

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ODETE DO ROCIO BUZATTO

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA
ESCOLA BÁSICA: AS NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

CURITIBA
2015

ODETE DO ROCIO BUZATTO

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA DIVERSIDADE CULTURAL NA
ESCOLA BÁSICA: AS NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

CURITIBA
2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR

B992a

Buzatto, Odete do Rocio

Análise da formação docente para diversidade cultural
na escola básica: as novas dimensões do trabalho
pedagógico / Odete do Rocio Buzatto– Curitiba, 2015.
162 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cely de Campos
Hagemeyer.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Formação Continuada. 2. Formação Docente.
3. Diversidade Cultural. I. Título.

CDD 371.12



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ODETE DO ROCIO BUZATTO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "**ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA: AS NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Regina Cely de Campos Hagemeyer		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovada

Curitiba, 27 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação


Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

DEDICATÓRIA

A minha irmã Cristina (*in memoriam*)

Excluída da escola por ser diferente dos seus padrões de referência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Cristo Jesus, pelo ensino do amor incondicional que não julga e não condena revelando-se um Deus de inclusão!

À professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, exemplo de professora e pesquisadora, por acreditar que seria possível orientar minha pesquisa. Agradeço a dedicação, a paciência, o carinho revelado na compreensão dos difíceis momentos, o ensino permanente e as leituras criteriosas das numerosas versões.

À professora Dra. Marília Andrade Torales de Campos que na Coordenação do Mestrado Profissional tem revelado o respeito e comprometimento dispensado aos/às professores/as da escola pública que ousam pesquisar. Pela seriedade com que leu e criticou o texto durante a qualificação, apontando caminhos para continuidade da dissertação.

À professora Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, por despertar o desejo de mergulhar nas culturas, na profundidade de histórias reveladas nos indícios dos fazeres ordinários e cotidianos. Especialmente, por contribuir com seus apontamentos no exame de qualificação.

A todos/as professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela luta empreendida na crença nos/as profissionais do “chão da escola” básica.

Aos/às colegas do mestrado, parceiros/as nesta jornada, pela solidariedade, companheirismo e muitas aprendizagens.

À Liamara Aparecida Toniolo Janz, pelos cuidados constantes desde o processo de seleção do mestrado até os momentos finais da conclusão desta dissertação, iluminando sempre com sua sabedoria e afeto. Meu anjo-da-guarda!

À Ana Lúcia Martins de Souza, amiga e companheira de luta em defesa da escola pública, desde os bancos do curso de Pedagogia, referência profissional com quem tenho aprendido o significado de ser pedagoga. Pelo auxílio na elaboração do pré-projeto de pesquisa e pelo incentivo contínuo.

Aos/às professores/as participantes do grupo de pesquisa e colegas de trabalho por viabilizarem a concretização desta pesquisa, pelo apoio constante.

À professora Rosemeri de Mattos Pierin, pela paciente leitura e revisão deste trabalho.

Ao diretor Roserlei Corsi, pelo desafio de demonstrar a relevância do papel do/a pedagogo/a no espaço escolar, também pelo reconhecimento e credibilidade depositados no meu ofício.

À Pollyana Aguiar Fonseca dos Santos e Letícia Jansen de Oliveira Costa, presentes de Deus em minha vida e trajetória profissional, pela crença na possibilidade da reinvenção da escola.

À Simone de Fátima Campagnolli de Oliveira e a Sonia Maria da Rocha Faria (*in memorian*), irmãs/amigas, exemplo de professoras que dedicam e dedicaram a vida pelos/as excluídos/as.

À Silmara Barboza, pela parceria fiel na difícil tarefa de cuidar e educar meus filhos/minhas filhas e organizar o lar, exemplo de mãe que acredita na educação escolar como importante instrumento de formação dos seus filhos.

Aos/às irmãos/ãs de fé em Cristo pelas orações e apoio durante esta caminhada, de maneira especial à Tânia Cavalcanti, incentivadora desse sonho.

Aos meus filhos e filhas: Danielle, Luiza, Matheus e Gustavo por me fazerem acreditar, diariamente, que não sou tão ruim. E aos meus genros Ismael e Gabriel pela reconhecimento e carinho dispensados.

Especial agradecimento a minha tia Maria Alice dos Santos, quem emprestou o dinheiro para que eu pudesse ingressar na escola “pública”, dia mais feliz da minha vida!

Ao meu irmão Antônio presença e força apesar da distância. Ao meu pai, que ainda não se cansou de sonhar com a possibilidade de estudar.

E à minha mãe, incansável no seu propósito de doação e amor por mim e pelos/as meus/minhas filhos/as.

Ao Marcos Daniel Schemiko, esposo amado, sempre ao meu lado em todos os momentos dessa jornada e com quem compartilho os desafios e as alegrias da vida pessoal, profissional e acadêmica.

Na pessoa do Jucélio, agradeço todos/as demais alunos/as, pela alegria de ensinar e aprender continuamente a lição imensurável da convicção da importância da escola pública na contemporaneidade.

“Os cientistas dizem que as pessoas são feitas de átomos,
mas um passarinho me contou,
que as pessoas são feitas de histórias”

Eduardo Galeano

RESUMO

Este trabalho problematiza a ação do/a pedagogo/a diante do desafio da organização de um processo formativo contínuo que possibilite formas de mediação entre os saberes necessários aos/às professores/as sobre a diversidade cultural, notadamente relativa aos preconceitos étnico-racial e de orientação sexual. Ressaltando os aspectos voltados à diferença e à identidade cultural no contexto educacional escolar na atualidade. Nesta perspectiva, buscou-se o apoio das contribuições dos Estudos Culturais com base em Candau (2008, 2012), Fleuri (2003, 2009), Costa (2010) e Giroux (1997). A pesquisa foi realizada na forma de pesquisa-ação, com base em Costa (2007) e Franco (2012). Como pontos fundamentais de discussão, foram considerados: a educação como um direito antropológico, processo que insere a criança no mundo, singularizando-a e tornando-a sujeito (CHARLOT, 2012); o papel da escolarização na consecução do direito à educação em sua relação orgânica com a seleção cultural que tem perpetuado os processos sociais excludentes na sociedade contemporânea (FORQUIN, 1993; GIROUX, 1997; HAGEMeyer, 2006); as dimensões culturais presentes no cotidiano escolar, compreendendo a cultura como uma “teia de significados tecidos pelo homem” (GEERTZ, 1989; CORRÊA, 2010); as manifestações e expressões da cultura escolar que se entrelaçam à cultura da escola (VINÃO FRAGO, 2001); a função do/a pedagogo/a na organização do trabalho pedagógico e nos processos formativos mediadores em face da diversidade cultural na escola atual (FRANCO, 2012; VIEIRA, 2013). Na análise da pesquisa-ação e das práticas docentes foram identificadas as mudanças e influências que podem 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 que compõem a Equipe Multidisciplinar de um colégio da rede estadual de ensino na cidade de Curitiba.

Palavras-chave: formação continuada; contemporaneidade; cultura escolar; Estudos Culturais; multi/interculturalidade.

ABSTRACT

The current work discusses the action of the pedagogue facing the organization challenge of the a continuum formative processes which allows mediation ways among of the knowledge needed to the professors about the cultural diversity, especially relating to ethnic and racial prejudices and sexual orientation. In order to emphasize the aspects relating to treatment of difference and cultural identity in school educational context actually. In this context, it purposes the support from the contributions of Cultural Studies based on Candau (2008, 2012), Fleuri (2009), Costa (2010) and Giroux (1997). The research was carry out in the way of action research, based on Costa (2007) e Franco (2012). As an essential points of this issue were consider: the education, as an anthropological law, as a process which insert the child in the world, singling it out and making it the subject (CHARLOT, 2012); the role of the education in achieving the right to education in their organic relationship with the cultural selection that has been perpetuated the exclusionary social processes in contemporary society (FORQUIN, 1993; GIROUX, 1997; HAGEMEYER, 2006); the cultural dimensions present in the daily school, including culture as a "fabric of meanings built by man" (GEERTZ,1989; CORRÊA, 2010); the manifestations and expressions of school culture that intertwine the school culture (VINÃO FRAGO,2001); the function of the pedagogue in the organization of pedagogical work and formative processes mediators considering the cultural diversity in the current school (FRANCO, 2012; VIEIRA, 2013). From the action research analysis and from the professor practices shifts are identified and the possible influences which will be recognized in their strategies and pedagogical practices, in the follow aspects: the formative processes lived considering the mediations developed by the research group contributed to the reflection and study of prejudice and discriminatory attitudes present in pedagogical practice in own knowledge and pedagogical knowledge In brief, the relevance of implementation practices from the action research focused on training for cultural diversity, notably relating to the initial training, experienced and characterized by professors those who make up the Multidisciplinary Team a college education state system in the city of Curitiba.

Keywords: *Continued training; Contemporaneity; School cultures; Pedagogic practice; Interculturalism.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias da Diversidade Cultural e número de abordagens.....	71
Quadro 2 – Categorias dos preconceitos/discriminações e número de abordagens	77
Quadro 3 – Problemáticas de interesse com a palavra-chave pedagogo/a.....	78
Quadro 4 – Marcas do preconceito e da discriminação na identidade pessoal e profissional.....	101
Quadro 5 – Compreensões sobre cultura e diversidade cultural.....	103
Quadro 6 – Prescrições oficiais: limites e possibilidades para práticas pedagógicas interculturais.....	105
Quadro 7 – Visões sobre os preconceitos e a discriminação em sala de aula.....	110
Quadro 8 – Proposta Curricular: a prática pedagógica e face das prescrições oficiais.....	113
Quadro 9 – Influências da formação continuada nas práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural.....	116
Quadro 10 – Contribuições para o estudo e o trato dos preconceitos nas práticas pedagógicas.....	118
Quadro 11 – Diversidade Cultural e a importância da formação inicial.....	121

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA - Educação de Jovens e Adultos e a Educação
EMD - Equipe Multidisciplinar
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES – Instituição de Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE - Núcleos Regionais de Educação
QFEB - Quadro de Funcionários da Educação Básica
QPM - Quadro Próprio do Magistério
PEAD - Paraná Educação
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola
PPC – Proposta Pedagógica Curricular
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PSS - Processo Seletivo Simplificado
SEED/PR - Secretaria de Estadual da Educação do Paraná
SICE - Semana de Integração Comunidade Escola
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 JUSTIFICATIVA	11
1.2 O PROBLEMA PESQUISADO.....	22
1.3 OBJETIVOS	25
2 CULTURA, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	28
2.1 A CULTURA PARA, NA E DA ESCOLA	34
2.2 CULTURA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	42
2.3 A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA.....	47
2.4 DIFERENÇAS CULTURAIS NO “CHÃO DA ESCOLA”	51
2.5 O LUGAR DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA.....	54
2.6 O LUGAR DAS BASES LEGAIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	59
2.7 O LUGAR DO/A PEDAGOGO/A NA ESCOLA	64
2.7.1 A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UMA DIMENSÃO FUNDAMENTAL DO TRABALHO DO PEDAGOGO/A.....	67
3 INTERESSES DA PESQUISA SOBRE MEDIAÇÕES DO/A PEDAGOGO/A A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO PARA O TRATO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA	70
3.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO	70
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO ESCOLAR INVESTIGADO – UM MERGULHO NOS FRAGMENTOS DAS CULTURAS ESCOLARES	81
3.3 AS INTENÇÕES DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PROPOSTOS PARA A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO.....	86
3.4 FORMAÇÃO NA E PARA DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE SI E DO OUTRO.....	92
3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA PROPOSTA.....	96
3.6 A ESCOLHA E ORGANIZAÇÃO DAS FONTES E INSTRUMENTOS	97
4 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA: NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO/A PEDAGOGO/A	99
4.1 A ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO	99
4.1.1 O olhar sobre o preconceito e a discriminação.....	100
4.1.2 O olhar sobre a cultura e a diversidade cultural.....	105
4.1.3 O olhar sobre as prescrições oficiais	110
4.1.4 O olhar sobre o processo formativo	118
4.2 IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES: INFLUÊNCIAS A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO	123
4.3 INFLUÊNCIAS DO PROCESSO VIVIDO EM ATIVIDADES RELATIVAS À ORIENTAÇÃO SEXUAL:	124
4.3.1 Em busca de estratégias para combater a homofobia	126
4.3.2 Atividades para a construção de identidades alterativas:.....	128
4.3.3 Identificando preconceitos raciais: um trabalho multi e intercultural.....	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6 REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	149

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	150
APÊNDICE III – PLANO DE ESTUDOS Nº 1.....	153
APÊNDICE IV – PLANO DE ESTUDOS Nº 2.....	154
APÊNDICE V – PLANO DE ESTUDOS Nº 3.....	155
APÊNDICE VI- RELATO DOS MOMENTOS DE ENCONTROS.....	156
APÊNDICE VII – JORNAL PÚBLICO ESCOLAR.....	162

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho problematiza as novas dimensões postas à profissão do/a pedagogo/a na escola contemporânea, destacadamente, a necessidade de organizar processos formativos com foco na diversidade cultural, relativa ao preconceito étnico-racial¹ e de orientação sexual, evidenciados no cotidiano escolar e expressos também por prescrições oficiais, às escolas públicas.

A organização do trabalho pedagógico, considerando a escola básica de qualidade como um dos direitos fundamentais para efetivação da cidadania de todos e todas que a frequentam, tem motivado uma insistente luta durante uma trajetória profissional que iniciou em 1991, exercendo a profissão de professora e pedagoga da rede estadual de ensino no Paraná, da qual também sempre fui estudante.

Constar que se trata de quase uma vida dentro da escola, levou-me a considerar as impressões e experiências pessoais e profissionais ao iniciar este trabalho de dissertação. Desta forma, é importante situar a história da constituição da minha carreira, e parafraseando Sonia Kramer (1995, p.66), vejo que no transcorrer de uma trajetória, os fragmentos do cotidiano, manifestam a totalidade da vida social e a complexidade da rede que a engendra.

Numa expressão utilizada pela referida autora, parto do desafio de “puxar fios da minha história e tecê-los” junto às reflexões sobre os enfrentamentos que tenho realizado na educação escolar, para situar as preocupações que passaram a mover a proposta de dissertação.

Novos olhares têm se voltado aos fatos da história vivida desde os primeiros anos escolares por profissionais da educação, que tem sido feita também pela

¹ O conceito de “raça”, a qual nos referimos, não se alicerçam na ideia de raças superiores e inferiores, como usado originalmente no século XIX, ao contrário, é usado com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo, fundamentado nos estudos e ações desencadeadas pelo Movimento Negro no Brasil (GOMES, 2007).

dedicação e atenção empreendidas de alguns professores e professoras, mestres que exercem as funções da formação docente.

Nas memórias que trago, a importância do dia do ingresso na escola, na primeira série do ensino fundamental, marcado pela necessidade de um empréstimo para pagar a taxa de matrícula, contraditoriamente, foi o dia mais feliz da minha infância. Na trajetória escolar, a relevância da atenção dos/as professores/as, que acolhedores me chamaram de “filha”, ou pelo reconhecimento do desempenho escolar, contrastava com atitudes de discriminação. Sempre causou estranhamento e indignação, ouvir a diretora exclamar: “Só podia ser essa ‘genticinha’ do Higienópolis, quando atribuía a bagunça de sala de aula aos/às alunos/as oriundos/as do bairro vizinho à escola”². Essas atitudes não contavam ou eram mensuradas, nas possibilidades de aprendizagem dos/as alunos/as e na formação de suas identidades no âmbito da escola.

Na tão sonhada escola aprendi muito: a ler e escrever, a contar, e a dizer, a pensar e a fazer, a partir do que ia conhecendo. As aprendizagens se referiam aos conteúdos escolares, mas também às ‘inimizades’, às (in) justiças com relação às notas, a conceitos e (pré) conceitos, ao acolhimento e reconhecimentos externados de várias formas sobre os/as alunos/as. Uma das percepções a se destacar, é de que as aprendizagens que positiva e negativamente fizeram e fazem parte de minha vida, e de outros/as estudantes da escola pública, são carregadas de significados, não expressos no histórico escolar e no posterior currículo e vida profissional.

Na função de docente, observava passo a passo, que ao entrar em sala de aula estava sozinha; não existia uma equipe, um coletivo. A fragmentação do trabalho escolar, isolava os/as profissionais em suas lutas cotidianas, nas dificuldades, incertezas, acertos e sucessos dos primeiros anos. Nas limitações estruturais da escola pública, o enfrentamento do insucesso dos/as alunos/as era feito sem uma discussão elucidativa.

Ao refletir criticamente sobre o significado da função docente na atualidade, compreendendo que muitas das características da sociedade contemporânea estão presentes na escola juntamente com as desigualdades que produz (MARIN, 2014). A partir destas constatações, perguntava-me se continuaria, desistiria, ou me assumiria

²Localização da escola – Jardim Social, em Curitiba, bairro de classe média alta e alta.

como professora e pedagoga. Optei por abraçar a função docente e de pedagoga como possibilidade de busca da organização de um trabalho coletivo, de formação continuada e em serviço, que tinha como foco a compreensão da escola como direito de todos e de todas, definida por Giroux (1997; 2014) como possibilidade de resistência.

Procurando compreender algumas práticas instaladas na cultura escolar, que não tem garantido o direito à educação com qualidade social à maioria da população brasileira, fui realizando enfrentamentos diante de práticas pedagógicas seletivas e excludentes e algumas iniciativas de professores/as e colegas pedagogas que me animavam a prosseguir.

A ideia era sempre de assegurar o compromisso com ações educacionais articuladas a um projeto real de escola, vinculado a um projeto histórico e social mais amplo, objetivando contribuir de fato com os processos de democratização da escola, com objetivos de respeito à diversidade cultural, como dignidade humana e justiça social.

Nesse sentido, na trajetória como professora dos anos iniciais e do curso de magistério, como pedagoga, diretora-auxiliar, diretora geral, assistente de área³ e em função técnica-pedagógica⁴ da Secretaria de Estadual da Educação do Paraná - SEED/PR, era constante a preocupação com a continuidade dos processos de exclusão tanto na aprendizagem dos/as alunos/as quanto em situações de discriminação cultural.

Em 2007, com a aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE⁵, voltei a atuar em escolas, em um colégio estadual da região leste de Curitiba, no qual permaneci até o ano de 2011. O primeiro ano do programa previa o afastamento das funções desempenhadas na escola para estudos e realização de projeto de pesquisa e de intervenção na realidade escolar. O retorno aos estudos possibilitou avanços significativos para a compreensão da função social da escola

³ Função exercida no Núcleo de Educação de Curitiba, com atribuição de coordenação de dez escolas da área 13 do setor do Boqueirão.

⁴ Função desempenhada no Departamento de Ensino Fundamental no ano de 2006, na Secretaria Estadual de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR, junto a equipe responsável pela implantação da proposta de Ensino Fundamental de 9 anos, que tinha como principal objetivo, a elaboração de documentos orientadores para a implantação da referida proposta.

⁵ Programa de Desenvolvimento Educacional - integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

básica no contexto da contemporaneidade e reavivou o sonho da continuidade dos estudos, com maior compreensão sobre os processos investigativos.

Assim, como parte do PDE, em 2008 desenvolvemos na escola, a proposta de intervenção denominada “Formação em serviço pela via do Projeto Político-Pedagógico- PPP”,⁶ que consistia em uma proposta de pesquisa-ação voltada à formação dos/as profissionais daquele estabelecimento, a partir da reelaboração coletiva do PPP, da Proposta Pedagógica Curricular e do Regimento Escolar.

Como pedagoga nova naquele espaço, alguns enfrentamentos foram travados quanto às resistências sentidas na cultura escolar, em especial, a necessidade de discussões de cunho cultural. Esta constatação nos levou a promover processos de formação continuada em serviço, organizados em cursos de extensão, em parceria com uma Instituição de Ensino Superior – IES e outra escola da rede estadual, sob o tema “Cultura Afro-brasileira e Africana” e “Organização do Trabalho Pedagógico – O que significa escola para todos e todas”.

Rompendo com os formatos instaurados na cultura da escola em relação às modalidades de formação continuada nas Semanas Pedagógicas⁷, bem como nas práticas desenvolvidas nas Semanas Culturais⁸, organizamos em 2008 uma Semana Pedagógica voltada ao estudo e debate da função da escola diante dos desafios educacionais contemporâneos. Na Semana Cultural, intitulada como: “Patrimônio Natural e Cultural - A importância de Preservar”, realizamos trabalhos sobre a temática da preservação, cujas preocupações focalizaram a importância e reconhecimento do patrimônio cultural e natural como fonte de conhecimento e de preservação da humanidade. Ainda, foram desenvolvidos os projetos “Cultura e tecnologia na preservação do meio ambiente em 2010”, em 2011 “Espaço escolar: uma oficina de cultura”.

Nesta escola, também foi importante um trabalho de discussão com os/as professores/as sobre os critérios de aprovação para a avaliação dos/as estudantes nas áreas de ensino, o que levou à aprovação de 99% dos/as alunos/as, à 8ª série,

⁶Formação em serviço pela via do Projeto Político-Pedagógico – pesquisa-ação desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer, da UFPR, em 2007-2008.

⁷ Semanas Pedagógicas – espaço-tempo de formação orientado pela mantenedora, realizado em dois momentos distintos do ano letivo, com carga horária de 32 horas, certificadas pela SEED/PR.

⁸ Semanas Culturais – espaço-tempo previsto em calendário escolar, destinado a realização de trabalho culturais e/para integração com a comunidade escolar.

no ano letivo de 2009. Em 2010 e 2011, a discussão de critérios de avaliação e a reorganização das turmas, a partir dos níveis de aprendizagem dos/as alunos/as, possibilitou 100% de aprovação dos/as alunos/as dos sextos anos.

A partir de 2012, já em outro estabelecimento escolar da rede estadual de ensino de Curitiba, na qual atuo como pedagoga, o investimento maior foi na formação continuada com foco na avaliação escolar, devido ao diagnóstico realizado na Semana Pedagógica do início do ano letivo e que evidenciou altos índices de retenção e abandono escolar. Submeteu-se ao coletivo a proposta de reorganização dos documentos orientadores da escola, a partir do pressuposto da necessidade de reordenamento das práticas instaladas no cotidiano escolar, considerando a cultura escolar e a cultura da escola.

Dessa forma, os trabalhos nesta instituição escolar começaram a partir da estruturação de três oficinas pedagógicas: “Formando Sujeitos Éticos: a Construção do Contrato Pedagógico”, a qual objetivou a discussão e análise da concepção de disciplina implícita nas práticas pedagógicas, bem como a organização de documentos orientadores para a organização do trabalho pedagógico, como exemplo o “Contrato Pedagógico” estabelecido entre docentes e estudantes; já a oficina: “Conselho de Classe Participativo”, voltou-se à problematização do sistema de avaliação da escola, sua organização, concepções, instrumentos avaliativos, índices de aprendizagem, e estruturação do Conselho de Classe.

