escrever”?

Sim Não Em parte Não conheço o material para opinar

11. Considera adequado os conteúdos sobre o tema diversidade cultural presentes nas orientações do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas da coleção “Ler e Escrever”?

Sim Não Em parte Não conheço o material para opinar

12. Utiliza durante as aulas recursos didáticos além da lousa?

Sim Não Qual(is)?.....

13. Em que medida você considera que existe relação entre o tema diversidade cultural e a prática da educação inclusiva no cotidiano escolar? Considere (1) para nenhuma relação e (5) para muita relação:

(1) (2) (3) (4) (5)

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE D

Respostas dos participantes a pergunta 8: Entre os assuntos relacionados ao tema diversidade cultural qual deles é mais difícil de ser abordado no trabalho em sala de aula? Por que?

(P= participante; E= escola; t.= turma; R= sala de recursos)

“As crianças em primeiro momento e em dados gerais falam do tema sexualidade com certo preconceito ou fazendo piadas, mas, depois de entenderem que se trata de um tema atual e que está presente no nosso dia a dia, interagem.” (P.4, E.27)

“Os assuntos cor e pobreza são difíceis de serem abordados pois há reações de conflitos entre os alunos.” (P.3 E.15 t.5)

“Na minha sala por ser alunos de 9 anos não tenho problema em abordar nenhum assunto, conversamos muito sobre tudo isso e não temos preconceito com raça, cor, religião, sexualidade, etc...” (P.4 E.15 t.4)

“O tema de maior dificuldade é a diversidade das manifestações religiosas, principalmente as afrodescendentes, por serem alvo de preconceito.” (P.12 E.15 t.1)

“Etnia. Por ser um grupo heterogêneo, as visões de SUJEITO dentro dessa sociedade (marcada), traz infelizmente ideologias e valores em que determinadas características do indivíduo urge, estigmatiza “seu lugar social”. Quando há uma discussão ou uma manifestação sobre os diferentes grupos étnicos ainda há falas como: “é por conta da raça, etc.”, pois assim alguns grupos reforçam a desigualdade dentro de suas famílias e na escola contribuimos com a compreensão e formação cultural e social de cada povo e suas contribuições como a indígena, a negra e os imigrantes. Usando o para que? Porquê? Etc.” (P.15 E.14 t.4)

“Os relacionados à religião e rituais devido à posição sectária de algumas famílias sobre o assunto. É necessário cautela e uma abordagem histórica.” (P.7 E.14 t.1)

“Sexualidade, diversidade de gênero, pois ainda há muito preconceito e existem famílias que discriminam, seja pela religião ou pela herança cultural, então algumas crianças já trazem de casa esse preconceito formado no âmbito familiar.” (P.4 E.5 t.5)

“Todos pois existem muito preconceito e falta de informação.” (P.10 E.5 t.3)

“Diversidade de gênero, cultura, religião porque a sociedade ainda é muito intolerante.” (P.18 E.5 t.5)

“Religião, pois os alunos apresentam dificuldades em entender que cada pessoa é diferente e acreditam e discutem impondo a qual religião pertence sua família.” (P.22 E.5 t.4)

“Religião, por causa da diversidade. Muitos não aceitam a religião do outro, acham que somente a dele é a certa. Há muita polêmica.” (P.1 E.17 t.4)

“Religião e sexualidade, pois é muito individual de cada pessoa.” (P. 2 E.17 t.5)

“Acredito que gênero, porque as famílias hoje em dia estão mudadas e você tem que ter uma certa cautela, ao tratar esse assunto.” (P.3 E.17 t.5)

“Gênero e sexualidade por causa da idade das crianças.” (P.6 E.17 t.1)

“Depende do contexto que cada turma está inserida, mas acredito que promovendo um processo dialógico e reflexivo, conseguimos avançar cada vez mais na busca de uma escola inclusiva e que saiba trabalhar com a diversidade cultural. É preciso vivenciar, aprender e ensinar, em um processo com a participação de todos e tendo como base o respeito.” (P.8 E.17 t.3)

“As diferenças físicas, étnicas e culturais porque as diferenças são consideradas um problema a resolver. Temos por objetivo trabalhar no cotidiano escolar defendendo que as diferenças são características e valorizá-las na dinâmica escolar.” (P.2 E.13 t.2)

“A sexualidade, porque muitas vezes o assunto abordado não é bem aceito pelas famílias, pois ainda existem pais que não concordam que o professor trabalhe este tipo de conteúdo.” (P.1 E.19 t.2)

“Sexualidade / gênero. Porque há resistência tanto da parte dos alunos quanto da professora.” (P.3 E.19 t.2)

“O trabalho com a educação inclusiva que não foi abordado na universidade (técnicas) onde vi apenas a teoria. Não me sinto qualificada para trabalhar com alunos com necessidades especiais, principalmente se tiver que utilizar linguagem de sinais.” (P.6 E.19 t.5)