Por fim, a terceira oficina: “Escola como Espaço de Acesso e Ampliação Cultural”, buscou discutir o significado e implicações da escola na possibilidade de ampliação do repertório cultural, espaço de respeito e acolhimento às diferenças, atendendo alguns dos princípios definidos no Projeto Político Pedagógico do colégio. Este projeto, focalizou, portanto, os aspectos culturais evidenciados na cultura da escola, presentes em seus eventos, comemorações, ações cotidianas, e, organização das “Semanas Culturais”.

Cumprido observar que a partir da Oficina Pedagógica “Escola como Espaço de Acesso e Ampliação Cultural”, o coletivo da escola estabeleceu que a Equipe Multidisciplinar - EMD⁹, ficaria responsável pela organização e encaminhamentos dos

⁹A Resolução nº 3.399/2010, determinou a organização de Equipes Multidisciplinares – EMD, nos Núcleos Regionais de Educação e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica,

eventos culturais, além de responder pelas atribuições que lhe seriam próprias. Entre essas atribuições, pode-se indicar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, como prescrevia a resolução citada da SEED/PR. A partir daí novos rumos foram dados aos eventos realizados na escola, como festa junina, festa da primavera dentre outros, pois o questionamento das práticas realizadas, as discussões e estudos, passaram a balizar os trabalhos, eventos e projetos da instituição.

Cada vez mais, formava-se uma convicção de que os processos formativos, em serviço, contribuíam efetivamente com os/as professores/as quando faziam parte do cotidiano escolar, e dos problemas reais que enfrentavam.

Ficava também claro, que a discussão sobre os aspectos culturais, oferecia aos/às professores/as, elementos para analisar o contexto dos/as estudantes, e os/as tornava mais seguros/as ao tratar das questões referentes aos grupos sociais diferenciados e sua *diversidade cultural*. Os processos de formação em serviço nessa escola, já descritos, constituíram um dos fatores significativos para diminuição dos índices de retenção, que eram superiores a 30% e chegaram em 1,6%, no ano letivo de 2012.

Considera-se, portanto como um dos pontos altos da mediação realizada pelo/a pedagogo/a junto aos professores e professoras no espaço escolar, os processos de formação, destacadamente a organização das Semanas Culturais, hoje denominadas pela mantenedora de “Semana de Integração Comunidade Escola - SICE”, uma vez que têm permitido maior aproximação e compreensão da subjetividade expressa na cultura dos sujeitos da escola.

Um movimento mais abrangente marcou as produções organizadas pela EMD no ano de 2013, deflagrado a partir de uma denúncia de homofobia por parte de uma professora em sala de aula. Tal situação culminou na organização da Semana de Integração Comunidade Escola - SICE¹⁰, sob o tema: “Diversidade Cultural: os valores que habitam no olhar”, ponderando a necessidade dos/as alunos/as e seus/suas educadores/as (pais/responsáveis e profissionais da educação), de refletirem sobre a

com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

¹⁰ Semana prevista em calendário escolar, voltada à realização de atividades e produções culturais.

importância e reconhecimento do outro. A intenção era de maior compreensão sobre os significados atribuídos às questões da diversidade cultural, que constitui a cultura e a identidade do povo brasileiro.

As questões reais da cultura da escola, passaram a ser identificadas, compondo a “teia” de elementos que ampliaram o interesse dos/as estudantes, professores/as e funcionários/as em relação à temática tratada, o que levou a EMD a buscar a continuidade desse trabalho, no ano de 2014.

Os percursos deste caminho abriram possibilidades para a valorização das histórias não contadas, negligenciadas ou ocultadas, com respeito não só à minha história, mas às histórias de muitos/as alunos/as, professores/as e pedagogos/as que a viveram nas escolas públicas e na escola na qual empreendemos esse processo.

A breve retomada da minha trajetória profissional possibilitou um encontro com os conhecimentos e saberes profissionais adquiridos, em meio a acertos, direitos conquistados, marcas deixadas. Constituiu em um olhar para minha identidade, sobretudo nessa fase da carreira como pedagoga de escolas públicas estaduais. Oportunizou desta forma, uma reflexão crítica sobre o papel do pedagogo/a escolar, balizada pelas leituras realizadas no processo de elaboração desta dissertação.

Desta perspectiva, se fez necessário observar que a organização do trabalho pedagógico requer um esforço mediatizado pelo papel do/a pedagogo/a, o qual tem sua identidade constituída *na e pela* prática pedagógica, a qual se desenvolve nas relações de trabalho da escola (MEZZARI, 2011). Ao situar os processos desta mediatização, cabe considerar que a escola se insere num contexto social e cultural mais amplo.

O presente trabalho de pesquisa, desta forma reveste-se de especial significado porque,

[...] tentar buscar a reinterpretação de práticas, ampliando o espaço de construção pedagógica, é mais do que uma questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade de esperança da profissão pedagógica e a valorização do magistério.” (FRANCO: 2012, P. 168)

Aos poucos foi possível perceber que os/as outros/as com quem convivemos na sociedade, somos nós, sou eu, é ele/a. Somos sujeitos plurais e singulares. Somos diversos, com uma identidade própria, constituída histórica, social e culturalmente, todos e todas com igualdade de direitos, **mas sem igualdade de condições.**

Assim, a disposição inicial de empreender um novo olhar para com *o/a outro/a*, no processo de escolarização, diz respeito à constituição dos significados da escola e de seus/suas profissionais, professores/as e estudantes “como produtores da história e produzidos na história e na cultura, como criadores de cultura, não só a de cada um dos nossos grupos, mas também da história que coletivamente nos constitui” (KRAMER, 1995, pg. 68).

As demandas destacadas com as preocupações durante a narração desta trajetória, referem-se às formas como os/as profissionais da escola vêm enfrentando o trabalho pedagógico, diante da homogeneização cultural, da massificação, contrária à educação para diversidade cultural dos/as estudantes com quem trabalham, e que se manifestam cotidianamente na escola. Os processos da escolarização básica, diante das mudanças culturais contemporâneas, necessitam novos olhares aos processos da cultura escolar e também de uma cultura produzida na escola e pelos/as professores/as e educadores/as que nela trabalham.

As iniciativas relativas à formação docente em serviço, voltadas ao suporte teórico e metodológico para o trabalho docente com relação aos processos da diversidade cultural, tem nos levado a buscar movimentos mediadores nessa relação, nos processos e projetos desenvolvido. Esta perspectiva aponta para mudanças necessárias ao trabalho do/a pedagogo/a escolar, o que levou a delinear o objeto do qual nos aproximamos e desenvolvemos neste trabalho de dissertação.

Para a compreensão sobre a diversidade cultural e de que lugares e concepções os preconceitos precisam ser tratados, foi importante recorrer à averiguação do interesse de pesquisa sobre o tema da *diversidade cultural*. Desta forma foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, procurando traçar um panorama quantitativo das produções acadêmicas sobre o tema, realizadas nos últimos anos no Brasil. Assim, foi efetuada uma consulta ao Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES em banco de teses e dissertações dos Programas de pós-graduação, no período entre o ano de 2010 a 2014. A pesquisa foi iniciada pela palavra-chave: diversidade cultural, seguida das palavras-chave: preconceito e pedagogo.

A investigação mapeou as produções acadêmicas realizadas nos últimos quatro anos no Brasil, e abordada no Capítulo II, no item Estudos Exploratórios: interesses da pesquisa sobre mediações do/a pedagogo/a, a partir da pesquisa-ação

para o trato da diversidade cultural. Neste item, discorre-se sobre todo o processo do seu desenvolvimento, levantamentos e constatações obtidas.

Vale informar de início, que nos estudos realizados, a averiguação evidenciou que embora a temática da diversidade cultural nos últimos anos tenha se tornado foco das mídias, de políticas públicas, estudos, debates, processos formativos, expressão de luta dos movimentos sociais, ainda não concentra uma produção significativa na pesquisa de pós-graduação com relação à educação escolar.

O tema da diversidade cultural, em suas relações com o preconceito, necessita de maior aprofundamento investigativo, em especial, no âmbito de espaços sociais específicos, bem como nas dimensões da subjetividade e complexidade que abarca. Cumpre destacar, que não encontramos nenhuma pesquisa que versasse sobre a atuação do/a pedagogo/a diante das necessidades do tratamento dado às questões da diversidade cultural no âmbito escolar.

Para Corrêa (2010), outro desafio que a questão do fenômeno da diversidade cultural tem enfrentado, refere-se à temática em si, pois ainda é pouco estudada, devido à dificuldade de uma definição clara que leve à compreensão dos/as profissionais da educação, pedagogo/as, professores/as e funcionários/as das escolas.

Em função de situações que surgiram durante os dois anos anteriores no estabelecimento escolar, campo de pesquisa da presente dissertação, propõe-se buscar compreensões sobre as lógicas abrigadas no interior da organização do trabalho da escola, as quais apresentam diferentes formas de apropriação das políticas implementadas pelos órgãos oficiais, e que se expressam, sobretudo no cotidiano das práticas docentes (SOUZA, 2007).

Nas relações, encontros e processos pedagógicos como o planejamento, as atividades de sala de aula e as atitudes, cabe ainda observar os processos de “moldagem curricular” como atitude e procedimentos definidos por Gimeno Sacristán (1998), o qual percebeu mudanças promovidas pelos/as professores/as ao aplicar as prescrições (concepções e princípios) das propostas curriculares oficiais. Estas aplicações nem sempre traduzem o objetivo legal que normatiza o currículo oficial, pois os/as professores/as se posicionam diante das políticas educacionais e determinações legais que orientam as propostas curriculares, passando a elaborar e organizar suas práticas, a partir de suas compreensões, intenções, possibilidades e também dos conhecimentos, saberes e fazeres pedagógicos da docência.

Em contrapartida, os desencontros perpetuados no âmbito escolar que reforçam e negligenciam os direitos, bem como processos de exclusão e/ou discriminação presentes na cultura escolar, impedem a convivência solidária, e as compreensões pelos/as próprios professores/as do sentido de ser, viver e se apropriar dos conhecimentos e informações que os/as mesmos/as precisam para levar aos sujeitos da escolarização. Para Charlot (2012), as formas de exclusão pelo preconceito e discriminação comprometem a função da escola e da educação como direito antropológico, ou seja, “o movimento pelo qual a criança se hominiza, se socializa, entra em uma cultura, e se singulariza, torna-se sujeito” (CHARLOT, 2012, p.30).

Estas formas de discriminação levam a buscar e refletir sobre a importância de se compreender a especificidade da cultura escolar. Para Viñao Frago (2001), existe um jeito próprio de ser e fazer escola. Deste modo, uma cultura escolar é compreendida como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

Tal entendimento requer a compreensão do significado do termo cultura, que possui abrangência maior em relação à cultura escolar, portanto, indispensável à compreensão deste processo (CORRÊA, 2010). Cumpre destacar que cultura é aqui expressa na concepção de Geertz, como uma “teia de significados”, como produção material e imaterial humana (GEERTZ, 1989).

Essa definição se aproxima do conceito expresso por Williams (2000), o qual compreende cultura “como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social”. Apreendemos, assim, que embora essas visões apresentem referenciais teóricos distintos e considerados conflitantes para muitos, oferecem a mesma lógica da cultura como produção material humana, conforme observa Côrrea (2010).

Na mesma direção, também, consideramos as contribuições de outros autores que têm se dedicado à análise dos fenômenos culturais dimensionados no contexto social e escolar; dentre os quais destacamos: Viñao Frago (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2011), com concepções teóricas distintas, mas que apresentam aproximações pertinentes à problemática em questão e auxiliam as interpretações dos “sistemas entrelaçados de símbolos” (GEERTZ, 1989).

A partir do entendimento da cultura como pressuposto básico para compreensão dos fenômenos culturais que têm sustentado o preconceito, a

desigualdade e a exclusão educacional e social, buscamos as análises conceituais fundamentadas em concepções dos Estudos Culturais¹¹, considerando as correntes teóricas que se aproximam das respostas para a problemática da diversidade cultural, que contesta preconceitos e discriminações a indivíduos e/ou grupos culturais, presentes no cotidiano da escola.

Cabe ressaltar que a questão cultural foi evocada, por todas essas razões, intrinsecamente relacionada aos processos educacionais desenvolvidos pelos/as professores/as na escola, nos quais a atuação dos pedagogos/as está diretamente implicada.

Essa compreensão sobre as diferentes culturas e direitos de exercer sua vida como representantes de um grupo social, étnico, ou de diferentes formas de se posicionar nos comportamentos humanos, leva a considerar a inequívoca relação entre cultura contemporânea e a educação escolar.

Nesse sentido, avaliamos a interferência/influência de processos culturais das mídias digitais em novas formas de relacionamento e apreensão de subjetividades, valores e identidades. Sem negar que são co-produtores do ensino escolar, situando necessidades e interesses dos/as estudantes (HAGEMEYER, 2006).

Ainda ressaltamos que a cultura precisa ser entendida no seu sentido mais amplo, que define a noção de diversidade cultural. Desta forma, a educação escolar, é constitutiva das práticas dos/as professores/as, que transcorrem influenciadas pela cultura escolar. Nas culturas escolares as relações culturais se impõem e se manifestam de várias formas. Ao desenvolver essa reflexão, recorreremos às teorizações de Forquin (1993), Vinão Frago (2001); Mafra (2003) e Faria Filho (2007), buscando elementos para as posições e análises sobre o papel cultural da escola, dos/as pedagogos/as e professores/as com relação à diversidade cultural e aos lugares sociais no cenário e objetivos do trabalho escolar.

Costa (2008), Candau (2012) e Fleuri (2009) situam a temática da diversidade cultural, a partir dos significados conceituais de cultura, identidade cultural,

¹¹Estudos Culturais- nome atribuído ao movimento intelectual, surgido na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XX, resultante de tensões teóricas e políticas que se articulou contra concepções elitistas e hierárquicas de cultura, provocou uma revolução na teoria cultural, dando ênfase às problemáticas da contemporaneidade. Destacou-se o engajamento de intelectuais como Raymond Williams e Stuart Hall. Situa a temática, a partir dos significados conceituais de cultura, identidade cultural, diversidade, diferença, hibridação, multi/interculturalidade. (COSTA, 2008)

diversidade, diferença, hibridação, multi/interculturalidade. Chamando especial atenção para os dogmatismos e radicalismos presentes nas visões, sentidos e práticas multiculturais vivenciadas no cotidiano escolar, pois tais posicionamentos podem fortalecer atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Por essa razão cabe agregar à formação e atuação dos/as professores/as, o aprofundamento dessas questões, visando mudanças qualitativas em seus planejamentos e práticas cotidianas, tratadas a partir de mediações diversas promovidas pelo/a pedagogo/a. Para o tratamento sobre esses processos de mediação pedagógica, buscamos o apoio teórico de Candau (2012, 2014), Fleuri (2003, 2009), Franco (2012) e Pimenta (2007).

1.2 O PROBLEMA PESQUISADO

A educação de forma ampla e, sobretudo no *locus* escolar transcorre como processo dinâmico, nunca acabado, sendo que os erros, acertos, tentativas, experiências, saberes, histórias e memórias de vinte e quatro anos de docência, apontam no momento presente para novos desafios, novos questionamentos, inquietações e problematizações. A questão mais complexa diz respeito à escolarização de qualidade na esfera pública, como processo democrático no sentido de atendimento aos direitos de acesso ao conhecimento de todos/as os/as estudantes, tendo sucesso nesse processo.

Sobre o papel dos/as pedagogos/as com relação aos/às professores/as, tem se observado que na história de suas práticas, persistiu o papel de fiscalizar os processos de ensino desenvolvido pelos/as docentes. Nessa forma do seu trabalho, também permanece a visão dos/as educadores/as de um profissional que detêm o conhecimento e toma decisões sobre a proposta pedagógica e o trabalho curricular, projetos, entre outras atividades da escola.

Uma questão a ser priorizada, refere-se à necessária mudança na forma como os/as pedagogos/as das escolas públicas precisam desenvolver o seu trabalho pedagógico, como articuladores/as da Proposta Político-Pedagógica e Curricular da escola, considerando as novas necessidades relativas aos processos culturais dos

atores e atrizes do processo educacional, que constituem as recentes tarefas e domínios necessários aos/as docentes em sala de aula. Os/as professores/as, como agentes pedagógicos e culturais, ao propiciar as aquisições de conhecimentos, empreendem a formação humano social dos/as estudantes durante a escolarização, o que demanda constantemente apoio e interlocução dos/as pedagogos/as.

Nesta perspectiva, cabe ao/à pedagogo/a refletir sobre seu papel não só como o/a detentor/a das propostas curriculares oficiais, mas um/uma profissional que detecta e situa as novas necessidades dos/as professores/as com relação às demandas da escola básica, e ao qual cabe oferecer suporte teórico-metodológico para as ações pedagógicas necessárias à docência nos complexos processos sociais e culturais que apresenta.

Assim, considerando a emergência do atendimento ao desafio posto aos professores e professoras no enfrentamento dos preconceitos que permeiam seus conhecimentos, saberes e fazeres reafirmamos o posicionamento de Kramer (1995), ao assegurar que na conquista das condições concretas por uma escola de qualidade para todos e todas, o desafio mais sério a se enfrentar, é do “apagamento das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza nossa singularidade – de nós, seres humanos - é justamente nossa pluralidade” (KRAMER, 1995, p.67).

Diante do exposto, a definição do que se entende por *diversidade cultural*, apresenta-se como compreensão anterior às prescrições das propostas oficiais, a serem analisadas de forma coletiva na escola. Essa possibilidade não só é de conquista de direitos humanos básicos, como também, condição para a construção de uma escola mais humana, de respeito ao outro, por isso alterativa¹².

No processo de constituição da Equipe Multidisciplinar - EMD e sua responsabilização pelos trabalhos propostos pela SEED e “modelados” (GIMENO SACRISTÁN, 1998) percebemos que havia a necessidade de um/uma coordenador/a que se responsabilizasse pelos objetivos e ações propostas. As tentativas de que um/a ou outro/a participante conduzisse os trabalhos, não se mostraram suficientes pelo teor formativo e suas implicações para o que se pretendia, isto é, uma formação em serviço voltada à diversidade cultural na escola, com efetiva interferência nas práticas dos/as professores/as.

¹² “Que tem capacidade de alterar”.

Estas constatações nos levaram a perceber o lugar do/a pedagogo/a, como profissional que compreende as necessidades do trabalho pedagógico em sua totalidade e, na configuração desse trabalho, assume o processo de mediação necessário às compreensões de professores/as sobre diversidade cultural, de forma natural, não impositiva.

Nesta perspectiva, ficou confirmado no processo instaurado, a posição do pedagogo/a como mediador/a entre os saberes necessários aos professores e professoras, voltado à diversidade cultural, notadamente relativo aos preconceitos étnico-racial e de orientação sexual, o que propiciou a promoção de uma *pesquisa-ação* que contribuiu com a formação continuada em serviço dos/as participantes. Nessa direção, destacamos à afirmação de Franco (2005):

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa [...] (FRANCO, 2005, p. 489)

Diante do exposto, consideramos que o/ pedagogo/a, na rede estadual de ensino, naturalmente, é o/a responsável pela implementação do processo de formação da EMD na instituição escolar, visando à formação do conjunto dos/as professores/as da escola.

Colocamos em pauta desta forma, alguns questionamentos fundamentais nesta problematização, a saber: o/a pedagogo/pedagoga tem auxiliado os professores/as como interlocutor/a em suas iniciativas com relação ao trato da diversidade cultural, como suporte ao ensino e formação dos/as estudantes? Quais compreensões os/as professores/as detêm sobre diversidade cultural e sobre cultura? Quais necessidades puderam ser identificadas pelos/as professores/as com relação aos preconceitos em sala de aula? Que formas de apoio teórico-metodológico foram propiciados sobre a diversidade cultural, destacadamente as relativas ao trato dos preconceitos culturais? Quais possibilidades, inovações e novas estratégias pedagógicas podem ser reconhecidas, após o processo da formação e notadamente com relação aos preconceitos racial e sexual nesta perspectiva?

Assim, a partir dos questionamentos destacados, formulamos o problema da pesquisa, assim delimitado: Diante das demandas apontadas pelo coletivo de educadores/as de uma escola estadual de Ensino Médio sobre preconceito, e das

prescrições oficiais sobre diversidade cultural, analisar se o processo de formação contínua, organizado pelo/a pedagogo/a, promove as mediações necessárias ao aprofundamento das compreensões dos/as professores/as sobre os preconceitos étnico-raciais e de orientação sexual, por meio da pesquisa-ação, identificando as influências e mudanças nas atitudes e práticas dos profissionais que viveram esse processo formativo.

A busca é de que a clareza sobre as perguntas formuladas na perspectiva das necessidades levantadas pelos/as professores/as que colaboraram nas reflexões e problematizações propostas, possam levar à abertura de caminhos às respostas a serem construídas com os pares, profissionais da caminhada, contribuindo para a clarificação das questões das novas dimensões presentes na atuação do/a pedagogo/a na escola contemporânea, que vieram se delineando como objeto desta dissertação.

1.3 OBJETIVOS

Considerando o problema formulado, e para referenciar as questões levantadas, propomos como objetivos:

1.3.1. Objetivo geral

Analisar o processo de formação continuada em serviço, desenvolvido a partir da pesquisa-ação, como forma de mediação entre os/as pedagogos/as que compõem a Equipe Multidisciplinar de um Colégio do Ensino Médio da rede estadual pública de Curitiba, para focalizar e aprofundar as questões que emergiram nesta escola com relação à diversidade cultural, notadamente sobre os preconceitos étnico-raciais e de orientação sexual, identificando posteriormente a construção de concepções, atitudes e práticas docentes dos/as profissionais que viveram esse processo formativo de pesquisa.

Com relação aos objetivos específicos, definimos:

- estabelecer uma atitude inicial de auto diagnóstico sobre a questão da diversidade cultural e do preconceito, com o grupo que participou da pesquisa;
- explicitar, no processo de pesquisa-ação realizado, o apoio teórico necessário aos estudos e discussões sobre a problemática da diversidade cultural, a partir do aprofundamento da compreensão sobre cultura e culturas escolares, relacionadas aos processos culturais manifestos e identificados no âmbito da escola campo da pesquisa; e
- analisar nas práticas dos/as pedagogos/as e docentes, durante e após o processo de pesquisa-ação, influências e mudanças percebidas e reconhecidas em suas atitudes e práticas, visando identificar as iniciativas e novas formas metodológicas de suas práticas para o trato dos problemas referentes ao preconceito étnico-racial e de orientação sexual.

Para desenvolver o estudo sobre a fundamentação das questões propostas e seus objetivos, bem como o relato da metodologia de pesquisa e a análise dos dados obtidos na investigação das práticas dos/as professores/as, os capítulos do presente trabalho de dissertação, foram assim organizados e dispostos:

No capítulo I, explicitamos o apoio teórico necessário aos estudos e discussões sobre o problema formulado nesta dissertação. Discutimos inicialmente a relação entre cultura e educação escolar, considerando o entendimento de cultura dimensionada no cotidiano da escola, não apenas na expressão da pluralidade cultural dos seus sujeitos, mas, situando-os na cultura escolar e da escola. Abordamos as prescrições expressas nos documentos legais, que demarcam historicamente a inclusão da diversidade cultural na educação brasileira, e seus vários desdobramentos. Nesta perspectiva, procurou-se tratar do papel do/a pedagogo/pedagoga na organização do trabalho pedagógico e nos processos formativos, para mediar os conhecimentos sobre diversidade cultural, destacadamente os preconceitos étnico-racial e de orientação sexual e o professor e professoras participantes da pesquisa.

No capítulo II, discorreremos sobre o caminho metodológico percorrido para a realização desta investigação, considerando o Estudo Exploratório sobre formação docente e dos/as estudantes para a diversidade cultural. Neste segmento, abordamos a metodologia de pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação, da qual

participaram quatro professoras das disciplinas de: Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Educação Especial e um professor da disciplina de Ciências Biológicas, que integram a Equipe Multidisciplinar de um estabelecimento escolar do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Curitiba.

No capítulo III, apresentamos as análises dos dados coletados na pesquisa sobre a formação dos/as professores/as, diante da diversidade cultural da escola básica, observando as novas dimensões postas ao trabalho do/a pedagogo/pedagoga escolar, e o seu entrelaçamento com os procedimentos de investigação propostos neste trabalho. Procedemos às análises tendo como referenciais: o/a papel do/a pedagogo/pedagoga e a mediação entre conhecimentos e saberes sobre a diversidade cultural, destacando a importância da ação do/a pedagogo/a na formação docente, diante dos conhecimentos e saberes necessários para a educação escolar contemporânea.

2 CULTURA, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, buscamos explicitar o apoio teórico necessário aos estudos e discussões sobre o problema formulado nesta dissertação. Propomos discorrer sobre a noção de cultura e as ideias que permeiam o referido termo, para situar os processos culturais relacionados às complexas questões da diversidade cultural, notadamente o preconceito e a discriminação cultural de cunho étnico-racial e relativa à orientação sexual, como questões decorrentes das problematizações apresentadas pela comunidade escolar de um colégio estadual da cidade de Curitiba. Consideramos nas teorizações propostas, as ciências e as proposições de autores que têm se dedicado ao estudo e à pesquisa sobre os processos culturais e as manifestações referidas para analisá-los no âmbito da escola pública contemporânea.

Por essa razão, as opções teóricas aqui discutidas contemplam as relações entre a cultura e a escola, visando entender a cultura dimensionada no cotidiano escolar, não apenas como decorrência dos determinantes contextuais macroestruturais, mas, considerando a expressão da pluralidade cultural dos seus sujeitos na localidade social em que se inserem.

Estas intenções demandam por sua vez, abordar essas relações como busca de maior compreensão sobre as formas de tratar esses processos, nas relações que se estabelecem entre profissionais educadores/as e estudantes durante a trajetória da escolarização.

Neste sentido, cabe analisar a atuação e a interferência dos/as pedagogos/as e dos/as professores/as diante das formas de preconceito no âmbito de suas áreas de ensino e nas relações com os/as estudantes. Nas abordagens sobre o problema formulado, torna-se preponderante abordar as propostas legais que têm demarcado historicamente, a inclusão da diversidade cultural na educação escolar pública brasileira, para detectar seus desdobramentos e implicações, no trato dos processos culturais nas práticas pedagógicas docentes.

Compreendemos que as formas de exclusão pelo preconceito e discriminação, comprometem a função da educação e da escola primeiramente como direito de todos os que a frequentam, e como acesso democrático às aquisições do conhecimento histórico, objetivando a ampliação das compreensões de suas visões sociais e culturais. Esta função da escola está diretamente relacionada ao direito

antropológico, que Charlot (2012) definiu como “o movimento pelo qual a criança se hominiza, se socializa, entra em uma cultura, se singulariza e torna-se sujeito” (CHARLOT, 2012, p. 30).

Nesta perspectiva, cabe afirmar que não há educação que não esteja mergulhada em processos culturais mais amplos, e nas culturas locais, o que implica nesse sentido, esclarecer primeiramente o conceito do termo cultura que se assume na proposição deste trabalho.

Uma rápida incursão aos dicionários, apresenta-nos a cultura como cultivo, complexo de padrões de comportamentos, crenças, instituições, valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente, características de uma sociedade, como civilização, progresso, elegância, esmero, criação de animais.

Destacamos as visões sobre cultura apresentadas por Corrêa (2010), bastante significativas no contexto atual. A primeira, apresenta a relação do termo cultura à ideia de conhecimento, saber elaborado, erudição da qual uma pessoa é portadora. Esta noção de cultura representou para muitos a notoriedade de uma pessoa, ou seja, uma pessoa culta era considerada uma celebridade, devido ao cabedal de conhecimentos que detinha. Tal sentido apresentou grande limitação histórica e social, porque, “como aspecto da vida social, retira dos sujeitos e grupos a possibilidade de serem cultos, visto que tais pessoas estariam desprovidas de certo privilégio e, conseqüentemente, de *status* social.” (p.15).

Ressaltamos ainda, a compreensão da cultura compreendida em sua dimensão artística, que inclui produções como a música, a literatura, pinturas em tela e gravuras, considerando os locais e eventos de suas apreciações, apresentações, e, também as suas várias manifestações folclóricas (CORRÊA, 2010).

Para Forquin (1993), as visões da cultura como campo de produção de significados, no qual diferentes grupos sociais se fazem presentes na sociedade mais ampla, apresentam algumas possibilidades de interpretação, estudo e pesquisa sobre a cultura e as questões que decorrem do seu caráter multicultural, como a Sociologia, a Antropologia e os Estudos Culturais. Além destas vertentes os estudos da História Cultural, oferecem suporte de cunho historiográfico ao estudo e à pesquisa sobre a cultura. Assim, a definição do seu uso determinará sua aplicação e fundamentalmente suas implicações.

Falar ou definir cultura, portanto, significa tratar das visões e contextos históricos que permearam sua utilização, levando a constatar a polissemia do termo,

como expressão dos seus vários sentidos e significados. Vários autores observaram e trataram desses significados, e entre eles pode-se citar Williams (2000), Geertz (1989); Forquin (1993); Freire (1979); Corrêa (2010); Candau (2012).

Esses vários posicionamentos e teorizações definiram um novo olhar para a compreensão do mundo e das relações sociais ao provocar mudanças culturais e científicas, derrubando falácias, desvelando novas culturas e possibilitando encontros sociais e identitários. Acima de tudo, revelaram a necessidade da revisão de práticas sociais e do sentido da educação contemporânea, mais especificamente aquela realizada pela escola, ou seja, o imperativo de se repensar a função social da escola, a partir das possibilidades ofertadas pelo uso desse termo.

Para Geertz (1989) a cultura envolve uma “teia de significados tecida pelo homem” e assim, cumpre destacar, que a complexidade e a amplitude da definição deste conceito, exige colocá-lo em um contexto histórico específico, e considerando a formulação do problema desta dissertação.

Ao enfatizar as necessidades para a formação de um cidadão, de uma cidadã para o novo milênio, é fundamental retomar e descrever as características, conhecimentos e habilidades que a educação escolar deveria garantir aos sujeitos da escola, futuros cidadãos e futuras cidadãs, para que venham a sair da escola bem formados e formadas, na perspectiva da sua função social que precisa e tem por direito desenvolver.

A partir da segunda metade do século XX, o avanço da ciência e das tecnologias, as mudanças no trabalho produtivo, e em todas as áreas da vida humana, e suas decorrências sociais e culturais, passaram a requerer novos aportes teórico-metodológicos que dessem suporte às investigações das complexas problemáticas relativas à compreensão das necessidades da educação e da formação humana na escola pública contemporânea.

No campo do estudo e da pesquisa científica, como se veio constatando, surgem tendências e correntes teóricas que têm buscado o aprofundamento dos fenômenos que decorrem do panorama multicultural, no qual se sustenta ainda o preconceito, a desigualdade e a exclusão educacional e social.

Nessa perspectiva, cabe situar nas constatações e estudos realizados na fase inicial do presente trabalho, algumas tendências e seus autores relativamente às questões da diversidade cultural. Os Estudos Culturais marcaram o movimento intelectual, que surgiu na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XX,

resultante de tensões teóricas e políticas que se articularam em um movimento contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura, provocando uma revolução na teoria cultural, e dando ênfase às problemáticas dos grupos sociais diferenciados na contemporaneidade.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2011), os Estudos Culturais, concentram-se na análise da cultura, entendida inicialmente a partir da compreensão de Raymond Williams¹³, um de seus principais representantes, “como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social” (SILVA, 2011, p.133). Apresentam a cultura como um campo de luta em torno da significação social, marcado pelas posições diferenciadas de poder, que se conflitam pela imposição de significados à sociedade mais ampla. Assim, preocupam-se com as questões que localizam e problematizam as relações entre cultura, significação, identidade e poder.

O movimento dos Estudos Culturais apresenta variações de perspectivas, em função das diversas influências teóricas e disciplinares presentes nas questões implicadas nas relações presentes a partir do surgimento de grupos sociais diversos num contexto em transformação em todas as áreas da vida humana. Algumas perspectivas trazem posições marxistas, e outras apresentam influências pós-estruturalistas e/ou pós-modernas.

Demonstra-se nesta vertente, a heterogeneidade na perspectiva social, e a adoção de versões centradas nas questões de gênero, nas questões de raça, ou ainda relativas à sexualidade. As análises balizadas pelos Estudos Culturais têm buscado mostrar as origens das intervenções e processos de elitização, colonização, formas de exclusão social e cultural, que são naturalizados na sociedade.

As apreciações realizadas nesta vertente apresentam ainda como característica um posicionamento crítico quanto às relações de poder. Com posições nunca imparciais ou neutras, as posições dos autores dos Estudos Culturais, colocam-se em defesa dos grupos menos favorecidos nos processos e relações sociais. Para Silva (2011, p.134) esses autores “pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida social e política”.

¹³ Destaca-se Raymond Williams (1921-1988, escritor, professor universitário, intelectual militante, crítico literário e romancista), que produziu estudos e reflexões sobre a teoria da cultura, a partir da perspectiva histórica. Sua obra foi extremamente importante na constituição da Nova Esquerda britânica e na consolidação e expansão dos Estudos Culturais.

Nos apontamentos de Marisa Vorraber Costa¹⁴ (2008), a temática dos Estudos Culturais situa-se a partir dos significados conceituais de cultura, identidade cultural, diversidade, diferença, hibridação e multi e interculturalidade. Estabelecendo ainda interrelações com a sociologia, a pedagogia, os estudos políticos e sua interferência na realidade cultural dos grupos sociais.

Nestas perspectivas, diversos autores têm buscado nos referenciais dos Estudos Culturais, as teorizações/fundamentações às respostas as suas inquietações e pesquisas. Entre eles Williams (2000), Stuart Hall (1997), Richard Hoggart (1973), Homi Bhabha (1998), Henry Giroux (1987; 1995; 2014), Peter McLaren (1997; 2000), Néstor Garcia Canclini (1998), Jesus Martin-Barbero (1997), Beatriz Sarlo (2004). No Brasil têm se destacado notadamente Tomaz Tadeu da Silva (2002; 2012), Alfredo Veiga-Neto (2000), Antonio Flávio Moreira (1995), Alice Cassimiro Lopes (2005; 2012), Elizabeth Macedo (2005; 2012); Marisa Vorraber Costa (2007; 2010), Reinaldo Matias Fleuri (2003; 2009) e Vera Maria Candau (2008; 2012).

Outro campo que tem apresentado contribuições valiosas para o desvelamento dos fenômenos educativos é a História Cultural. A denominada História Cultural é uma das práticas historiográficas mais difundidas nos dias de hoje, e despontou nas últimas décadas. Segundo, Barros (2011), a História Cultural estabeleceu diálogos interdisciplinares com a Antropologia, a Linguística, a Psicologia ou a Ciência Política.

As análises de Barros (2011), evidenciam que os diálogos estabelecidos com a Antropologia de Clifford Geertz e Marshall Sahlins contribuíram para consolidar algumas das mais importantes correntes dos historiadores culturais (BARROS, 2011). Estas contribuições possibilitaram o que se denominou de “descrição densa”, atenção aos detalhes, e o empenho de, através deles, atingir questões sociais mais amplas (procedimentos micro-historiográficos).

Barros (2011) apresenta ainda, a análise de discurso, relacionada aos aspectos discursivos e simbólicos da vida sociocultural, como outra corrente de destaque dentro da História Cultural, representada por autores como Michel de Certeau e Pierre Bourdieu, ao lado de Michel Foucault e Roger Chartier.

¹⁴ Discussão aprofundada sobre essa denominação e dos estudos focalizados nessa vertente pode ser encontrada em Costa, Hessel e Sommer (2003), ver referência bibliográfica.

Em linhas gerais, a História Cultural, destaca-se pela mudança na maneira de fazer história. Considera o indivíduo histórico, aquele constituído por uma tradição cultural e social de uma região, na qual a realidade social é culturalmente construída. Preocupa-se com a análise das estruturas na sua composição interna e suas relações externas. As abordagens são focalizadas nas pessoas comuns, o foco não é o herói. Coloca em cheque a questão da objetividade, em oposição a verdades absolutas, compreendendo que a verdade é contemporânea (conforme Chartier, 1990).

A respeito da natureza da História Cultural, Falcon (2006) apresenta, de maneira bastante sintética, o ponto de vista de Chartier (1990), que a concebe como a uma forma de identificar porque uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, em diferentes lugares e momentos, considerando os esquemas geradores das classificações e percepções próprias de cada grupo.

A História Cultural amplia os campos do estudo da história (história das culturas, dos movimentos sociais, das instituições e materialidade das estruturas escolares; história das crianças; história do cotidiano), escritas a partir da maneira de pensar, de agir das pessoas; da narrativa oficial/legal; as formas de dominação e colonização.

Consideramos que as vertentes, brevemente expostas, possibilitam importantes contribuições aos estudos que focalizam a cultura como principal categoria de análise. Apresentam a possibilidades de questionamento e visibilidade aos processos evolutivos considerados neutros na história das relações sociais, evidenciando as relações de poder presentes em seu interior (BUJES, 2007, p. 75). A referida autora assegura este entendimento respaldado por Nelson, Treichler e Grossberg (1995) *apud* BUJES (2007) afirmando que:

“[...] apesar de as análises culturais envolverem uma configuração investigativa ampla, caracterizada pela possibilidade de incursão a variados campos de saber e a suas metodologias, todas elas partilham de ‘examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder’, o que exige um esforço no sentido ‘de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas’”(NELSON; TREICHLER E GROSSBERG, 1995, *apud* BUJES, 2007, p. 75).

Desse modo, considerando a complexidade exigida nas discussões sobre a cultura com relação aos estudos necessários à fundamentação da pesquisa proposta, buscamos nos referenciais dos Estudos Culturais subsídios investigativos e analíticos.

A compreensão necessária sobre os aspectos culturais que demarcam a constituição histórica da problemática da diversidade cultural na sociedade contemporânea e na instituição escolar brasileira, foi construída com base nos elementos de análise presentes nas contribuições de autores da História Cultural, e nos diálogos estabelecidos com a Antropologia.

Reafirmamos assim que a “[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio”. (HALL, 1997, p. 20).

Isto posto, compreendemos ser imperativa uma visão do conceito de cultura relacionada ao âmbito educacional escolar.

2.1 A CULTURA PARA, NA E DA ESCOLA

A relação entre cultura e escola, tem como princípio a compreensão da educação como uma prática humano-social, construída historicamente, por meio da qual as novas gerações entram em uma cultura, se socializam, singularizam-se, tornando-se sujeitos (CHARLOT, 2012).

A escola surge como instituição responsável pela educação formal das novas gerações, e se mantém posta como uma exigência do mundo moderno, realizando a sua função social, pautada na transmissão cultural, a qual denota sua própria justificação (FORQUIN, 1993). Nesta perspectiva, há uma seleção cultural (conteúdos pedagógicos) a ser transmitida pela escola, que a define como instância de formação e socialização humana, tornando-a, portanto responsável por “transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura”, a seguir reafirmada pelo autor:

[...] não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de signos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. (*idem*, p.12)

Forquin (1993), demarca aqui, além da relação entre educação e cultura no âmbito da educação escolar, o recorte cultural definido como patrimônio público, o

qual deve compor a herança cultural da humanidade, revelando a reciprocidade e complexidade dos processos culturais na sociedade. Como definiu Forquin (1993), “a cultura é o conteúdo substancial da educação [...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. E mutuamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua” (p. 14). Já a sua complexidade fundamenta-se na seleção dos elementos da cultura que cabe à escola transmitir.

Observamos uma primeira exigência em relação ao que é considerado patrimônio cultural construído pela humanidade, a ser transmitido pela escola, uma vez que sua seleção prioriza alguns elementos culturais em detrimento de outros, de acordo com interesses sociais, políticos e econômicos. A segunda exigência se dá em função da necessidade da reelaboração didática desta seleção, tendo em vista a sua apropriação, constituindo uma cultura escolar.

Assim, a escola constrói e estrutura um sistema organizacional voltado ao ensino e à aprendizagem desse patrimônio cultural, selecionado, às sucessivas gerações, por meio de “configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares)” (*idem*, 17).

Tais configurações, segundo Forquin (1993), ultrapassam a função escolar meramente pedagógica, e instituem-se como uma *cultura escolar* com uma dinâmica própria, que lhe confere, inclusive, a capacidade de romper o espaço escolar, imprimindo suas propriedades e qualidades em outras esferas e atividades sociais. Como exemplo, podemos destacar a influência do calendário escolar na área do turismo, recreação e lazer, na arquitetura de seus prédios, no campo político e profissional, amparando e dividindo tarefas com as outras dinâmicas culturais (diferentes manifestações/expressões da cultura erudita e popular).

Percebemos, portanto que a dupla exigência posta na relação entre escola e cultura, demonstra a inexistência de uma unidade da educação e da cultura, de maneira generalizada e abstrata “[...] é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura. ” (FORQUIN, 1993, p. 14)

Entendemos que a construção dessa problemática parte de alguns questionamentos que têm promovido uma tensão nesta relação, de maneira especial, a partir dos anos 60 do século passado. Nesse período, a própria função social da escola, ou seja, a transmissão cultural de conhecimentos, valores, hábitos que antecedem e ultrapassam o indivíduo é questionada, diante da instalação de uma

crise educacional, devido às novas exigências socioculturais da modernidade. (FORQUIN, 1993)

No contexto acima referenciado, alguns questionamentos passaram a ser formulados: O que a escola deveria ensinar? Que cultura ela precisaria transmitir? Por que desconsidera algumas culturas e considera outras? Essa cultura adquirida estaria possibilitando uma leitura e interpretação que levassem a refletir sobre a constituição histórica da humanidade? O que deveria ser selecionado/recortado, e o que mereceria fazer parte da história para perpetuá-la ou descartá-la? Quem deveria realizar essa seleção, quem teria o poder de decidir? Diante das novas exigências socioculturais, os professores e professoras teriam certeza do que ensinar? Quais seriam as implicações da cultura escolar e da cultura da escola na complexidade estabelecida entre escola e cultura?

A partir dessas inquietações, diferentes posições passaram a ser defendidas na análise sobre os fatores culturais da escolarização, pautados no exame das relações entre teoria cultural e teoria educacional.

Tomamos como referência a análise realizada por Forquin (1993), em sua obra: “Escola e Cultura”, na qual resgata três posicionamentos considerados fundamentais, elaborados entre 1960 e 1985, por três teóricos ingleses: Raymond Williams, Geoffrey H. Bantock e Paul Hirst.

Williams e Bantock apresentam dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura. Williams defende a existência de um currículo escolar comum, que oportunize a igualdade de acesso aos elementos fundamentais da tradição cultural da sociedade. Já Bantock, apresenta uma proposta baseada num dualismo escolar, propõe uma educação mais intelectual para a elite, e uma educação mais corporal e emocional para a classe popular. (FORQUIN, 1993, p. 29-54). Hirst enfatiza a importância de uma educação liberal, defendendo o desenvolvimento da razão em todos os indivíduos, por meio do acesso aos diferentes tipos de pensamento educacional (FORQUIN, 1993, p.55-65).

Nesse cenário de preocupações, em relação aos aspectos culturais relacionados à escolarização, o referido autor, apresentou as ideias da nova sociologia da educação, também conhecida como sociologia do currículo, desenvolvida na Grã-Bretanha, nas décadas de 60 e 70 do século XX. Os debates e análises da referida vertente focalizaram as preocupações entre os conteúdos escolares e as mudanças socioculturais, oportunizando o entendimento dos fatores

culturais, sociais e políticos que interferem na seleção e na organização dos saberes escolares para sua transmissão.

Caminhando um pouco mais nessa análise histórica sobre a relação entre cultura e escola, apresentada por Forquin (1993), destacamos as preocupações com o pluralismo cultural, evidenciado nas últimas décadas no século passado, a partir dos anos de 1970 e 1980. A inquietação, centrava-se em como desenvolver o ensino, considerando a pluralidade cultural advinda das diferenças sociais e étnicas presentes na escola.

Basicamente, dois posicionamentos se contrapunham: um fundamentado em uma pedagogia sectária, apresentando currículos específicos para diferentes classes sociais e etnias, e outro defendendo a pedagogia intercultural, amparado nos princípios do universalismo transcultural, que focaliza os aspectos considerados como manifestação cultural de toda história humana, sem desconsiderar as questões contextuais como o tempo, o espaço geográfico, o público, entre outras.