“Religião, não há uma boa aceitação, gera um grande conflito por parte dos alunos, eles acham que os educadores estão contestando contra a religião, embora estamos fazendo com que os alunos sejam cidadãos críticos.” (P.6 E.25 t.2)

“Religião, Raça/Etnia, Gênero. São temas que envolvem tabus e preconceitos profundos. Por conta da formação de um Brasil inicialmente católico, escravagista, patriarcal e machista.” (P.12 E.25 t. todas)

“Religião: porque é um campo em que cada um tem sua crença. Pois abordar esse assunto os pais não aprovam. Outra é a justiça social, algo que é muito distante da realidade dos alunos e de todos os brasileiros, pois estamos acostumados com injustiças sociais, todos os dias retratos nos telejornais e muitas vezes vivenciado na sua própria casa.” (P.6 E.16 t.4)

“Os diferentes tipos de religiões. Trabalho com alfabetização e cada religião tem sua doutrina e costumes.” (P.3 E.16 t.1)

“Organização familiar e religião. Por serem assuntos polêmicos, mas o que peço para meus alunos que reflitam sobre o respeito com o outro em qualquer situação.” (P.2 E.16 t.1)

“Embora a sexualidade seja considerada o tema mais delicado, outros como preconceito e morte também nem sempre contam com um bom preparo do professor para lidar com o assunto.” (P.1 E.16 t.4)

“Sexualidade pela forma que é representada pela mídia.” (P.8 E.4 t.0)

“Sexualidade, porque ainda existe uma resistência grande para trabalhar com o tema. Fala-se, mas é muito pouco.” (P.13 E.4 t.0)

“Gênero, sexualidade. Os alunos trazem informações das famílias que não podemos interferir. Fazemos conversas, porém eles seguem muitas vezes as informações da família.” (P.6 E.4 t.3)

“Religião porque os pais não aceitam que se fale ou faça coisas contrárias ao que pensam. Ex: Pais não permitem que o filho cante o hino nacional porque tem a frase ‘Idolatrada, salve, salve’.” (P.12 E.4 t.4)

“Avalio que no contexto atual, o número cada vez mais de crianças oriundas de famílias evangélicas, o tema diversidade religiosa torna-se um desafio, dado ao fato de algumas datas comemorativas estarem atreladas ao calendário, que tem suas vertentes pautadas em comemorações católicas. Mas é evidente que o problema não está nas famílias e sim na dificuldade que enfrentamos em demarcar a laicidade do Estado. Tal laicidade se fosse considerada traria benefícios principalmente no respeito a outras religiões que acabam não adentrando o espaço escolar, tais como as de matriz africana por exemplo.” (P.7 E.4 t.R.)

“As diferenças familiares, por que há o preconceito entre o que é certo ou errado na formação familiar. Manter o respeito e a aceitação do que é diferente é muito difícil, tanto para elaborar o conteúdo, quanto aplicar sem que os alunos se sintam retratados e ofendidos.” (P.2 E.10 t.5.)

“Sempre abordamos que Deus criou todas as coisas e tudo para louvor a nome de Cristo. Deus fez o homem representado por Adão e Eva representando a mulher.” (P.6 E.10 t.3)

“A diversidade religiosa. Sendo o ensino brasileiro laico a abordagem religiosa requer cuidados. Há entre os alunos diversidade de crenças e resistência em relação aos pais quanto a apresentação de outras religiões como forma cultural, principalmente relativas a cultura afro.” (P.7 E.10 t.4)

“Todos, porque tudo é motivo para bulling, então temos que ficar atentos.” (P.2 E.3 t. todas)

“Temas que envolvem religião e conceitos de moral, no primeiro caso por conta de uma verdade absoluta adotada tanto na narrativa religiosa com na científica e na segunda pela questão de não ser permitido uma discussão sobre o tema. Penso que um debate franco poderia enriquecer aos dois temas.” (P.5 E.3 interlocutor de uma aluna)

“Religião. Por ser um assunto difícil de debater e discutir com os alunos, pelos diferentes entendimentos que cada um tem da sua religião, os valores de cada um.” (P.7 E.3 t. todas)

“Sexualidade, machismo, porque eles vêm para a escola com opinião formada sobre o assunto.” (P.9 E.3 t.3)

“Religião – porque as pessoas são intolerantes e muitas vezes desconhecem o tema, sem maturidade para lidar com isso. Sexualidade – porque ainda é um tabu na sociedade e as pessoas têm um certo receito para trabalhar sobre esse assunto. Igualdade de gênero – que a mulher pode ter a mesma independência que o homem nos dias de hoje.” (P.14 E.3 t.3)

“Desde que o conteúdo esteja bem preparado, nenhum é difícil de se trabalhar.” (P.15 E.3 t.2)

“Sexualidade e gênero, pois as crianças não estão preparadas quanto ao assunto, pouca idade.” (P.1 E.23 t.1)

“Sexualidade e gênero, pois as crianças não estão preparadas quanto aos assuntos por falta de diálogo entre os pais.” (P.3 E.23 t.5)