Assim, diante de mais uma polêmica, novamente, evidenciamos a complexidade da relação entre cultura e escola. De um lado, alguns teóricos, dentre eles os da Nova Sociologia, defendem o relativismo epistemológico, baseados na crença de que não há uma racionalidade e lógica universais, compreendem que todo conhecimento só é válido para culturas e sociedades específicas. De outro lado, filósofos e outros estudiosos, defendem a existência de uma razão universal, sem deixar de reconhecer a origem histórico-social dos conhecimentos. (FORQUIN, 1993)

A pedagogia intercultural é defendida por Forquin (1993), pois para ele o relativismo representa para a escola, um terreno frágil, posto que,

“se tem consequências sobre o currículo (que ele torna dificilmente justificável enquanto escolhas de conteúdos de ensino) e sobre a relação pedagógica (que ele torna dificilmente aceitável enquanto relação de autoridade assimétrica entre professores e alunos).” (*idem*, p. 155)

Logo, cabe à escola assegurar uma seleção da cultura que contemple a perspectiva do universalismo, dado seu caráter normativo, que necessita assim, ensinar algo com valor intrínseco, contemplando ainda, as demandas socioculturais do contexto em que se insere.

Destacamos dessa forma, duas posturas no âmbito da relação entre escolarização e cultura, válidas, porém que não se aproximam: uma interpretação

pedagógica, ancorada em uma abordagem interna, fenomenológica da educação, voltada para compreensão da educação a partir de si mesma; e outra leitura sociológica, que dá ênfase aos aspectos externos, na genealogia da educação, buscando compreendê-la dentro do contexto e origem histórico-social. Para Forquin (1993), a seleção cultural, de responsabilidade da escola, precisa partir da leitura pedagógica sobre educação, evitando o foco exclusivo nos aspectos sociológicos (externos e voltados ao contexto social e cultural). Assim, não incorrerá no risco do relativismo e na fragilidade da transmissão de conhecimentos passageiros.

Portanto, essa leitura pedagógica, voltada à compreensão da educação, a partir de si mesma, articulada à defesa da proposta de um trabalho escolar baseado no universalismo e na interculturalidade, traz como caráter indissociável a importância de se atentar para as dimensões da cultura escolar, neste texto já destacada, bem como da cultura da escola.

Nesse sentido, é oportuno destacar o posicionamento de Fleuri (2009), ao analisar a perspectiva da educação intercultural desenvolvida no espaço escolar. Para o referido autor:

O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de **teias de significações**. Estas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural. Assim, para se compreender a abrangência e complexidade do tema da interculturalidade, é necessário que se aborde como se configura a cultura escolar, nas relações que se dão no espaço institucionalizado da escola. (p. 50, grifo nosso)

A partir da ideia apresentada por Fleuri (2009) sobre a educação intercultural, percebemos dois aspectos importantes para este estudo. O primeiro que evidencia que os pressupostos da interculturalidade, também defendidos por Fourquin (1993) e Candau (2012), como possibilidade de rompimento como o padrão monocultural presente na cultura escolar, valorizando os referentes culturais de todos e os sujeitos que fazem parte da cultura da escola.

O outro aspecto evidenciado é o conceito de cultura tomado por Fleuri (2009) como, “gama complexa de teias de significações”, ancorado no entendimento de cultura apresentado por Geertz (1989), fato que possibilita avançar um pouco mais na discussão sobre a relação entre cultura e escola. Buscamos, assim, ler os significados

expressos no entrelaçamento dos aspectos culturais constituídos nas teias da *cultura escolar*, entrelaçadas com as teias da *cultura da escola*.

Dessa forma, passamos a falar de culturas escolares, no entendimento destacado por Faria Filho (2007) e Viñao Frago (2001). Os referidos autores estabelecem uma diferenciação entre cultura escolar e cultura da escola, ao apresentar a cultura escolar como aquela que se refere a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, com características e elementos básicos. Já a cultura da escola, direcionada à cultura encontrada em cada estabelecimento escolar, às características peculiares de cada escola.

Vinão Frago (2001) afirma que em uma perspectiva histórica, é mais interessante falar, no plural, de culturas escolares, pois analisam a construção histórica das instituições e /ou suas práticas. Observando que cada escola tem sua própria cultura, mesmo que possam existir algumas semelhanças entre elas. Essas diferenças são maiores quando se compara instituições escolares de níveis educacionais distintos, como escolas de ensino fundamental dos anos iniciais, outras dos anos finais deste nível, ou do ensino médio e nível superior. Seus traços culturais são diferentes, marcando uma cultura própria que as caracterizam e ao mesmo tempo estabelecem suas distinções. Ainda, ressalta que dentro das instituições escolares, pode-se considerar a cultura: dos modos de fazer e de pensar transmitidos de uma geração para outra; dos/as professores/as, dos/as alunos/as; das famílias; dos/as funcionários/as com suas expectativas, interesses, mentalidades e modos de proceder (VINÃO FRAGO, 2001, p. 34).

Segundo Vinão Frago:

Hay, pues, culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza. Pero éstas últimas no operan en el vacío, ni como tales instituciones ni en su actividad educativa. Actúan dentro de un marco legal y de una política determinada, que tiene su propia cultura; una cultura gestionada por reformadores, gestores y supervisores con su propia y específica cultura de la escuela – concepción o forma de verla -, y en interacción con una ciencia o ciencias da educación [...] que influye en las reformas educativas, que condiciona la cultura escolar [...] (idem, p.34-35)

Podemos, nesse sentido, apontar o entrelaçamento de significados posto na interrelação, apresentada por Vinão Frago (2001), entre as culturas escolares presentes no interior das instituições educativas. Nesse caso, destacadamente os

aspectos que evidenciam elementos da cultura das reformas educacionais ao demais elementos da cultura da escola. Para o autor, um dos fatores do fracasso das reformas educacionais seria a não consideração dos aspectos constituintes dos elementos das culturas envolvidas.

Faria Filho (2007), com base nas visões de Vinão Frago (2001), compreende a cultura escolar numa dimensão plural, ao observar a existência de uma cultura da escola (de uma instituição em particular). Destaca, a importância de se considerar a complexidade e singularidades das culturas escolares nos processos das reformas educacionais, pois “as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e práticas escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 201).

Portanto, para o referido autor, a cultura escolar como categoria de análise nos permite compreender os elementos fundamentais do fenômeno educativo escolar, considerando os próprios processos de constituição dos sujeitos em seus lugares sociais, como dimensão importante das culturas escolares, possibilitando a aproximação da definição de cultura vinculada às representações simbólicas, o que requer abraçar uma definição de cultura. Dessa maneira poder-se-á buscar a compreensão das culturas escolares, também, com um olhar atento para “as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estão imersos nos diversos momentos da história nos processos de escolarização” (*idem*, p. 201).

Mafra (2003), também auxilia no entendimento apresentado sobre a compreensão da *cultura da escola*, ao mencionar que os estudos voltados para a dimensão cultural no ambiente da escola, propõem dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela experiência cotidiana vivida.

Tais processos são movidos ainda por outras questões relativas há como se diferem as formas de apreensão de uma cultura hegemônica por grupos culturais diversos, que marcas de identidade são engendradas nas relações socioculturais entre seus atores e como a escola é ressignificada por diferentes grupos culturais. (*idem*, 2003)

A cultura da escola precisa, portanto, ser considerada em sua pluralidade e singularidade, para que possa promover uma ruptura com o modelo cultural

hegemônico inerente à cultura escolar, de caráter monocultural. Esse caráter ignora a realidade plural existente na cultura da escola, ou seja,

Embora mudem as culturas sociais de referência, a cultura escolar gozaria de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com os universos da cultura da escola, sendo possível detectar um congelamento da cultura escolar que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes e transforma seus interlocutores em estrangeiros. (FLEURI, 2009, P. 50)

Nesse sentido, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas interculturais no cotidiano escolar, que oportunizem e promovam o reconhecimento do valor intrínseco de cada cultura, defendendo o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, bem como a construção de relações recíprocas entre esses grupos (FLEURI, 2009, p. 51)

A escola na contemporaneidade tem sido desafiada a construir propostas pedagógicas que respondam às demandas do mundo moderno, e produzam sentido às exigências postas pelas novas configurações e modos de vida social e cultural.

Desse modo, muitos questionamentos se impõem a todos e todas que buscam compreender essa problemática, dos quais se pode evidenciar os apontados por Boto (2014),

Como pensar os estilos pelos quais se processou o ensino nas diferentes tradições nacionais, locais, em um mundo em constante deslocamento? As novas tecnologias da informação, bem como as modificações no cenário migratório e demográfico acarretam inusitadas problemáticas [...] O processo de mundialização da economia trará consigo a pretensão de uniformizar práticas e reinstalar rituais? Como articular a tradição da escola moderna com as novas demandas da sociedade digital se todo o formato da escola ainda é tributário da cultura do livro impresso? (BOTO, 2014, p.115)

Nesse contexto, de questionamentos, de dúvidas e de inseguranças a escola é chamada e cobrada a traçar caminhos que possibilitem a formação humana voltada, de maneira especial, à preservação da espécie e, sobretudo daquilo que nos humaniza. Mas, agora sem respostas dadas, prontas, como sempre se esperou, se convencionou nas culturas escolares. Hoje, a escola está a buscar respostas, a “reinventar-se” (CANDAU, 2012).

Assim, compreendemos que os aspectos culturais postos pela contemporaneidade presentes no cotidiano escolar, precisam ser considerados como mais um elemento nessa “teia de significados que o próprio homem teceu” (GEERTZ,

1989). E nos remetem a problematizar as finalidades da escola básica na atualidade, observando a diversidade cultural de um amplo processo democrático de conquista de direito civis, políticos e exigências do mundo global.

2.2 CULTURA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Educar no século XXI, tendo em vista a educação escolar comprometida com uma sociedade mais democrática, implica refletir sobre os aspectos culturais do espaço escolar, que tendem a naturalizar os preconceitos e os processos de reprodução das desigualdades sociais, mesmo que se pretenda uma educação escolar que atenuar os processos de exclusão social. A prática docente, sem a análise dessas influências, reduz seu papel no processo de ensino e formação dos/as estudantes e se torna menos capaz de revertê-lo.

As categorias do trabalho pedagógico escolar, como currículo, avaliação, prática docente, entre outras, demandam compreensões sobre a cultura no âmbito escolar, uma vez que os processos culturais atuam sobre o seu desenvolvimento e participam dos direcionamentos das práticas que se desenvolvem, nesses âmbitos, considerando as diversas culturas dos/as estudantes.

Identificamos assim, como principal desafio posto aos educadores e educadoras na sociedade atual, a busca da garantia de uma educação escolar de qualidade para todos e todas que adentram a escolarização básica em nosso país. No exercício cotidiano da profissão docente, novas demandas se impõem à concretização do ideal de universalização qualitativa comprometida com a construção da cidadania contemporânea.

O mundo assiste perplexo às guerras, conflitos, ataques terroristas, manifestações de ódio e violência identificados como fenômenos de origem cultural, como os constantes embates entre israelenses e palestinos; os conflitos entre Bósnia e o Afeganistão; a escravidão dos africanos; sectarismos religiosos; a dizimação dos povos indígenas entre tantos outros processos sociais desumanos.

Esses acontecimentos evidenciam “tensões entre movimentos de globalização e aqueles de afirmação de valores éticos, religiosos e culturais

marginalizados do poder” (CANEN, 2005, p. 174). São manifestações preconceituosas de tamanha intolerância humana, comparadas ao que se presenciou na Segunda Guerra Mundial. Enfim, as marcas do preconceito, da discriminação, das desigualdades geradas em uma sociedade que avançou muito, cientificamente, a ponto de enviar o homem à lua, mas retrocede a ponto de exterminar os seus iguais/semelhantes.

Em nosso país, os registros de episódios dessa natureza têm chamado à atenção do mundo, como os assassinatos de homossexuais, os procedimentos de extermínio, desde os frequentes acontecimentos com indígenas, incendiados dormindo, movimentos separatistas regionais, segregação racial e social, presenciadas nas mais diversas esferas da sociedade.

Segundo Heineck (2011), vive-se num mundo globalizado, com um ideário neoliberal adotado pelo Estado brasileiro na década de 1990, que orienta a legislação e por consequência, a todos os projetos relacionados à área educacional. Desse modo, observa-se que

Apesar de vivenciarmos alguns avanços significativos com projetos inclusivos em relação à diversidade cultural (cotas, ensino da história e da cultura dos afrodescendentes e povos indígenas, respeito em relação ao gênero e orientação sexual), ainda nos deparamos com os interesses imperialistas que defendem o capital, fundamentado na produtividade, o que evidentemente não foge à lógica do modelo de produção do qual fazemos parte. Isso torna a sociedade desigual em relação ao acesso a esse capital, e, esse, por sua vez limita o acesso à educação de qualidade à maioria da população brasileira. (*idem*, p. 08)

Portanto, o terceiro milênio apresenta contradições, sociais, políticas, econômicas e culturais em que se avolumam os problemas de uma sociedade globalizada, em nível planetário. A conquista da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, veio marcada pelos efeitos de um mundo globalizado, “no qual se produzem aproximações e afastamentos da cultura, mas onde também se aproximam os contrastes e os motivos para o enfrentamento das desigualdades”. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 19)

Para Canen (2005), a educação, em especial a educação escolar é chamada a rever o seu papel na formação das futuras gerações, nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos correlatos.

Como a escolarização ocorre em um espaço social não neutro, que requisita dos/as professores/as uma prática na qual considerem as diferenças culturais dos

estudantes, se faz necessário o desvelamento dos diversos aspectos que configuram a produção das diferenças sociais e culturais. Esse desvelamento propiciou uma ampla gama de conquistas de direitos civis garantidos pela democracia. É imprescindível mencionar neste processo, as mudanças rápidas em todas as áreas da vida humana na sociedade contemporânea, a partir da evolução científica, tecnológica e do trabalho produtivo na sociedade globalizada. A interferência de processos culturais das mídias digitais que gera novas formas de apreensão, comunicação e relacionamento e de subjetividades, interfere na formação de valores e de identidades, levando à busca de novas concepções, metodologias e práticas docentes.

Para Hagemeyer (2006), as redes sociais, as programações televisivas, os vídeos, games, Ipods, tablets, celulares, permeiam as relações, novas aquisições, conhecimentos e valores dos estudantes. Os indivíduos modificam as suas formas de ser, se vestir e se colocar no mundo, influenciados também pelo que as mídias digitais veiculam, o que implica em focalizar estes processos como subjetivados, mas sem negar que são coprodutores do ensino escolar, situando necessidades e interesses dos/as estudantes.

Nas pesquisas realizadas por Hagemeyer (2006), a influência desses novos interesses dos jovens requisita um olhar para as formas como são passadas as imagens dos diferentes grupos sociais e os estereótipos presentes nas visões e imagens construídas sobre as diversas etnias ou mesmo diferentes formas de ver, ser, estar e se orientar no mundo. Essa compreensão sobre as diferentes culturas e direitos de exercer sua vida como representantes de um grupo social, étnico, ou de diferentes formas de se posicionar nos comportamentos humanos, nos levam a considerar a inequívoca relação entre cultura contemporânea e a educação escolar.

A função social da escola é questionada, diante das demandas da contemporaneidade, marcada pelo vertiginoso avanço científico-tecnológico, pelas novas conformações do trabalho e pela significativa alteração dos valores humanos. (HAGEMEYER, 2004; 2006).

Diante dessas contradições, as mudanças e os novos padrões valorativos dos sujeitos sociais, afetam significativamente as finalidades da educação básica, que historicamente consistiam em ensinar a ler, escrever e contar. O ensino escolar com relação aos valores humanos, apoiava-se em padrões morais básicos. Nos tempos atuais, como podem ser delineados esses padrões?

Os/as professores/as que trabalham com a formação das crianças, adolescentes, jovens e profissionais da educação na atualidade, são desafiados/as por reformas educacionais a promoverem a tão sonhada escola pública de qualidade para todos e todas, assegurando a igualdade de direitos em meio à desigualdade cultural e de condições sociais.

São instigados/as ainda, a construir uma escola mais humana, com menos preconceito e discriminação, com vistas ao enfrentamento dos processos de exclusão que marcam fortemente os/as estudantes da escola pública brasileira.

Paramos então neste ponto, para questionar o significado e a função da educação escolar na sociedade e na cultura globalizada. A escola tem conseguido educar para cidadania? Tem possibilitado aos sujeitos que a frequentam uma visão desveladora e de compreensão sobre a desigualdade de condições necessária à igualdade de direitos? Tem garantido o acesso aos bens culturais? Tem feito sentido para a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais? Esses questionamentos nos levam a refletir sobre a finalidade da educação escolar básica, em face das exigências do mundo globalizado.

Nessa direção, Pimenta (2007), afirma que é preciso modificar a escola, expressivamente, pois como único espaço organizado para possibilitar o desenvolvimento das camadas populares, não tem dado conta dessa função, e continua como caminho de formação das camadas dominantes/dirigentes.

Buscando responder essas questões, cabe destacar que a escola não pode responder sozinha as demandas tão amplas e complexas. De um lado, solicita-se um novo olhar para os problemas que tem enfrentado. Um olhar que supere a visão determinista sobre o espaço escolar, enquanto lugar restrito às práticas reprodutivistas das desigualdades sociais e culturais. Ressaltamos a importância e a urgência de um mapeamento e um exame sobre as necessidades encontradas no “chão da escola”¹⁵ ou na sua realidade. Nessa realidade, circunscreve-se a organização do trabalho pedagógico com vistas a responder ao que lhe cabe quanto à reversão dos processos de exclusão, para não reproduzir as práticas discriminatórias, seletivas e excludentes presentes na sociedade. Nesse sentido, reafirma-se o entendimento de Marin (2014):

¹⁵ Expressão utilizada por uma professora entrevistada em uma das pesquisas de Candau (2008).

Entre tantos eixos analíticos da vida contemporânea e sua presença nas escolas, toma-se aqui o das desigualdades, por considerar que boa parte das características da contemporaneidade estão presentes na escola juntamente com as desigualdades produzidas por ela. (p.73).

Retomando a compreensão da educação enquanto direito de todo cidadão e de toda cidadã brasileiro/a, de modo a atender os princípios de igualdade, democracia e inclusão social e cultural, destacamos o valor da escola na contemporaneidade, enquanto espaço cultural que retoma e assegura a inclusão dos direitos humanos, a dignidade e a justiça social e cultural. Em face das demandas socioculturais que são postas à escola, dentre elas o reconhecimento e acolhimento dos grupos culturais, estão abertas as possibilidades aos reais objetivos da educação escolar.

Costa (2007) aponta a necessidade de se pensar uma escola mais flexível, mais aberta, mais plural, propondo a ampliação de possibilidades para lidar melhor com as diferenças, incorporando essa pluralidade de jeitos de sermos brasileiros/as de modo a atender os princípios de igualdade, democracia e inclusão social e cultural.

Nessa perspectiva, Candau (2008) ressalva o consenso existente em torno do imperativo de se “reinventar a educação escolar”, por meio de uma organização do trabalho pedagógico, mais expressiva e desafiadora, em consonância com o contexto social, político e cultural da atualidade. Seus estudos e pesquisas apontam a dimensão multicultural da sociedade em que vivemos, e desse modo, enfatiza que o “caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com este caráter e construir práticas educativas em que a questão da diferença e da interculturalidade se façam cada vez mais presentes” (p. 15).

A escola que se deseja para todos e todas, necessita de medidas efetivas para garantia do ingresso, da permanência e do sucesso dos sujeitos que a frequentam diante das mudanças necessárias do sistema educacional, considerando os aperfeiçoamentos que são introduzidos ao longo do processo de transformação social e cultural. Temos presenciado na educação brasileira atual, uma série de políticas públicas voltadas à inclusão cultural e social, ao atendimento do direito à educação da maioria da população, caracterizada por sua grande diversidade cultural.

A implementação dessas políticas requer o reconhecimento que a sociedade na contemporaneidade, é caracterizada por intensas e expressivas transformações culturais, e vem exigindo dos meios educacionais escolares, uma nova Pedagogia.

Para Costa (2010), “Sem dúvida, a atenção a essas mudanças e a preparação adequada para equacioná-las tem sido imperativo para o campo da Formação de Professores” (*idem*, p.130).

Assim, dentre os novos desafios postos aos/às professores/as no desenvolvimento das práticas pedagógicas, destacamos a formação necessária a uma educação voltada à diversidade cultural que se constata no espaço escolar.

2.3 A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Os aportes teóricos apresentados suscitaram a importância e a necessidade da escola encontrar uma nova pedagogia, uma proposta que atenda às demandas dos novos tempos. Costa (2010) e Giroux (2014) têm apresentado revisões sobre as concepções da condução do trabalho educacional escolar pelos/as profissionais da escola, principalmente professores/ase pedagogos/as, associando os conteúdos curriculares e valores presentes numa sociedade de mudanças sociais aceleradas. Nessa direção, Giroux (2003), citado por Costa (2010), destaca a uma abordagem mais ampla e plurifacetada do curso de Pedagogia, que contemple as interfaces entre a educação, a escola e a cultura. Desta forma, mantendo a busca pela promoção e garantia dos direitos humanos na escolarização.

Diante deste panorama a educação para a diversidade cultural, ganhou ao ganhar destaque, tem provocado discussões, polêmicas, debates constantes, tornando-se pauta constante das políticas públicas, que precisam atender aos dispositivos legais que a legitimam.

Mas, além de garantir a educação como direito de acesso e à escolarização básica para todos e todas, tratar da diversidade cultural presente nas escolas brasileiras, requer a abordagem da problemática inscrita na dificuldade da promoção da “participação dialógica e construtiva no cotidiano escolar, que são os processos de discriminação sociocultural produzido pelo preconceito e pelo racismo. ” (FLEURI, 2009)

Garantir o acesso à escolarização básica demanda também à busca da garantia da permanência a todos e todas que nela ingressam, fator que solicita,

imperativamente, a oferta de condições de atendimento às diferenças, considerando a singularidade e potencialidades de cada indivíduo e de seu grupo social.

Além das condições de trabalho, de formação, valorização profissional e recursos estruturais que devem ser garantidos pelas mantenedoras, existem barreiras subjetivas que precisam ser identificadas, reconhecidas e analisadas. Considerar os diversos sujeitos que estão dentro da escola, diz respeito a levar em conta suas singularidades, reconhecendo seus processos de constituição histórica e cultural, rompendo com práticas pedagógicas cristalizadas, frágeis, “profundamente cimentadas nas nossas compreensões do senso comum, da vida cotidiana.” (APPLE, 2002, p. 36).

Michael Apple (2002) chama atenção para a necessidade da análise das ações e atitudes cotidianas que se tem promovido o que implica em:

[...] discutir sobre a natureza do senso comum. “Nossos” (refiro-me aqui a grupos brancos e economicamente privilegiados) modos ordinários de compreender nossa atividade cotidiana, dentro e fora da educação, podem tornar extremamente difícil que apreciemos completamente o nexo das relações sociais das quais participamos. [...] Como Antonio Gramsci nos lembrava, a dominação racial, de gênero e de classe é legitimada através da criação do senso comum, através do consentimento. (*idem*, p.39)

Diariamente, presenciamos atitudes discriminatórias e preconceituosas que afetam as comunidades, praticadas pelos/as estudantes, funcionários/as, pais, professores/as e equipes diretivo-pedagógicas, consentindo e perpetuando um padrão cultural discriminatório, preconceituoso e excludente. Como pedagogos/as e professores/as, precisamos estar preparados pedagogicamente para lidar com a diversidade de sujeitos presentes na comunidade escolar. Portanto, lançar um olhar às práticas pedagógicas cimentadas por um padrão monocultural hegemônico, se faz necessário quando pretendemos ressignificar a escola (CANDAU, 2012).

Educar para a diversidade cultural exige, portanto, mais do que o reconhecimento dos direitos, do discurso bem-intencionado, de práticas pedagógicas pontuais, da identificação de conteúdo discriminatórios postos nos livros e materiais didáticos, da inserção obrigatória de conteúdos que atendem à história das culturas africana e indígena nas propostas curriculares da educação básica.

As ações e atitudes dos/as profissionais da escola, educam e/ou deseducam, efetivando ou não, o preconceito e a discriminação. Todos e todas são igualmente fruto uma sociedade preconceituosa e seletiva, portanto, a reprodução desses

padrões é uma marca intensa, carrega uma força histórica, revelada cotidianamente por ações que de uma perspectiva teórica, intencionamos combater.

Promover o ensino e a formação humana requer que se ultrapassem todas as formas de discriminação, que embora tenham maior visibilidade e controle mais rigoroso por meio de políticas específicas (em especial, quanto à produção de materiais/livros didáticos), ainda representam barreiras a serem superadas no cotidiano das escolas.

Buscamos avançar rumo à identificação dos próprios preconceitos, trazendo à tona, denunciando, analisando, indagando sobre os estereótipos e atitudes discriminatórias e preconceituosas que habitam no interior das escolas. É fundamental que esses desvelamentos possam ser reconhecidos nas formas interiorizadas de ver *o/a outro/a*, vendo-se e fazendo parte da cultura a que se pertence. Por outro lado, cabe identificar e analisar aspectos da cultura que se precisa combater, com vistas a novos padrões culturais, ainda por construir.

Para Fleuri (2009), “a existência de estereótipos e dos preconceitos representam realidades que nunca foram bem aceitas e trabalhadas na sociedade brasileira. Sempre que possível, fugiu-se do problema.” (p. 18). O não reconhecimento das diferentes formas de discriminação, promovem a falácia de vivermos uma democracia étnica, social e cultural. Desse modo, a problemática não é tratada, fica relegada ao nível ideológico, o que compromete sobremaneira, a prática educacional que se pretende crítica e dialógica (*idem*, 18).

As questões voltadas ao tratamento da diferença e da identidade cultural assumiram destaque no contexto educacional na atualidade. No entanto, a variedade de termos e concepções em torno da mesma ideia, multicultural, transcultural, intercultural, sem as necessárias compreensões, tem dificultado a compreensão do fenômeno cultural em si, na esfera de atuação dos/as profissionais da escola: professores/as, pedagogos/as e pedagogas, funcionários/as (FLEURI, 2009)

No âmbito das observações de Fleuri, retomamos as considerações de Candau (2012), que evidenciam a dificuldade de adentrar à problemática da diversidade cultural, devido à complexidade e polissemia que os termos referentes ao tema abarcam, tais como: identidade cultural, diferença, igualdade, hibridização cultural, multiculturalismo, interculturalismo, processos citados por Costa (2008).

Ao se configurar em um campo de tensões, Candau (2012), destaca três destas categorizações, cujas definições se interpenetram e são fundamentais aos

processos educativos. São elas: “*globalização versus multiculturalismo, igualdade versus diferença e universalismo versus relativismo cultural*” (p. 25)

Desta forma, e considerando os limites deste trabalho focalizamos a temática das diferenças culturais presentes no espaço escolar que desafiam os/as profissionais da educação a garantir a igualdade de direitos aos que a frequentam.

Propomos tratar da questão cultural e da diversidade de culturas, a partir do entendimento do termo *diferença*, e do que significa ser diferente no contexto social, e destacadamente no espaço escolar, identificando-a nas práticas pedagógicas. Tratamos assim, como já se afirmou, da construção das subjetividades dos/as profissionais da docência ao promover as interações sociais e pessoais na prática educacional.

Apresentamos então a questão do preconceito em relação ao/a “outro/a” considerado *diferente* nesse espaço, notadamente, o/a “outro/a” negro/a, o/a “outro/a” índio/a, o/a “outro/a” homo-afetivo/a, caracterizando os aspectos legais que legitimam os direitos desses grupos, e como são tratados na realização das práticas pedagógicas.

Considerando que a discriminação sociocultural é perpassada pelas relações de poder e de dominação presentes nas diversas formas de exclusão pessoal e social, como educadores/as nos envolvemos em uma luta em torno de **significados**. “Entretanto, nessa sociedade, como em todas as outras, apenas certas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se conhecimento oficial.” (APPLE, 2002 p. 34, grifo nosso).

Compreendemos, desse modo que os significados presentes nas diferenças culturais precisam ser analisados numa perspectiva de totalidade, localizam-se em relação às condições sociais dos indivíduos, necessitando ser avaliadas de modo intrínseco. Por vezes, tais significados precisam ser desvelados para que possam ser compreendidos, também como exclusão social, não apenas como diferença cultural, considerando o contexto histórico-social brasileiro.

2.4 DIFERENÇAS CULTURAIS NO “CHÃO DA ESCOLA”

Ao problematizar as diferenças culturais no âmbito escolar, cabe perguntar: - Afinal quem são os/as diferentes no espaço escolar? A que acepção do termo diferença, se está referindo? Quem é o outro, a outra? Qual o padrão cultural de referência?

Um breve mergulho na história da formação de professores/as do nosso país possibilita o reconhecimento de uma escola concebida com a intenção de silenciar e apagar a diversidade cultural dos colonizados, impondo como verdadeira e soberana a cultura europeia, branca, cristã, masculina, da elite social. O espaço escolar e seus ideários trazem a marca histórica de práticas discriminatórias e excludentes que persistem. Por meio de violência física e simbólica, suprimiu-se a rica identidade de um povo, negando sua diversidade étnica, social e cultural, numa perspectiva de homogeneidade cultural. Reafirmando deste modo, além das desigualdades sociais, uma sociedade fundada em preconceitos, portanto, desumana e desigual.

Essa perspectiva afeta todo o campo da educação escolar e da formação de professores/as. Bem como dá origem a um dos desafios educacionais presentes na contemporaneidade, através das divergências entre os diferentes grupos sociais, os quais requerem para si, igualdade de direitos, importância social e dignidade humana (PAIVA, 2006).

A partir da década de 1980, passamos a viver um momento histórico significativo na história do Brasil em defesa dos direitos de cidadania plena. O movimento de redemocratização da sociedade brasileira, levou a população em geral, a reconhecer e lutar em defesa dos seus direitos. A escola brasileira progrediu muito pela pressão dos movimentos sociais, dos movimentos culturais, feministas, do movimento negro, do movimento operário, dos sem-terra e/ou sem teto (ARROYO, 2007).

Avanços expressivos foram alcançados, em especial, quanto à expansão quantitativa da escolarização básica. Esta expansão trouxe para dentro das salas de aula uma camada da população desconhecida aos referentes já constituídos pela cultura escolar, por excelência monocultural. Observa Candau (2012), que:

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, constituída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados elementos constitutivos do universal. Nesta ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (p. 83)

Nesse sentido, Candau (2012) destaca que as reflexões pedagógicas, em específico do campo da didática, tem tratado o problema como algo exterior às “questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar” (*idem*, p. 84) como um elemento a ser incorporado. Compreende que a diferença, está no “chão da escola”. Portanto, a diferença é intrínseca às práticas pedagógicas, e compõe o núcleo fundamental que estrutura ou desestrutura a organização da escola. Defende que a diferença compreendida em sua dimensão cultural, é imprescindível para melhoria dos processos de aprendizagem mais significativos. (*idem*, 2012).

Candau (2012) expõe as principais aproximações acerca da problemática da diferença no âmbito dos processos educacionais escolares, a partir da identificação histórica da construção desse discurso no campo pedagógico brasileiro. Observa a princípio, que não está abordando um problema inédito, sem considerar as teorias já construídas sobre o assunto e focaliza a problemática em seus nexos relacionados com as diferentes concepções de diferença, localizadas nas práticas pedagógicas.

Nessa trajetória Candau (2012), apresenta as contribuições advindas das vertentes da psicologia, a partir da segunda metade do século XX, que marcam fortemente o cenário educacional, trazendo forte impacto à formação de professores/as. Essa perspectiva associa o termo diferença às características físicas, emocionais, sensoriais e cognitivas que constituem cada sujeito, articulando-os aos processos de aprendizagem, portanto, considerados na organização das estratégias pedagógicas do ensino.

Na sequência, a referida autora exhibe as contribuições da sociologia da educação, as quais focalizam as discussões sobre as diferenças pautadas nos fatores socioeconômicos e educacionais como determinantes do fracasso escolar. As diferenças sociais e de classe, passam a respaldar e justificar os enfrentamentos realizados pela escola, na tentativa de superar a desigualdade existente. Nesse panorama, as contribuições da chamada Nova Sociologia da Educação emergiram, trazendo um olhar ampliado sobre o cotidiano escolar, e compreendendo os processos pedagógicos, a partir de uma visão crítica da educação, ancorada na categoria de classes sociais.

Embora distintas, as duas abordagens (do campo da Psicologia e Sociologia), tratam as diferenças visando à equidade dos resultados para todos/as os/as estudantes e para tanto, pressupondo que as diferenças precisam ser superadas, objetivando uma homogeneização que constitui o objetivo a ser alcançado.

A dimensão cultural ganha destaque nas contribuições da Pedagogia freiriana, com a metodologia empregada na alfabetização de adultos, superando os posicionamentos psicológicos e sociológicos. Candau (2012) considera assim, que Paulo Freire antecipou com o método dialógico, aspectos que hoje configuram a perspectiva intercultural. Porém, ressalta que a cultura escolar ainda permanece bastante marcada pela “lógica da homogeneização e uniformização das estratégias pedagógicas” (*idem*, p. 89).

Exibe ainda, a acepção do termo diferença em contraponto à definição de diversidade, e citando Silva (2000), confere especial relevância à utilização do termo *diferença* aos pressupostos da perspectiva intercultural. O conceito de *diferença* evidencia o processo de construção da produção da diferença e da identidade, em suas conexões, revelando as relações de poder e autoridade. Já o termo diversidade, está amparado em pressupostos teóricos mais frágeis, do *essencialismo cultural*, que apresentam implicitamente a ideia da diversidade como pré-existente aos processos sociais, advogando uma política de tolerância e de respeito entre as diferentes culturas.

Diante do exposto, a autora afirma que as diferenças precisam ser compreendidas como “realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas pelo poder.” (CANDAU, 2012, p. 90). Essas diferenças constituem os sujeitos e os grupos sociais, merecem o reconhecimento e valorização das marcas identitárias, bem como ações que combatam as tendências de transformá-las em desigualdades, e em toda forma de preconceito e de discriminação. (*idem*, 2012)

A problemática da diferença é o foco principal do multiculturalismo, classificado pela autora, em três abordagens, a saber: multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, ou interculturalidade (CANDAU 2012, *apud* CANDAU 2008). A primeira abordagem, afirma que se vive em uma sociedade multicultural, a partir da qual todos podem se integrar na sociedade, incorporados à cultura

hegemônica. Já a perspectiva diferencialista, é contrária à assimilação, por compreender que esta forma promove os silenciamentos e/ou apagamento das diferentes culturas, dá ênfase ao reconhecimento das diversas identidades culturais, para a manutenção das matrizes culturais de base cultural. A terceira posição, a da interculturalidade, está ancorada na possibilidade do diálogo intercultural, tratando as diferenças, sem silenciá-las ou colocá-las em uma redoma, visando favorecer a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. (*idem*, p. 90)

Assim, a dimensão cultural adquire especial relevância, uma vez que defende o caráter histórico e sociocultural da construção das diferenças, constituído no interior das relações sociais, nas lutas por reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos (CANDAU e LEITE, 2006). Ainda respalda no combate a toda forma de exclusão, pautada na discriminação e no preconceito implícito na cultura escolar e na cultura da escola.

2.5 O LUGAR DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

Mas, quem são os diferentes grupos étnicos e sociais presentes no espaço escolar brasileiro? De que forma suas identidades culturais têm sido abordadas nos processos educativos e nas práticas pedagógicas? Como seus direitos são garantidos, são atendidos?

Para buscar compreender estas questões, retomamos a distinção conceitual e política entre diversidade e diferença sociocultural, conceituações apresentadas por Fleuri (2009), e que se aproximam das considerações realizadas por Moreira (2000) e Candau (2012).

Fleuri (2009) cita Homi Bhabha (1998), para apresentar a distinção entre os conceitos de diversidade e de diferença. Assim:

A diversidade cultural, para Bhabha (1998, p.63), refere-se à cultura como objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. Pressupõe que haja uma separação entre culturas, como se cada cultura constituísse uma identidade coletiva única. Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a diferença cultural se constitui, para Bhabha, como um processo de enunciação da cultura que vai se desenvolvendo na interação entre grupos e processos culturais heterogêneos e fluídos. (FLEURI, 2009, p. 43-44)

Para Homi Bhabha (1998), professor e pesquisador italiano, a interação entre pessoas e/ou grupos e processos culturais diversos, gera o que chamou de *hibridismo cultural*, um conceito-chave para compreensão da interculturalidade, como um lugar de encontro entre as culturas diversas, não como forma de sínteses, ou simples mistura, mas de ambivalência, expressa na multiplicidade de interações, fundada na pluralidade dos significados.

Assim, podemos perceber esse lugar de encontro como uma “fronteira cultural”, uma “borda deslizante e intervalar entre nas relações”, que favorece e estimula o desejo de reconhecimento do outro. As diferenças culturais possibilitam espaços de ressignificação, de possibilidade de dissolução de preconceitos de estereótipos, onde não há hierarquização das culturas, não existe cultura melhor ou pior, superior ou inferior, são ambivalentes, portanto, podem continuar a interagir e mudar. (BHABHA, 1998, p. 27)

Fleuri (2009), observa ainda que o conceito de diferença cultural expressa um processo de significação que produz um campo de forças, resultante das afirmações, diferenciação e discriminação de uma cultura sobre outra, estabelecendo referências que delimitam ou ampliam o potencial das ações pessoais e coletivas. Assim, a diferença aponta para um movimento de interação na constituição de cada sujeito e do coletivo, de maneira fluída, com reciprocidade, resultando em diferentes significados e expressões. (FLEURI, 2009, p.44)

Portanto, o conceito cultural e político de diferença auxilia na compreensão da discriminação e dos preconceitos sofridos pelos grupos sociais e étnicos presentes no espaço escolar, a partir do conceito de *campo* proposto por Bourdieu, ou seja, campo deve ser compreendido como um *locus* no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão (BOURDIEU,1989), considerando os processos culturais instaurados no Brasil.

Nesse contexto, necessário se faz destacar em primeiro lugar, a constituição da população brasileira, caracterizada multiculturalidade, e em segundo lugar, observar a base monocultural e de imposição/dominação cultural que sustentam a sociedade e, portanto, a escolarização brasileira, em sua origem histórica.

O Brasil do período colonial foi marcado por processos educacionais voltados à catequização dos povos indígenas à fé católica, e a “civilização” dos mesmos,

voltada aos padrões da cultura europeia, considerada como modelo de civilização a ser perseguido (CORRÊA, 2010).

Observando ainda os fatores históricos preponderantes na construção dos aspectos culturais de cunho discriminatório racial na sociedade brasileira, destacamos a força histórica presente nos ideários da Primeira República (1889-1930), exibidos por Lilia Schwarcz, em seu livro “Espetáculo das Raças”, no qual a autora apresenta como se deu a inserção e apropriação das teorias raciais vinda da Europa no Brasil, entre os anos 1870 e 1930.

A partir da explicitação de tais teorias, demonstra “como o argumento racial foi política e historicamente construído, assim como o conceito de ‘raça’ que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social.” (SCHWARCZ, 1993, p.17)

De tal modo, considerando os pressupostos científicos, de cunho biológico, grandes intelectuais brasileiros foram chamados a refletir e propor um projeto de nação ideal, fundado em princípios civilizatórios que promovessem o desejado progresso do país. O que se vê é uma adaptação das teorias raciais europeias ao contexto social, político e econômico do país, por meio da utilização de argumentos científicos adequados aos interesses da elite brasileira, e da não legitimação dos posicionamentos considerados problemáticos à construção de uma argumentação racial para o Brasil. Nesse sentido, Schwarcz (1993),

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfrentamento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, **parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania.** (SCHWARCZ, 1993, p.24, *grifo nosso*)

Dessa forma, teorias raciais como a eugenia¹⁶, além de legitimarem as diferenças sociais do modelo escravocrata, autenticaram critérios diferenciadores de

¹⁶ O termo “eugenia” – *eu*: boa; *genus*: geração, criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Se transformou em uma espécie de prática avançada do darwinismo social, que objetivava a intervenção na reprodução das populações. Destaca-se que esse “saber sobre raças implicou em um ideal político, um diagnóstico sobre submissão ou mesmo a possível submissão das raças inferiores” (SCHWARCZ, 1993, p.78)

cidadania, baseados em um ideal biológico, que tinha a raça branca como referente para constituição da identidade racial brasileira, pois as demais raças eram consideradas imperfeitas e impuras. Portanto, essas teorias já em descrédito e desatualizadas no continente europeu, aqui no Brasil justificaram a “manutenção das práticas imperialistas de dominação” (p.30).

Os padrões culturais fundados a partir da concepção da raça branca e do modelo europeu de civilização, tornaram-se ideais para a nação brasileira, trazendo implicações significativas à constituição da identidade da sua população, formada pelas etnias de raízes indígenas e africana que nesse processo histórico foram marginalizadas e excluídas.

Logo, julgamos ser imperativo o aprofundamento da compreensão do fenômeno da diversidade, principalmente ao que tange sua constituição histórica e social, superando visões superficiais e fragmentadas que tem legitimado os critérios de diferenciação de cidadania. Necessita ser tomado como objeto de estudo da educação escolar, comprometida com o enfrentamento dos processos discriminatórios e de exclusão educacional/social.

Porém, na configuração do espaço escolar, percebemos uma cultura própria, definida, significada pelo grupo humano profissional que a constituiu histórica, cultural e socialmente. Assim, ao adentrar a escola, todos/as se tornam alunos/as (uniformizados e uniformes), ou professores/as, ou funcionários/as, sob uma ótica de um único padrão cultural de referência. As diferenças são silenciadas, apagadas, negligenciadas, todos e todas se tornam iguais! Mas, iguais em quê? Em seus direitos? Em seus deveres? Na realização das ações educativas?

A igualdade e a diferença se contrapõem num processo que esconde a exclusão provocada pela discriminação sociocultural. Por vezes, o discurso corrente é “Aqui todos são iguais”, no entanto, essa igualdade não é expressa nos dados estatísticos da escolarização básica desse país, onde ainda persistem números desfavoráveis expressivos atribuídos às populações menos favorecidas economicamente, aos afrodescendentes e indígenas. Bem como se ampliam as discussões que focalizam as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos/grupos sociais que assumem uma orientação sexual diferente dos padrões instituídos pela sociedade

É preciso “dilatarmos nossa capacidade de assumir as diferenças e trabalhá-las.” (CANDAU, 2008, p. 25). Assumindo e identificando os preconceitos existentes na cultura escolar e na formação da nossa identidade.

Ao identificar as diferenças presentes no espaço escolar, Candau (2008), destaca alguns elementos que precisam ser considerados como possibilidades de construção de práticas pedagógicas ancoradas em uma perspectiva que define como *intercultural*. Aponta para perspectiva *intercultural*, a construção e o reconhecimento das identidades culturais dos/as professores/as e dos/as alunos/as, o desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, a identificação da representação que temos dos “outros” e “outras” e a concepção da prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Dentre esses elementos, elegemos a necessidade do reconhecimento das identidades culturais dos/as professores/as nos processos formativos, como referente fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas cotidianas instaladas na cultura escolar. Ao considerar as práticas pedagógicas como práticas sociais vinculadas a uma histórica profissional e pessoal, Franco (2012) destaca:

[...] é preciso adentrar em seu âmago, e esse âmago precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito. As práticas não mudam por decreto, só mudarão quando seus usuários assim o considerarem. Conhecer as práticas, considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, é o papel da Pedagogia como ciência, ou seja, compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador (FRANCO, 2012, p. 182).

Dessa maneira, os/as professores/as como sujeitos das práticas na escola, precisam enxergar e refletir sobre suas práticas, revisitar suas histórias e memórias “em espaços que favoreçam a tomada de consciência na construção da própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (CANDAU, 2008, p. 26

A necessidade de buscar compreensões sobre as lógicas abrigadas no interior da organização do trabalho da escola, apresentam diferentes formas de apropriação das políticas implementadas pelos órgãos oficiais, e se expressam, sobretudo no cotidiano das práticas docentes (SOUZA, 2007).

Portanto, não é possível negar o caráter ético e político da educação, dos conteúdos e práticas escolares, buscando condições e garantias para que os/as educadores/as compreendam e assumam o compromisso ético e a responsabilidade social inerente ao seu ofício, considerando:

[...] as conexões entre os processos educacionais e as relações de classe, gênero, raça; os estreitos nexos entre conhecimento e saber, de um lado, e poder e dominação, de outro; a natureza histórica e constituída das relações específicas de saber-poder e a constituição e produção de identidades sociais particulares; a caracterização do saber e do currículo como um território contestado e de luta por hegemonia; o envolvimento da educação e do currículo na construção do “outro” e da alteridade (SILVA, 2002, p. 61).

Educar *na* e *para* a diversidade cultural, requer uma postura que garanta a distinção entre as convicções particulares em relação aos direitos públicos e universais, e não basta apenas o reconhecimento *do/a outro/a* como diferente, defendido na esfera da tolerância. É necessário avançar para uma relação que privilegie o respeito e o diálogo entre sujeitos que são únicos e múltiplos em princípios sociais e culturais, em sua constituição histórica (HEINECK, 2011).

No espaço das salas de aula, as expressões de igualdade, pluralidade e singularidade, tornam-se elementos de compreensão dos processos humano sociais referentes às diferenças e possibilitam mais completude dos processos de aprendizagem, numa proposta de diálogo intercultural que se opõe a qualquer forma de discriminação e preconceitos (*idem*, 2011), já garantidos a nível legal.

2.6 O LUGAR DAS BASES LEGAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

A preocupação com orientações educacionais comprometidas com a cidadania e com a inclusão passou ser uma constante a partir da Constituição de 1988, legitimando o direito básico à educação para totalidade da população brasileira e estabelecendo o direito ao acesso e o reconhecimento da diversidade cultural como marca da identidade nacional.

Cumpra observar que os avanços e conquistas evidenciados a nível legal na sociedade brasileira, revelam movimentos/acontecimentos latentes no cenário mundial, destacadamente, a Declaração de Durban, em 2001, na África do Sul, onde aconteceu a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, também a “Declaração de Direitos Humanos de Viena” (UNESCO, 1993), importante marco histórico que coloca no mesmo nível o direito à igualdade e o direito à diferença. Sem deixar de considerar a grande

relevância histórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em que as Nações Unidas destacam o combate ao preconceito e à discriminação como um dos acordos firmados entre as elas.

No Brasil, o direito ao acesso e o reconhecimento da diversidade cultural, expresso na Carta Magna de 1988 foi assegurado em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que trata da normatização e regulamentação do sistema educacional brasileiro. A igualdade de direitos e a educação torna-se um dos princípios fortemente defendido e alvo a ser alcançado nas Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades.

A referida lei expressa na opinião de educadores brasileiros, “ranços e avanços” (DEMO, 1997), fruto de negociações/disputas entre a sociedade civil organizada e os interesses da iniciativa privada, mantém um cunho neoliberal e conservador. No entanto, a lei 9.394/96 proporcionou importantes avanços, como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que garantiu a continuidade do processo de democratização da escola pública. Possibilitou ainda e orientou a organização de currículos para o privilégio das culturas dos diversos grupos étnicos brasileiros e grupos marginalizados e/ou excluídos, como no caso da Educação de Jovens e Adultos e a Educação, em especial.

A partir daí um movimento de reformulação curricular, passou a fazer parte do cotidiano das secretarias, escolas e da vida dos/as professores/as. Foi preciso mudar, modificar, atender a uma nova legislação que contemplasse as demandas da sociedade brasileira e promovesse a equidade social e o respeito à diversidade cultural.

Alguns instrumentos foram elaborados no sentido de promover orientações que auxiliassem o/a professor/a em seu trabalho, levando em conta a diversidade cultural presente em sala de aula.

Em nível nacional, a partir de 1996 com a Lei nº 9,394/96 os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais, constituíram uma forma amplamente divulgada, debatida e polemizada de implementação das preocupações na forma de prescrições relativas aos processos culturais e aos problemas cruciais da sociedade brasileira, ao tratar os conteúdos curriculares.

Nesse panorama de busca de mudanças curriculares, várias ações foram implementadas, e dentre elas se destaca nesta abordagem a preocupação com a

formação continuada dos/as professores/as da rede estadual paranaense. Foram organizadas modalidades de formação, como grupos de estudos, produção de cadernos temáticos, jornadas e semanas pedagógicas, que tiveram como foco o tema da diversidade cultural.

Outra medida de fundamental importância foi a instituição no ano de 2010, das Equipes Multidisciplinares, por meio da Resolução nº 3.399/2010, nos Núcleos Regionais de Educação e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Formadas por meio da articulação das disciplinas curriculares da Base Nacional Comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacional. As Equipes Multidisciplinares passariam a constituir instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela Equipe Pedagógica, e/ou pelo/a pedagogo/a, e foram instituídas por Instrução da SEED, (art. 8º da Deliberação nº 04/06 – CEE/PR), com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo. Contribuindo para que os/as estudantes de ascendência negra e indígena possam desenvolver sua identidade, pela valorização da história de seu povo, de sua cultura, de sua contribuição para o país e para a humanidade.

Vários desafios têm sido impostos à efetivação das finalidades estabelecidas nas orientações legais das Equipes Multidisciplinares. De maneira preliminar, podemos considerar alguns fatores impeditivos, dentre eles: a formação inicial dos professores, na qual o processo de inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena não é contemplada em seus currículos, o mito da democracia racial presente na história da sociedade brasileira tem sido tratado de forma insipiente.

Outro fator de fundamental importância a ser considerado nos processos de implementação de políticas públicas que visam atender aos dispositivos legais, é a cultura escolar. Pesquisas e estudos já comprovaram que as reformas educacionais e prescrições oficiais não se dão por decreto ou obrigação legal.

Nesse sentido, observamos a concepção de cultura escolar expressa por Viñao Frago (2001), na qual evidencia que “a cultura escolar seria síntese de algo que

permanece e que dura, algo que as sucessivas reformas conseguem arranhar superficialmente, que sobrevive a elas e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo.” (p. 28-29).

Portanto, se faz necessário ponderarmos sobre os processos de implementação de propostas de formação continuada planejadas por técnicos/as e/ou docentes que desconhecem a realidade do cotidiano escolar. Por vezes são planejadas para os/as professores/as e não com os/as professores/as, muitas vezes, apenas foco de certificação¹⁷. Nas relações, encontros e processos curriculares, como o planejamento, as estratégias e atitudes em sala de aula, constatamos que os/as professores/as desenvolvem processos de *moldagem curricular*, segundo Gimeno Sacristán (1998).

Somados a esses fatores, outros aspectos que comprometem a efetivação dos direitos estabelecidos legalmente aos/às professores/as, dentre eles as gestões descomprometidas e a falta de condições estruturais do trabalho pedagógico e dos quadros funcionais, as quais neutralizam a ação docente, provocando desestímulo à busca de formação continuada e dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009)

Diante do exposto, assumimos a Pedagogia e o papel do/a pedagogo/a escolar como possibilidade de resistência, no entendimento de Giroux (1986) citado por Silva (2011), de crença na organização do trabalho coletivo, na formação continuada em serviço, com foco na compreensão da escola como direito de todos e todas. Bem como, reconhecemos os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas, que constituem objeto da Pedagogia, como práticas sociais e culturais. Esses processos, portanto, são eivados de significados e não devem ser tratados apenas no sentido técnico, mas dimensionadas em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, que fundamentem a ação pedagógica como reflexão ampla e aprofundada (GATTI, 2013).

Para tratar das questões multi/interculturais, evidenciamos a compreensão antropológica como uma das áreas que contribui para tornar aceitável a ideia da não

¹⁷ Res. 3.399/10 - Art. 5º Os integrantes das Equipes Multidisciplinares, que participarem das atividades formativas realizadas receberão certificação para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná, conforme Resolução própria, que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

hierarquização das culturas humanas (SILVA, 2011), e o tratamento dos diversos significados, representações e implicações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como os relacionados à orientação sexual presentes nos processos formativos dos/as professores/as. Desta forma concordamos com o entendimento de Vieira (2013) ao considerar:

A Antropologia Cultural como o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e consequente (re)reconstrução das identidades pessoais (VIEIRA, 2013).

A identidade pessoal dos/as professores/as interfere em sua prática pedagógica, são fruto do que a vida, em especial, a vida escolar produziu. Compreendê-las em sua origem, tenderá a ressignificar a função docente, por meio do entendimento do significado da função da escola para cada profissional da educação e para todos e todas que nela ingressaram, e que nela precisam permanecer e sair logrando êxito.

Ao se propor trazer à memória os percursos percorridos, podemos abrir as janelas da escola para uma história não contada, negada, negligenciada ou ocultada. Almejamos possibilitar um encontro em primeiro lugar, com os saberes e práticas, as limitações, representações, sonhos, desilusões, erros, acertos, direitos negados, marcas deixadas, visando olhar para si próprio/a, para sua identidade pessoal/profissional. Em segundo lugar, buscamos oportunizar um novo olhar/encontro para/com o/a outro/a, para os/as outros/as sujeitos da escola, para os processos que os constituíram e para os significados da escola em suas vidas.

A intensão dessa forma é de dar um passo para compreensão da história de cada um/a: professores/as, funcionários/as, alunos/as – “como produtores da história e produzidos na história e na cultura, como criadores de cultura, não só a de cada um dos nossos grupos, mas também da história que coletivamente nos constitui” (KRAMER, 1995, pg. 68), estabelecida numa perspectiva intercultural, buscando como propõe Vieira (2013) e Candau (2012) reinventar a escola, saindo do “etnocentrismo comum a todos os mortais e a todas as culturas” (*idem*, p.120).

Portanto, o enfrentamento necessário que os/as pedagogos/as devem empreender na escola pública, na sociedade atual, diz respeito à garantia do direito da escolarização básica de qualidade, compreendendo que a atividade educativa gera

uma teoria pedagógica, que tem a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada.

Por conseguinte, cabe ao/à pedagogo/a a mediação intencional que promova a superação de certo pensamento ingênuo da realidade. Um desafio que exige uma compreensão teórico-metodológica aprofundada das práticas excludentes instaladas no espaço escolar.

2.7 O LUGAR DO/A PEDAGOGO/A NA ESCOLA

Uma breve incursão sobre pesquisas atuais empreendidas em relação ao/à pedagogo/a e a pedagogia, apontam que a temática vem sendo investigada sob duas principais vertentes, a primeira delas aborda questões pertinentes à identidade e a multiplicidade de papéis/funções que o/ pedagogo/a assume no espaço escolar, destacada por MEZZARI, 2011; PIRES, 2007; ARRUDA, 2009; SOMACAL, 2010. A segunda, evidencia as investigações voltadas à Pedagogia em sua constituição histórica, com destaques para investigações que analisam as diretrizes curriculares dos cursos de formação de pedagogos/as (POÇAS, 2012; TRICHES, 2012; EVANGELISTA, 2012). Além das referidas pesquisas, reconhecidos estudiosos brasileiros abordam a questão da identidade e funções do/ pedagogo/a e da Pedagogia compreendida como ciência da educação, dentre os quais: (ALMEIDA E PLACCO, 2008; BRZEZINSKI, 1996; FRANCO 2012; LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, 2001 2004; SAVIANI, 1985).

Contudo, a presença do/ pedagogo/a nos espaços escolares tem sido solicitada diante das demandas impostas à escola pública contemporânea, exigindo desse profissional a ressignificação de sua atuação na atualidade, o que requer a compreensão da escola pública em sua complexidade (PINTO, 2011).

Percebemos que a discussão sobre o papel e a identidade do/ pedagogo/a no espaço escolar é ao mesmo tempo antiga e atual. O que requer um aprofundamento nos aspectos históricos, culturais e políticos que constituíram este campo de atuação, bem como análise dos elementos da realidade cotidiana das escolas, das condições de trabalho, dos seus processos formativos, das concepções que sustentam as

práticas pedagógicas, da percepção dos sujeitos do espaço escolar e da sua auto-percepção em relação à sua função e responsabilidade social.

Ao considerar os aspectos históricos e sociais, “[...] a Pedagogia, a partir do século XX, redefiniu a sua identidade, renovou seus limites e seu eixo epistemológico” (MEZZARI, 2011, p. 1). Assim, ainda segundo as considerações da referida autora, a Pedagogia deixa de ter, ora um saber de caráter filosófico, ora de caráter pragmático, para firmar-se no campo das ciências da educação e por saberes necessários ao enfrentamento da complexidade da prática educativa.

Compreendemos que a atuação do/a pedagogo/a deve pautar-se nos saberes que compõem o estatuto e finalidades da ciência da educação, concebendo o fenômeno educativo como prática social. Esse é o lugar que o/ pedagogo/a deve ocupar na escola, ao posicionar-se como cientista da educação, habilitado ao entendimento e atendimento das questões advindas das relações educativas no trabalho educacional. Mas, é essa a posição e espaço que os/as pedagogos/as têm ocupado e desempenhado na organização do trabalho pedagógico das escolas?

Críticas reiteradas por parte da academia, de professores/as da educação básica, dos próprios pares, somadas às queixas constantes em relação ao exercício efetivo de sua função, evidenciam que o importante papel a ser desempenhado por esses profissionais, reduziu-se ao aparato técnico-burocrático. Ou pior, por vezes, perdeu-se na realização de tarefas desarticuladas do projeto da/de escola, produzindo frustração, cansaço, desmotivação e desencanto com a educação.

É urgente, reencontrarmos com as raízes históricas do papel do/a pedagogo/a, docente, cuja figura antecede a criação da escola. Para alguns autores, a ideia do/a pedagogo/a que surge na Grécia antiga, teria sido representada pelo escravo, adulto responsável pela condução das crianças (adolescentes, jovens e adultos) ao saber, à cultura e aos produtos da humanidade.

Esse reencontro, reveste-se de muitos significados. Inicialmente, prioriza-se o encontro de gerações, os sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2000), por meio da condução dos/as educandos/as ao conhecimento científico, historicamente produzido por todos/as. Em seguida, reencontra assim *a natureza do trabalho pedagógico*, como *ensino e formação humana* da maioria da população que frequenta a escola pública, resgatando sua identidade profissional ao compreender a função social do seu ofício e da escola, retomada por Saviani (2009).

Desse modo, ao problematizar a atuação do/a pedagogo/a diante das demandas socioculturais da atualidade, destacamos o seu papel como responsável pelos processos de formação continuada em serviço, a partir das necessidades formativas evidenciadas no espaço escolar. A escola como espaço de confronto e de convivência da diversidade humana, tem solicitado uma formação específica que permita aos/às educadores/as a compreensão dos elementos constituintes das diferentes formações culturais. Nesse sentido, necessário se faz a “análise da cultura imediata de seus/suas alunos/as, problematizando seus valores, explicitando a historicidade desses valores e, posteriormente comparando-os com os de outras culturas.” (PINTO, 2011, p. 101)

Assim, novos desafios estão postos ao/à pedagogo/a escolar no exercício da função, dentre os quais se destacam:

1. o atendimento as exigências legais postos para reformulação curricular;
2. articulação entre cultura e identidade;
3. desempenho escolar com sucesso para todos e todas, independentemente de seu grupo social, étnico-racial, religioso, de gênero, de orientação sexual;
4. combate a toda forma de preconceito e discriminação; e
5. a formação continuada para diversidade cultural.

Entendemos, portanto que para o trato da formação necessária à superação dos desafios acima destacados, é preciso considerar que esse processo formativo não se efetiva de maneira linear e prescritiva, conforme se define no âmbito legal. A mediação da ação humana poderá ser alcançada por meio das experiências do cotidiano e das práticas culturais dos atores e atrizes educacionais, por meio da apreensão da contradição, da reelaboração e da resistência às formas de preconceito e de discriminação que se encontram veladas, escondendo as diferenças étnicas e de orientação sexual, dentre outras.

Logo, o tratamento da dimensão relativa às diferenças presentes no cotidiano escolar é fundamental para formação profissional dos/as educadores/as, pois terão no exercício de sua profissão de equacionar as questões relativas à tensão posta entre a perspectiva de defesa do direito à diferença e o combate à desigualdade social.

Assim sendo, os processos de formação de professores/as, notadamente os relacionados à formação continuada em serviço, não podem ignorar a realidade da

escola pública na atualidade, permeada pelas diversas formas de violência; pela exclusão social; pelas novas formas de comunicação; pelos preconceitos de ordem religiosa, étnica, de gênero e orientação sexual, física, geracional; e pelo fenômeno da globalização que têm configurado novos e diferenciados panoramas políticos, sociais e culturais.

Diante do exposto, reiteramos que o processo educacional necessita superar o caráter monocultural que fundamenta os processos formativos da história da educação e da formação docente. Sendo assim, a perspectiva de uma formação na e para diversidade cultural assume a tarefa de avançar em direção a uma pedagogia que possa “reinventar a escola” (CANDAU, 2012). Nesse contexto, a mediação pedagógica exercida pelo/a pedagogo/a escolar solicita buscar possibilidades formação em serviço, que promovam a qualidade educacional almejada.

2.7.1 A escola pública como espaço de formação: uma dimensão fundamental do trabalho do pedagogo/a

Nos últimos anos, o discurso predominante sobre a melhoria na qualidade de ensino destaca a formação continuada dos/as professores/as como elemento essencial na tentativa de delinear o perfil que deve ser assumido pelos/as professores/as no desempenho de suas funções. Nesse sentido, a temática tornou-se motivo de grande interesse no meio acadêmico, em reformas educacionais e políticas públicas, e inclusive, tema de destaque da mídia em geral (COSTA, 2007).

Contudo, percebemos que, se por um lado a formação dos/as professores/as tem ocupado posição de destaque para efetivação de uma escola pública de qualidade, por outro lado, vem se configurando por meio de processos de fragmentação, aligeiramento e esvaziamento de conteúdo, o que demonstra um distanciamento muito grande entre as intenções declaradas e as ações efetivadas. Geralmente, as políticas de formação continuada não são acompanhadas de ações que considerem as condições materiais de trabalho e o resgate da profissionalidade e identidade do profissional (CALDAS, 2005; HAGEMEYER, 2004; KRAMER, 2004; LIBÂNEO, 2004; PIMENTA, 1996; SOARES, 2007).

Dessa forma, importa-nos buscar possibilidades para efetivação da formação continuada dos/as professores/as no espaço escolar, ultrapassando os limites dos discursos e intenções declaradas, que muitas vezes, “emprestam” das diversas concepções (professor-pesquisador, professor-reflexivo, professor-profissional) elementos para justificar as mudanças pretendidas, sem, contudo, respeitar e considerar os fatores estruturais necessários à implementação das propostas e reformas educacionais.

Assim, uma questão continua como pressuposto fundamental, à instauração dessas propostas no espaço escolar, considerado atendimento às necessidades estruturais e materiais do estabelecimento de ensino, por um lado. Por outro, a necessidade da elaboração de um projeto de formação continuada, na escola, discutido e elaborado coletivamente pelos profissionais envolvidos na sua execução, e voltado à valorização e resgate do papel do/a “professor/a e do/a pedagogo/a como intelectuais transformadores” (GRAMSCI, 1985; GIROUX, 1997).

Construir coletivamente, criar condições, espaço e tempo para desenvolvimento de tal projeto é um grande desafio a ser enfrentado, de maneira especial pelo/a pedagogo/a. Sem a formação necessária, nenhuma política pública por mais elaborada e bem intencionada que seja, dará conta da consecução de seus objetivos e ações, nem efetivará alguma mudança na prática pedagógica (ALMEIDA, 2004; KRAMER, 1999, 2004; LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS, 1995).

A valorização do conhecimento e do saber docente, diz respeito à constatação de que são frutos de sua prática cotidiana e de seus percursos formativos. Ao trilhar esse caminho se pretende primeiramente, devolver ao/à “professor/a o lugar de destaque que lhes cabe” (ARROYO, 2000, p.9), pois se percebe que as escolas têm ocupado lugar de maior relevo nas políticas, na teoria, nos cursos de formação do que seus profissionais. Os/as professores/as são vistos, geralmente, como recursos, preparados/as ou não, valorizados/as ou desvalorizados/as. Assim, “depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação, pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa”. (ARROYO, 2000, p.10)

Significa ainda, a necessidade da (re)fundação da escola como possibilidade de superação dos limites estruturais postos pela divisão social do trabalho que fragmentou e individualizou a organização do trabalho pedagógico, e “retirou do/a professor/a, em grande medida, a função de pensar/agir sobre o processo

pedagógico, função que coube ao especialista”. (HAGEMEYER, 2004, p. 70). O caminho dessa superação, passa pelo fortalecimento da ação e discussão coletiva docente, que tem na organização do trabalho pedagógico uma necessidade crucial a considerar, a finalidade da educação escolar na sociedade atual para a comunidade em que se insere.

Do mesmo modo, pensar um projeto para a Escola Básica, requer possibilitar ao/à professor/a as condições necessárias que, para além do ofício do ensino, o levem a participar criticamente do processo de mudanças educacionais e pedagógicas. Tais mudanças, não são aquelas somente impostas, mas aquelas necessárias à sua prática pedagógica. Sem essas condições, a mudança não sairá do papel ou será implantada de forma caricata, provocando resistência nos/as professores/as (HAGEMEYER, 2006; ALMEIDA, 2004).

Buscamos assim a possibilidade de assegurar na organização escolar que os/as educadores/as tenham como ponto de partida e chegada, a sua prática cotidiana, definindo qual conhecimento (apropriação de instrumental teórico e prático) é necessário dominar, para equacionar as questões da prática social na aprendizagem (PIMENTA,1999; SAVIANI,1992). Desta forma, compreender e intervir na realidade escolar, indicando seus limites e possibilidades, tende a construir uma atuação docente como intelectuais críticos, responsáveis pela formação de novos intelectuais. (GRAMSCI, 1985; HAGEMEYER, 2004)

Pelo exposto, defendemos a organização da formação em serviço nas escolas, como espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica. Neste sentido, KRAMER aponta para importância da constituição desse processo, que gera a possibilidade de uma qualificação tríplice, ou seja: profissional/pessoal, institucional e social:

(...) parece-me absolutamente necessário fortalecer a formação dos professores em serviço: isso significa recuperar o espaço pedagógico da escola e, como consequência, aprimorar, de forma autônoma e constante, o trabalho desenvolvido em seu interior. Considero que um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente, é capaz de entre outros fatores – gerar a melhoria da qualidade do ensino. (KRAMER, 2004, p.92)

Portanto, compreendemos que os processos formativos desenvolvidos, a partir das necessidades postas pelos/as próprios/as professores/as apresentam a possibilidade de serem mais efetivos nas dimensões expostas por Kramer (2004).

3 INTERESSES DA PESQUISA SOBRE MEDIAÇÕES DO/A PEDAGOGO/A A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO PARA O TRATO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

3.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

No âmbito da problematização formulada, que focaliza a diversidade cultural, os aspectos de discriminação étnico-racial e de orientação sexual, o primeiro passo dado para adentrar a temática da diversidade cultural, considerando os aspectos em questão, foi à realização de um estudo exploratório, com a intenção de maior aproximação teórica do problema investigado, para verificação do *status* das pesquisas sobre a problemática em questão, ao nível da pós-graduação. Buscamos mapear a penetração da perspectiva da diversidade cultural na prática e na produção teórica do campo educacional, destacadamente com foco na atuação do/a pedagogo/a frente a esta demanda no espaço escolar.

Procuramos traçar um panorama quantitativo das produções acadêmicas realizadas nos últimos anos no Brasil, por meio de uma consulta ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - em seu banco de teses e dissertações dos Programas de pós-graduação, a partir do ano de 2010 até 2014. Iniciamos a pesquisa pela palavra-chave “diversidade cultural”, o que levou a encontrar 798 trabalhos. O refinamento desta busca na área de Conhecimento da Educação levou a localizar 174 estudos, dos quais 130 pertenciam ao Mestrado Acadêmico; 43 ao nível de Doutorado e 01 ao Programa de Mestrado Profissional.

Realizamos a leitura dos resumos e, sempre que necessário, consultas às teses e dissertações, para localizar o pertencimento das categorias abordadas. Desta forma, foi possível obtermos o levantamento especificado no Quadro I, indicado a seguir.

Quadro 1 – Categorias da Diversidade Cultural e número de abordagens realizadas.

Categorias	Nº de pesquisas
Deficiência física e intelectual	29
Diversidade Cultural/multiculturalismo	16
Educação Geral	35
Etnia indígena	29
Etnia negra	19
Gênero	5
Idade	8
Orientação sexual	3
Outras etnias e culturas	9
Regional (campo, litoral)	8
Religião	7
Social	6

Fonte: Pesquisa da autora em teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2010-2014.

A análise avaliou o desenho conceitual das pesquisas, possibilitando constituir, a partir das investigações que promovem a relação entre educação e diversidade cultural. Observamos que esta relação é construída, em grande parte dos estudos, a partir de vínculos com os campos da educação e da cultura. Esses vínculos surgem por meio de incursões nos processos das representações sociais, identitários, das relações entre diferença e igualdade.

Essas formas de desvendar as temáticas relativas à diversidade cultural se manifestam nas práticas pedagógicas, no currículo, nas políticas públicas sociais e educacionais e na formação de professores/as. Observamos que a maior ênfase se relaciona às abordagens que recorrem às metodologias que utilizam as representações sociais.

Cumpramos destacar que não encontramos nenhuma pesquisa que versasse sobre a atuação do/a pedagogo/a diante das necessidades do tratamento dado às questões da diversidade cultural, destacadamente relativas a orientação sexual e étnico-racial, no âmbito escolar. Apenas três estudos apresentavam a palavra *pedagogia* em seu título, e somente uma das abordagens realizadas na esfera da Pedagogia, voltava-se à preocupação com a formação para diversidade cultural dos

docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da resolução CNE/CP nº01 de 2006, considerando as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, que preveem o tratamento de questões relativas à diversidade cultural.

Lembramos que nos termos da referida investigação, observamos a atuação do/a pedagogo/a escolar, considerando a variedade de termos utilizada no território nacional, como coordenador pedagógico, supervisor de ensino ou orientador educacional.

Na rede estadual paranaense de ensino, as atividades dos/as pedagogos/as, historicamente, no período de 1969¹⁸ até 2003, quando passou por um processo de reformulação articulado com a aprovação da LDB 9394/96, centravam-se na organização do trabalho pedagógico e em boa parte das escolas estaduais, os/as pedagogos/as atuavam a partir de sua formação por habilitações, como orientadores educacionais, diretores e supervisor escolar.

Esta conformação da organização escolar, era e tem sido aplicada ao trabalho do/a pedagogo/a que se dividia entre o processo pedagógico, as questões disciplinares, familiares, de saúde, entre outras. A opção do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por um profissional que atuasse de forma mais generalizada, e o volume de problemas cotidianos dos/as estudantes, apresentavam situações de cunho pedagógico, social e cultural no âmbito escolar, também levaram os/as pedagogo/as a se afastar de sua real função.

Na proposta de atuação deste profissional na rede estadual, desde 2004¹⁹, foi adotada no concurso público deste período, uma nova terminologia, para a admissão do que se definiu como o *professor- pedagogo*. Buscava-se um voltar-se a uma

¹⁸ Resolução CFE n. 2/69 e Parecer CFE n. 252/69, passam a regulamentar o Curso de Pedagogia. O Parecer fixava os mínimos de currículo e duração do Curso, e visava à formação ou de professores para o ensino normal ou de especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, criando habilitações para a formação de profissionais para atuarem em cada uma das atividades específicas.

¹⁹ A Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR, em 2004, publica o Edital de concurso público para o suprimento de vagas, apresenta a identificação de Professor- Pedagogo do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Lei Complementar nº 103/2004, de 15/03/2004” (Edital 37/2004 – GS-SEED). Delineando um novo perfil para atuação desse profissional, se distanciando do especialista e definindo o generalista, como critério de acesso pelo concurso público.

compreensão mais aprofundada sobre a *mediação* do processo ensino - aprendizagem, como uma das atribuições do professor- pedagogo.

As mudanças contemporâneas em todas as áreas da vida humana, e as novas formas de ser e estar no mundo atual, apresentam novas e diferenciadas demandas quanto às formas de conceber o ensino e a formação humana no âmbito das instituições escolares. Nas propostas oficiais de Diretrizes Curriculares para a formação docente e dos/as pedagogos/as, desde 2005, figuravam necessidades formativas aos professores, com relação ao avanço científico e às tecnologias digitais por um lado. Por outro, colocava-se como questão preponderante, relacionada à formação humana, a diversidade cultural.

As propostas da Secretaria Estadual de Educação, relativas ao trato das questões culturais, desde 2003, tornaram-se mais frequentes e passaram a propor maior dedicação do tempo escolar aos problemas da diversidade cultural, sobretudo com relação às etnias, à educação sexual, à inclusão social em suas diversas faces.

O trabalho de abordagens referentes à etnia negra, voltou-se em grande parte, aos estudos das questões relacionadas ao preconceito presentes na sociedade brasileira e no espaço escolar. Destacam-se os preconceitos evidenciados na escola, mesmo que aparentemente negados, silenciados e negligenciados, após a implantação da Lei nº 10.639/03²⁰.

As análises realizadas no estudo “Relações Raciais e Educação”, de Coelho e Silva (2013), auxiliam a obtenção de uma visão sobre a questão referente às variações no tratamento dado às Relações Raciais. O estudo evidencia que a maioria das análises as consideram, no entanto, como política de ação afirmativa e deste modo, “um instrumento da educação antirracista, enquanto processo de socialização e, portanto, de interação com a cultura, ou intervenção nela, e pressuposto para participação cidadã ou política” (p. 122). Destacam, assim que a educação brasileira contemporânea seria um instrumento de subversão do preconceito e do racismo silenciado, no espaço escolar, nas diversas formas existentes (COELHO e SILVA, 2013).

²⁰Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), obrigando as escolas da rede pública e particular a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Os aspectos da diversidade cultural tratados sobre a etnia indígena revelaram preocupações com as representações sociais a respeito deste grupo étnico, ou seja, como os indígenas são percebidos nos contextos social e educacional. Foram analisados os equívocos presentes no imaginário da população brasileira, de maneira específica, no discurso dos/as educadores/as, buscando caracterizar nas práticas e instrumentos pedagógicos escolares que utilizam o trato dos aspectos culturais e identitários.

Alguns estudos trazem a evidência dos avanços realizados no sentido do reconhecimento dessa cultura em âmbito legal, e da conseqüente implementação de ações educativas que atendam às necessidades de preservação e respeito dos seus espaços, língua, produções materiais e imateriais e na garantia de seus direitos. Constatamos ainda, que a maior parte das pesquisas realizadas, concentrava-se no estado do Mato Grosso do Sul, dado instigante, e passível de investigação.

Observamos que as pesquisas sobre as demais etnias (italiana, alemã, coreana), focalizam a relação estabelecida com sua herança cultural, de maneira específica, a língua de origem de sua ascendência em relação aos processos de escolarização brasileira, bem como a importância da preservação da cultura dos referidos povos, ou seja, da sua tradição cultural.

As questões voltadas à especificidade das deficiências físicas e intelectuais discutem os aspectos inclusivos destas problemáticas no âmbito escolar, destaca a busca dos/as educadores/as para a compreensão teórica e prática dos processos de ensino e aprendizagem, pontualmente, a necessidade de formação na área da diversidade cultural.

Quanto ao tratamento verificado na abordagem dos temas: Diversidade Cultural e Multiculturalismo notamos a centralidade das questões relativas ao seu trato nas práticas pedagógicas escolares, como garantia do direito ao reconhecimento das minorias, em especial a legislações voltadas a uma sociedade multicultural, que valorize as expressões das diversas culturas, e suas singularidades, buscando promover a igualdade social.

É constante a preocupação em focalizar a concepção de multiculturalismo que tem sido posta, e fica evidente a tensão existente, a qual mostra por um lado, a vertente liberal fundada nos princípios de tolerância e concessão de direitos e, por outro lado, de visões críticas calcadas nas perspectivas de interculturalidade (CANDAU, 2012).

As pesquisas sobre a investigação da diversidade cultural, que focalizam gênero e sexualidade, apontam como problemática central a questão do preconceito e da discriminação sofridos diante da orientação sexual e de pertencimentos de gênero da população brasileira. Evidenciamos a reprodução dos padrões considerados dentro na normalidade pela sociedade nos espaços escolares, fator que reforça não só as atitudes preconceituosas e discriminatórias, mas acima de tudo, contribuem para a perpetuação de uma sociedade pautada nos valores morais da maioria branca, eurocêntrica, masculina e cristã. O número de pesquisas que abordam o tema é pequeno, frente aos problemas sociais que se evidenciam na atualidade, bem como as necessidades emergentes no âmbito das instituições escolares.

Os estudos voltados às categorias sociais e regionais (do campo, do litoral), apresentam as seguintes problemáticas: a relação entre educação, comunicação e juventude rural; a oferta da educação profissional no campo; formação docente para educação do campo; práticas culturais e educativas para pescadores; a transição entre escola rural e urbana; representação social da infância em escolas do campo; processos de escolarização em assentamentos rurais; e organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadas.

Com referência às questões sobre idade e religião, as abordagens focalizam os processos de ensino e aprendizagem, as políticas públicas destinadas aos níveis de ensino: Educação Infantil; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, assim como as questões pertinentes à implementação da disciplina de Ensino Religioso nas escolas. Ressaltamos que a problemática do preconceito é pouco tratada nessas categorias.

Os demais estudos abordam questões sobre diversidade e/ou cultura, relacionando-os ao contexto educacional das disciplinas escolares, currículos acadêmicos e profissões diversas. Destacamos a título de exemplificação alguns dos temas abordados: a ludicidade na práxis pedagógica de professores/as de educação musical; ausências e emergências na formação de jovens e adultos; a socioeconomia solidária e a pedagogia do trabalho coletivo e solidário e sua articulação com a emancipação dos sujeitos; disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical, a partir da lei nº 11.769/2008; sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo; jogo literário na literatura na formação do leitor na infância; a construção do currículo do curso de licenciatura em

Educação Artística; currículo de Ciências e a formação continuada como extensão universitária.

Foi possível evidenciarmos por meio das referidas pesquisas, que embora a problemática da diversidade cultural relativa às questões de gênero, orientação sexual, necessidades especiais, faixas geracionais, etnias, classes sociais, religiões, entre outras, presentes no contexto educacional, tenha se tornado preocupação recorrente na atualidade, não constitui ainda uma temática presente nas necessidades de novas formas de desenvolver o trabalho docente e dos/as pedagogos/as no Brasil. Contudo, precisamos considerar os significativos avanços obtidos na área educacional em virtude da atual legislação.

Trata-se de uma discussão que tomou vulto de maneira especial, a partir da última constituição brasileira, de 1988, considerada a Constituição Cidadã, que instituiu direitos de acesso à escola, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural aos brasileiros, de acordo com o artigo 215, no qual destaca que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1989, Constituição Federal, art. 215). Para Corrêa (2010), este artigo expressa a preocupação do Estado em assegurar a livre manifestação dos cidadãos em uma sociedade de direitos.

Cumpramos ressaltar que nesse cenário, importantes políticas, programas e ações foram implantadas como vistas à promoção da garantia dos direitos instituídos para toda população brasileira.²¹

Observamos também, que as formas metodológicas apresentadas nos resumos se referem, basicamente, a metodologias das abordagens qualitativas de pesquisa, nas perspectivas de: análise do discurso; história de vida; estudos de caso; pesquisa etnográfica e pesquisa-ação. Os instrumentos e técnicas utilizados nos

²¹ Destaca-se neste âmbito a relevância dos “Eixos da Diversidade Cultural”, criado inicialmente com cinco eixos: gênero, etnia, orientação sexual, educação do campo e meio ambiente, pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em julho de 2004, vinculada ao Ministério da Educação – MEC. A partir de 2011 com a reorganização deste ministério, essa secretaria que passou denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECAD, responsável pela implementação de políticas educacionais em articulação com os sistemas de ensino nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

procedimentos metodológicos são: entrevistas, questionários semi-estruturados, observações participantes, análise documental entre outros.

No curso da investigação das referências acadêmicas que poderiam focalizar as problemáticas relativas à diversidade cultural e a atuação do/a pedagogo/a escolar diante da necessidade da formação docente continuada para o trato de suas questões principais nas escolas, alguns aspectos foram levantados de início. Percebemos que a diversidade cultural no âmbito escolar tem sido compreendida pela evidência de formas de preconceito e discriminação, de maneira especial, relativas à origem étnico-racial e de orientação sexual, problemas que ficaram evidentes durante as atividades culturais desenvolvidas no processo de ensino, da escola campo de pesquisa.

Realizamos uma segunda busca, na qual foram utilizadas as palavras-chave: preconceito e discriminação no universo investigado. Nesta busca, foram encontrados 110 trabalhos e desses, 23 encontravam-se na área da educação, sendo 21 trabalhos, ao nível de mestrado acadêmico e 02 ao nível de doutorado. O mapeamento na forma quantitativa foi representado no Quadro II, a seguir.

Quadro 2 – Categorias dos preconceitos/discriminações e número de abordagens realizadas.

Categorias	Nº de abordagens
Deficiência física e intelectual	02
Diversidade Cultural (todas as formas)	02
Etnia negra	12
Gênero	02
Orientação sexual	04
Social	01

Fonte: Pesquisa da autora em teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2010-2014.

As informações obtidas no Quadro 2 possibilitaram o levantamento quantitativo das categorias tratadas como alvo de preconceito e de discriminação, abordadas em trabalhos que apresentaram a relação estabelecida com os processos de construção de identidade, igualdade/diferença; formação docente; currículo; práticas pedagógicas e políticas públicas, bem como uma análise comparativa em relação ao Quadro 1.

Em primeira instância, destacamos a aproximação existente entre as informações dos dois quadros. Em relação à atuação do/a pedagogo/a diante do enfrentamento das questões da diversidade cultural, compreendida como combate a toda forma de preconceito e discriminação presentes no espaço escolar, ficou evidente a inexistência de investigações que tratassem desta problemática.

Como questões relevantes, observamos os distanciamentos apresentados entre os dados dos levantamentos, em cada tema referente às questões ou palavras chave: diversidade cultural; preconceitos e discriminação. De maneira significativa, percebemos que o número de pesquisas que abordaram o preconceito e a discriminação em relação às demais categorias da diversidade cultural referia-se à etnia negra. A etnia indígena surgiu no conjunto dos temas que tratavam das relações étnico-raciais em duas pesquisas, sendo que o trato das demais etnias, ou mesmo o tema do preconceito nestas etnias, não foi abordado em nenhum estudo.

Diante das constatações dos temas levantados a partir das palavras-chave, diversidade cultural; discriminação e preconceito foi necessário buscar os dados de uma terceira via de verificação, ou seja, as questões relativas à atuação dos/as pedagogos/as com relação às problematizações identificadas sobre a diversidade cultural, o que instigou também a levantar o interesse de pesquisa da pós-graduação com relação à palavra-chave: pedagogo/a²².

Em relação à palavra-chave: pedagogo/a foram encontrados um total de 112 trabalhos, 79 específicos da Área da Educação, dos quais 65 pesquisas ao nível do Mestrado Acadêmico e 14 em nível de Doutorado. Os interesses de pesquisa encontrados figuram no Quadro 3, que indica os temas identificados e a quantidade de trabalhos respectivamente.

Quadro 3 – problemáticas de interesse com a palavra-chave pedagogo/a.

Problemáticas de interesse dos trabalhos	Nº de pesquisas
Curso de Pedagogia	17
Diversidade Cultural De Deficiência Física/Intelectual	04

(continua)

²² O termo “pedagogo/a” é uma terminologia utilizada no estado do Paraná, porém em outros estados encontramos diferentes utilizações como coordenador pedagógico, supervisor de ensino e ou orientador educacional. No âmbito nesta pesquisa nos detivemos a palavra-chave pedagogo/a.

Diversidade Cultural De Gênero E Sexual	02
Diversidade Cultural Religiosa	02
Docência nos Anos Iniciais	16
Educação a Distância	03
Educação De Jovens E Adultos	02
Educação Infantil	03
Estágio supervisionado	07
Hora-Atividade	01
Identidade/atribuições	09
Pedagogo em outros espaços	08
Pedagogo no espaço escolar	04
Pesquisa	01
Relação teoria-prática	03
Tecnologias	02

Fonte: Pesquisa da autora em teses e dissertações da CAPES, no período de 2010-2014.

Foram constatadas 34 pesquisas voltadas às questões relativas aos processos de formação do/ pedagogo/, notadamente com relação à formação inicial (licenciatura) e ao currículo do curso. Observamos grande preocupação em relação às propostas curriculares do curso de Pedagogia, devido às novas orientações legais, advindas do Parecer nº 02/06, que estabelece, além da formação do/a pedagogo/a unitário/a, a formação dos/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental.

As investigações que focalizavam o novo currículo do Curso de Pedagogia e o papel do/a pedagogo/a versavam sobre as questões voltadas ao tratamento da diversidade cultural, em especial quanto ao preparo do/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental. Notamos pouca ênfase nos processos de formação continuada, que se considera como uma das incumbências do trabalho do/a pedagogo/a, o qual organiza este processo no espaço escolar com os devidos amparos institucionais.

Em 20 investigações, destacaram-se trabalhos com interesses voltados às representações sociais e à construção da identidade do/a pedagogo/a. Dos trabalhos investigados ainda, 20 estudos apresentaram preocupações relacionadas às práticas pedagógicas e aos saberes dos/as pedagogos/as que trabalham com professores/as dos/as anos iniciais.

Diante do exposto, em termos gerais, evidenciamos nesse levantamento, a ausência da abordagem relacionada à atuação do/a pedagogo/a enquanto mediador dos processos formativos para diversidade cultural no espaço escolar, especificamente, relacionadas aos preconceitos étnico e à orientação sexual.

Reafirmamos nesse sentido, o pensamento de Cambi (1999), ao identificar um grande desafio à pedagogia, que no final do século passado, foi atravessada por novas exigências, emergências, e por novos sujeitos presentes no âmbito da escola, o que requisitou novas orientações político-culturais, pedagógicas, políticas e de novos conhecimentos e procedimentos à formação inicial e continuada de seus profissionais.

Cambi (1999) destaca em especial, três questões preponderantes, cujas orientações foram introduzidas pelas profundas transformações sociais e culturais, ligadas aos fenômenos de transformação contemporâneos e que se fazem sentir nos cursos de Pedagogia. O primeiro fenômeno foi o do feminismo, o segundo está ligado à emergência do problema ecológico, produzido pela industrialização descontrolada e pela ideologia do domínio/exploração da natureza, e o terceiro liga-se ao crescimento das etnias presentes nos países desenvolvidos e aos problemas multiculturais que tal presença provoca.

Para Cambi:

[...] Todas essas emergências transformaram as conotações sociais da pedagogia, recolocando-a de maneira nova no âmbito da sociedade e enfatizando os aspectos sociológicos (políticos) do seu saber." (CAMBI, 1999, p. 638)

Desse modo, embora a temática da diversidade cultural tenha se tornado nas últimas décadas um foco profícuo de pesquisas, estudos, políticas públicas de ação afirmativa, objeto de reformas curriculares, e de processos formativos, ainda não concentra uma produção significativa como referencial aos processos da educação escolar e dos/as pedagogos/as e professores/as, necessitando de mais aprofundamentos investigativos.

Tal necessidade surge no âmbito de espaços sociais específicos, bem como, nas dimensões da subjetividade e da complexidade que abarca, notadamente, em relação à conexão do fenômeno da diversidade cultural ao papel da escola e de seus profissionais. Nesse sentido, destacamos a função social do/a pedagogo/a, como

agente responsável pela implementação de processos formativos que atendam às demandas culturais e socioeducativas no espaço escolar.

Segundo Corrêa (2010), outro desafio que a questão do fenômeno da diversidade cultural enfrenta, refere-se à temática em si, pois para a autora, este tema é ainda pouco estudado, devido à dificuldade de definição do mesmo. Por vezes as compreensões se referem ao entendimento de multiculturas, sem a clarificação desse significado; outras vezes fazem referências/análises sobre etnias, gênero, sexualidade e raça, incorporando a questão linguística.

Compreendemos assim, que a investigação ora proposta, apresenta uma contribuição significativa nesse aspecto, considerando que dos desafios a enfrentar, o reduzido referencial de pesquisas com foco na problemática da diversidade cultural em questão, torna-se uma questão preocupante. De outro lado, a definição do percurso teórico-metodológico que deveríamos seguir, demandou um longo processo de discussão e estudos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO ESCOLAR INVESTIGADO – UM MERGULHO NOS FRAGMENTOS DAS CULTURAS ESCOLARES

Um “mergulho” em terra firme, é a metáfora que pode expressar a decisão e o sentimento da pedagoga/pesquisadora em mudar de local de exercício profissional, uma atitude de quem já espera encontrar um solo árido²³, ao considerar que as instituições escolares são constituídas, entre outros elementos presentes na cultura escolar, pela resistência de seus profissionais. Nesse caso, de maneira especial, à figura do/a pedagogo/a, pois se reveste de crenças e opiniões nem sempre favoráveis a atuação deste profissional. Na perspectiva da constituição histórica da profissão do/a pedagogo/aa, detecta-se a marca de pressupostos de uma supervisão burocrático-administrativa, que reproduz o autoritarismo e a fiscalização fabril. Assim,

²³ A experiência construída em 24 anos de atuação nas escolas da rede estadual de ensino revela ser sempre muito difícil a chegada em um novo espaço.

foi à chegada da pedagoga/pesquisadora na escola campo de pesquisa, no ano letivo de 2012: um “mergulho” em terreno seco!

Passado o impacto com o solo, novos mergulhos foram dados para o reconhecimento das formas de organização da instituição, dos processos de desenvolvimento curricular, seus fazeres, normas e modos de ação de seus/suas professores/as. Nesse mergulho inicial, foi possível encontrar uma escola bastante organizada, limpa, cuidada, sem pichações. Pautada pelo acolhimento e respeito ao serviço público prestado, podemos afirmar: uma escola acolhedora e bem administrada.

Situada no Tarumã, bairro da zona leste de Curitiba, atende a boa parte da população dos municípios da região metropolitana de Pinhais e Piraquara, com a oferta dos anos finais do ensino fundamental regular, no turno matutino e seis no turno vespertino, com trezentos estudantes e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno, com cem alunos/as matriculados. Totalizando quatrocentos estudantes.

Proporciona a oferta em contraturno para aproximadamente cem estudantes, com aulas de treinamento desportivo, atendimento educacional especializado (Sala de Recursos) e complementação dos conteúdos dos anos iniciais (Sala de Apoio à Aprendizagem). Possui espaço privilegiado, ocupando aproximadamente 5.000 m² entre área construída e área livre. Na entrada encontra-se um grande espaço gramado e arborizado, criando um ambiente saudável e aconchegante.

Toda a área está murada, o que possibilita segurança aos estudantes e profissionais da instituição. São 807 m² de área construída, mais duas que constituem a quadra poliesportiva, uma delas coberta.

Conta com o funcionamento da APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários, do Conselho Escolar e dos Conselhos de Pais Representantes e de Representantes de Turma. Recebe recursos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, através do Fundo Rotativo, do governo federal, por meio do Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE; e advindos da APMF, provenientes das vendas de lanches gerenciadas pela cantina comercial.

No aspecto pedagógico, destacamos o encontro do que podemos definir como um solo espinhoso: os índices de evasão e repetência eram superiores a 30%. Seus documentos oficiais encontravam-se vencidos, necessitavam revisão, ou melhor, reelaboração: do PPP, da Proposta Pedagógica Curricular – PPC e do Regimento

Escolar e demais documentos de orientação administrativo-pedagógicas, bem como da reorganização da EMD. Portanto, mais um fator que causou estranhamento entre os/as professores/as e a pedagoga, foi a necessidade de tratar da reelaboração dos documentos legais e do sistema de avaliação, que representavam situações complicadas e de difícil resolução, como o fracasso escolar e a reformulação curricular.

O fracasso escolar remete sempre a uma “cultura de culpabilização”, conforme Souza (2007), essa cultura é expressa por meio de uma

[...] tensão que convive simultaneamente nas instituições escolares e órgãos oficiais, evidenciando que parece importar mais encontrar no “outro”, seja aluno ou professor/instituição, aspectos que justifiquem o fracasso, e menos na reflexão da organização dos espaços e tempos escolares como condição para que o trabalho educativo se desenvolva com qualidade. (*idem*, p. 7)

Nesse mesmo sentido, muitas vezes o/a professor/a se sente cobrado/a ou culpado/a diante do que pensa ser a cobrança ou julgamento do/a pedagogo/a, e vice-versa.

Em relação à reformulação curricular, os/as professores/as apresentavam bastante resistência ao processo de escrita do texto e a obrigatoriedade imposta pela mantenedora. Resistência esta, explicada/justificada na introdução da reestruturação da PPC apresentada em 2012:

Cumpre destacar que os textos apresentados em cada disciplina são basicamente, um resumo das Diretrizes Curriculares Estaduais, principal referência na elaboração desta proposta, pois a elaboração dos mesmos, em primeiro lugar, exige pesquisa, estudo, assessoria de especialistas/consultores e tempo exclusivo para se debruçar neste propósito, o que de maneira alguma é a nossa realidade. Em segundo lugar, porque compreendermos que as estas Diretrizes foram construídas coletivamente pelos professores paranaenses. (PPC, 2012, p. 1)

Observamos que os textos das disciplinas haviam sido devolvidos, pois não atendiam às determinações curriculares referentes às leis nº 10.639/03; nº 11.645/08, em especial, e demais legislações como: as Leis: nº 10.639/2003 (História e Cultura Afro-brasileira e Africana); a Lei 11.645/2008 (História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena); a Lei 9.795/1999 (Política Nacional de Educação Ambiental); a Lei 13.381/2001 (História do Paraná); a Lei 11.343/06 (Sistema Nacional de Políticas

Públicas sobre Drogas); e as Leis 11.733/1997 e 11.734/97 (sobre Educação Sexual e prevenção à AIDS).

Enfim, mergulhava, novamente em um grande desafio, o de agregar o coletivo na construção de compreensões sobre a escola democrática, para construirmos essa possibilidade nesse espaço escolar.

Outro traço observado na cultura escolar era o seu funcionamento, que embora organizado e bem estruturado, não se mostrava orgânico ou articulado. Os segmentos funcionavam de maneira independente, e a figura do diretor seria a de responsável pelo controle e comunicação entre as partes (funcionários/as, comunidade, alunos/as etc). As instâncias colegiadas atuavam ainda de maneira frágil, apesar de tentativas de avanço, voltadas à promoção de maior participação nas esferas de decisão, por parte de todos os segmentos da comunidade escolar.

O segmento dos servidores em regência no colégio, apresenta vinte e oito (28) professores/as, todos com licenciatura plena, e especialização *lato sensu*; dezesseis (16) professores/as são do Quadro Próprio do Magistério -QPM, e doze (12) são do Processo Seletivo Simplificado - PSS. Dentre os/as professores/as, dezesseis deles estão na escola há mais de três anos. Tempo considerado em relação ao ingresso na escola pela pesquisadora/pedagoga, portanto, participaram da reorganização e reelaboração dos documentos orientadores do colégio.

O segmento de servidores em funções de Apoio Técnico Pedagógico do colégio é constituído de um diretor geral e uma diretora auxiliar, ambos QPM com formação superior, licenciatura plena e especialização *lato sensu*; uma secretária geral do Quadro de Funcionários da Educação Básica - QFEB, com ensino superior completo; duas professoras-pedagogas, ambas com licenciatura plena em Pedagogia, com especialização *lato sensu*, e pertencentes ao QPM; três Agentes Educacionais II, sendo duas pertencentes ao QFEB e uma com vínculo PPS, os quais possuíam a seguinte formação: uma com ensino superior completo, uma cursando o ensino superior e uma com Ensino Médio completo.

A escola conta com sete Agentes Educacionais I, sendo duas com vinculação pelo Paraná Educação - PEAD e cinco pertencentes ao QFEB, com a seguinte formação: uma com ensino superior completo, três com ensino médio completo, uma com ensino médio incompleto e uma com ensino fundamental completo. Ainda uma funcionária readaptada (por motivo de saúde), que atua na área de vigilância da movimentação dos/as alunos/as nos espaços escolares.

O segmento discente, como já mencionado, é composto de aproximadamente quatrocentos estudantes: pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos matriculados/as no ensino fundamental e na EJA – Fase II e Médio, distribuídos/as em três turnos. Os/as alunos/as pertencem a um contexto urbano, que apresenta carências de ordem econômica e percebeu-se por dados de amostragem que, quanto à composição étnico-racial, a grande maioria é branca, com uma porcentagem muito pequena de pardos, negros e orientais.

Observamos que os/as estudantes gostam bastante do ambiente escolar, são acolhidos, respeitados em suas necessidades especiais. Há um forte sentimento de pertencimento àquele lugar, declarado em suas falas e de seus familiares. Esse pertencimento, provavelmente, tem sido gerado devido à organização de atividades tradicionais relativas à cultura local, como festa junina, da primavera, jogos escolares, mostra de talentos, dentre outras, que são esperadas ansiosamente pelos/as estudantes.

O segmento dos pais e/ ou responsáveis é muito presente na escola, e são raros os casos em que os responsáveis não comparecem à escola para acompanhar a vida escolar filhos. Quanto ao grau de escolaridade dos responsáveis, verificou-se que estava acima da 5ª série, 17% dos pesquisados, têm escolaridade até o 9º ano do Ensino fundamental; em 13%, até o Ensino Médio e somente um número inferior a 10% possui o Ensino Superior. Quanto à ocupação profissional, percebemos profissões variadas como cobrador/a, motorista, carteiro/a, pequeno/a empresário/a, funcionário/a público/a, pedreiro, pintor, vendedor/a, doméstica, secretária, telefonistas.

Aproximadamente 22% dos domicílios do entorno do colégio, estão localizados em aglomerados tidos como subnormais (favelas e assemelhados); 97% possuem abastecimento adequado de água e 99%, contam com coleta adequada de lixo, sendo que 77% dos domicílios são ligados à rede geral de esgoto ou a fossa séptica.

Mais de 16% do total dos responsáveis, por esses domicílios, têm rendimento mensal de até três salários mínimos, (não incluindo neste percentual os sem rendimento que perfazem 3,28% do total). Em relação à composição familiar, em sua maioria vivem com pai, mãe e irmãos. Porém, constatamos um número já significativo de responsáveis, no qual a figura exclusiva da mãe e/ou avós e tios, por motivos diversos, assumem a criação das crianças e adolescentes.

3.3 AS INTENÇÕES DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PROPOSTOS PARA A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

O desafio posto à pedagoga/pesquisadora era de, em conjunto com o grupo da EMD, encontrar formas de subsidiar os/as professores/as num processo de reflexão sobre suas práticas, em relação às questões recorrentes aos preconceitos e atitudes discriminatórias observadas e praticadas por estudantes, professores/as e funcionários/as.

Compete lembrar que os participantes da EMD, constituíram-se em um grupo formado inicialmente, para o cumprimento das determinações da SEED/PR, por meio da Resolução Estadual nº 3.399/10 como principal objetivo de mediar ações voltadas aos Estudos das Relações Étnico-Raciais, e sua implementação no currículo escolar, buscando combater a toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos.

No entanto, como foi possível perceber na trajetória descrita desde a introdução, podemos depreender que o interesse pela problemática da *diversidade cultural*, constituía uma necessidade constatada e posta aos profissionais da escola. Era também observada e passou a ser vivenciada e pela pedagoga, portanto não poderia se restringir a um grupo somente.

A função decidida pelo grupo da EMD seria a de propiciar um processo de formação continuada sobre o tema e seus desdobramentos, com o objetivo de disseminar a reflexão e a busca de suporte teórico, a ser partilhado com os/as professores/as da escola, contanto que estes/as por sua vez pudessem também seguir refletindo e estudando os temas e problematizações daí decorrentes.

Para que os/as professores/as do grupo da EMD desenvolvessem esse trabalho de estudo e compreensão sobre o tema da diversidade cultural e que essas compreensões fossem agregadas às suas práticas, e as de outros/as professores/as, chegávamos à conclusão de que este constituía um processo de *formação continuada em serviço*, em primeiro lugar.

Contudo, a questão que se revelava de importância central, referia-se à necessidade da utilização dos processos da pesquisa qualitativa, fundamentada nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, como reflexão discussão, acompanhamento, formação, análise e avaliação do processo a ser desencadeado,

visando sua continuidade e mudanças nas formas de encarar e tratar as questões da diversidade cultural.

Entretanto, a abordagem da pesquisa-ação apontou inicialmente para a necessidade de alguns cuidados que se deveria ter quanto à busca de encaminhamentos metodológicos apropriados aos objetivos e ao problema da pesquisa. O primeiro deles referia-se às diversas possibilidades de implementação desse tipo de investigação, o que requeria a devida consideração da perspectiva metodológica a ser adotada.

Estas perspectivas metodológicas têm sido observadas por diversos autores que discutem as formas de desenvolvimento da pesquisa-ação, dentre os quais destacamos os posicionamentos de Michel Thiollent (1986), que assim define este processo:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14)

Recorremos ainda a René Barbier (2004), autor que conceitua esta modalidade de pesquisa como “uma ação deliberada de transformação da realidade, com um duplo objetivo: de transformar a realidade e de produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (p.17). Afirma ainda, que há necessidade da implicação de todas/os as/os que nela estão envolvidas/os.

Compreendemos necessário destacar ainda, as considerações de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012), a qual observa que:

Há vários estudos que consistentemente consideram que a pesquisa-ação poderá ser uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para construir conhecimentos sobre a prática docente de forma mais fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática e favorecendo aos sujeitos da prática melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico e, em decorrência, transformações em suas práticas. (p. 180)

A autora também tem enfatizado a existência de divergências em relação à multiplicidade de conceitos atribuídos e ligados à pesquisa-ação, fato que leva à necessidade da devida explicitação do tipo de metodologia a que se refere, com a

contextualização de seus pressupostos, com o objetivo de prevenir interpretações equivocadas.

Desse modo, compreendemos que os princípios pedagógicos da pesquisa-ação possibilitariam aos/às participantes da pesquisa, sujeitos da prática, a compreensão sobre o processo a ser desenvolvido, na totalidade de seus condicionantes. Os conhecimentos teóricos são elaborados com a finalidade de melhor compreensão e especificação das articulações entre teoria e prática, enfim, considerando o próprio sentido da Pedagogia, como ciência da prática social e para a prática social. Bem como a importância do papel formativo implícito na modalidade da pesquisa-ação, uma vez que traz em si a possibilidade de pesquisar e produzir conhecimentos *com* o professor, não apenas *para* o professor.

A inerência da pesquisa na prática pedagógica oportuniza a possibilidade de refletir de forma aprofundada e crítica sobre os processos da prática, gerando os saberes pedagógicos, superando o caráter mecânico, tecnicista e individual da docência. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o/a professor/a *modela* e define o lugar que ocupa na prática, mesmo diante das propostas oficiais. As práticas profissionais são individuais, mas também definidas e organizadas por normas coletivas das regulamentações institucionais. Portanto, as condições estruturais e o suporte teórico e da pesquisa, são necessários e determinantes nos processos de *modelagem* das práticas docentes.

Com esse mesmo entendimento Gamboa (2012), ao destacar a pesquisa-ação como uma das novas tendências de pesquisa em educação, a define como uma perspectiva de investigação que

[...] pressupõe que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que, como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade. (p. 31)

Assim, compreendemos que a construção metodológica baseada na pesquisa-ação colocou a prática pedagógica e a ação como eixos centrais da investigação, a qual se optou por desenvolver.

O encaminhamento metodológico pressupôs a concomitância do processo de pesquisa-ação, desenvolvida entre pesquisadores/participantes da EMD e professores/as, como mediações entre os conhecimentos e compreensões sobre as

questões da diversidade cultural e os/as professores/as, a serem compreendidas e desenvolvidas no trabalho curricular de suas áreas de ensino. Nessa perspectiva, essas compreensões precisariam ser expressas e identificadas nas práticas e atitudes relativas a novas lógicas de procedimentos voltados à transformação das relações presentes na realidade escolar, também como produção de conhecimentos sobre os temas de estudo.

Neste sentido, procuramos construir um processo teórico-metodológico que levasse ao estudo das questões da diversidade cultural, para discutir, caracterizar e analisá-las na prática escolar, buscando mudanças de lógicas na perspectiva do trato dos grupos sociais e suas identidades e dinâmicas participação na escola.

Para este envolvimento, seriam necessários processos pedagógicos intermediários, considerados como momentos a serem priorizados na pesquisa-ação, sintetizados por Franco (2005, 2012) em:

- construção da dinâmica do coletivo;
- ressignificação das espirais cíclicas;
- produção de conhecimentos e socialização dos saberes;
- análise/redireção e avaliação das práticas; e
- conscientização das novas dinâmicas compreensivas do tema pesquisado.

Tais processos pedagógicos intermediários/momentos promovem e criam condições aos/às professores/as de se tornarem sujeitos da construção sobre o conhecimento e o trato da diversidade cultural na escola, e para que também pudessem se perceber como pesquisadores/as do tema investigado, ao desenvolver suas práticas, a partir da proposta de formação desenvolvida.

Observamos e consideramos ainda, que a sequência dos momentos do processo de pesquisa-ação definidos por Franco (2012), não são etapas subsequentes, nem lineares, mas devem ser conduzidos em circularidade, como procedimentos necessários a uma pesquisa-ação com caráter formativo.

O primeiro encontro do grupo revelou a consciência sobre os preconceitos e atitudes discriminatórias, presentes não apenas nos materiais didáticos e no cotidiano escolar, mas em especial, aqueles escondidos no interior de cada um/a dos/as

participantes, e que vinham dificultando a construção de práticas pedagógicas que realmente contribuíssem para a superação de procedimentos e atitudes discriminatórias.

Porém, essa constatação era contraditória à devolutiva dos/as estagiários/as do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Curitiba, no ano de 2014, estes evidenciaram que os profissionais da instituição, campo de pesquisa, não apontavam situações de preconceito no espaço escolar, considerando a existência da “igualdade entre todos/as, sem distinção de raças, etnia, gênero, religião”.

Este fato não causou apenas estranhamento por parte de todos/as os/as integrantes do grupo, mas acima de tudo preocupação, pois o ano anterior, 2013 foi marcado pela discussão e realização de produções voltadas ao enfrentamento de atitudes preconceituosas vivenciadas em nosso espaço escolar.

Tal constatação revelou o que Schwarcz (2009), denominou de “racismo à brasileira”, um racismo silencioso, dissimulado, negado nos espaços oficiais, mas tão presente no cotidiano e na ideologia do senso comum, “discurso tão poderoso como o científico ou religioso”. (p.72).

A autora apresenta ainda, resultados de pesquisas realizadas em espaços escolares e outros espaços sociais, essas revelaram que os brasileiros não se consideram racistas, porém reconhece o racismo do outro, este outro: parente, amigo, vizinho, professor. Na análise do sociólogo Florestan Fernandes, citado por Schwarcz (2009), o racismo brasileiro é dissimulado, nunca oficial e sempre atribuído ao ‘outro’.

De tal modo, seria possível concluir que “a nossa escola não é preconceituosa”, talvez as outras sejam! A revelação apresentada provocou reflexões a respeito dos nossos preconceitos, e daqueles que constituem nossa identidade.

Dessa forma, procuramos ressaltar a importância da promoção de ações que tratassem do reconhecimento pelos/as professores/as participantes, dos próprios preconceitos e atitudes discriminatórias, com o objetivo de desenvolver movimentos na e para a comunidade escolar.

Assim, o grupo da EMD decidiu reorganizar o Plano de Ação de 2014, estruturando-o em dois blocos de ações e, de acordo com os registros da ata da 1ª reunião da EMD, da qual os/as participantes da pesquisa fazem parte, ficando desta forma organizado: o 1º bloco voltado à realização de diagnóstico da comunidade escolar, por meio de investigação sobre a diversidade cultural; e o 2º bloco destinado

a sensibilização e conscientização dos/as estudantes, quanto às atitudes preconceituosas e discriminatórias, e a implementação de uma proposta de Formação Continuada *para e na* Diversidade Cultural para os integrantes do da EMD, sob responsabilidade da pedagoga/pesquisadora.

Evidenciamos, portanto, que os participantes do grupo da EMD, na reunião, consideraram a necessidade e importância do desenvolvimento de um processo formativo em paralelo, para o próprio grupo, que favorecesse a conscientização e a reflexão sobre a diversidade cultural no cotidiano escolar e suas decorrências.

Definimos dessa forma, como ponto de partida, a reflexão do grupo participante da pesquisa, *sobre a própria prática*, focalizando na formação cultural desses/as professores/as, por meio de suas histórias de vida e suas posturas diante dos preconceitos e atitudes discriminatórias, como referentes de análise e perspectiva de transformação *de si e dos outros*.

Os processos de formação continuada, baseados na reflexão e na investigação da própria experiência vivida, de acordo com os pressupostos metodológicos autobiográficos, permitem focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na própria vida, conectando o individual e o social de uma forma que as perspectivas, tradicional e críticas macrossociológicas não fazem. (SILVA, 2011). Deste modo, fundamentais para os objetivos pretendidos, dentro da proposta de investigação qualitativa de pesquisa-ação proposta.

Marcelo Garcia (2009) lembra ainda que nesses processos de desenvolvimento profissional, devemos dar grande atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes, porque vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças que precisam promover diante das necessidades do ensino e da formação humana.

Tornou-se assim necessário, fazer vir à tona essas representações e/ou crenças e analisá-las criticamente, junto com os/as professores/as, para poder encontrar formas de transformá-las na direção de uma visão cultural que favoreça o desenvolvimento dos/das estudantes na escola, ponderando que suas culturas e opções culturais, além de direitos a serem respeitados, compõem traços identitários e contribuem para as trocas e os processos de desenvolvimento na aprendizagem escolar.

Desse modo, ressaltamos como Kramer (1995), a importância de processos formativos que a partir do resgate da história de vida de cada um, focalize e

reconheça, além, da própria história, as raízes, as origens, “os rastros de nosso grupo, etnia, religião, e respeitando simultaneamente esses elementos nos muitos outros grupos. ” (KRAMER, 1995, p. 70).

As ações desenvolvidas na proposta de formação abaixo descrita, foram registradas em atas dos encontros realizados, observando, sobretudo, os resultados de estudos, as discussões e decisões do processo vivido pelo grupo de formação e pesquisa, ainda fotografadas, filmados e organizadas em memorial descritivo.

3.4 FORMAÇÃO NA E PARA DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE SI E DO OUTRO

Partindo do compromisso assumido com o grupo participante da pesquisa, os quais autenticaram sua participação, por meio da assinatura do termo de livre consentimento (APÊNDICE I), sobre a responsabilidade de organização de um processo de formação continuada, elaboramos em versão preliminar a proposta denominada: “Formação *na e para* diversidade cultural: desafios da formação de si e do outro”, para análise e (re) organização da mesma pelo grupo nos encontros seguintes.

A referida proposta, centrou-se como já destacado, na necessidade de desvelar os conceitos e preconceitos que nos constituem e que interferem na forma como se constroem as práticas escolares cotidianas, a partir da história de vida dos/as participantes. Visando, desta forma, analisar atitudes racistas e sexistas, na busca de mudanças e como contribuição para a construção de uma escola mais democrática e humana.

O retorno ao passado pretendido, não teve, no entanto, o objetivo de buscar fatos históricos, demarcados apenas numa perspectiva cronológica, mas objetivou compreendê-los, na perspectiva apontada por Walter Benjamin²⁴, citado por Kramer (1998), como possibilidade de desmistificar a historicidade que vê a história como

²⁴ Walter Benjamin (1892-1940), nasceu em Berlim, filho de comerciante judeu bem-sucedido, foi perseguido pelo nazismo. Cultivou a filosofia, a crítica literária. Escreveu ensaios célebres, peças radiofônicas e artigos para jornais e revistas literárias. Era primo de Hanna Arendt. (FRANCO, 2015)

continuidade linear e mecânica, colocando-o a serviço do presente em uma situação crítica.

Aliada à perspectiva de rememorar as trajetórias dos participantes como possibilidade de reflexão sobre a própria história, paralelamente ao contexto da história da humanidade e do país. Desenvolvemos o eixo de vivências/experiências culturais, reafirmando a importância do mesmo amparados no pressuposto defendido por Kramer (1998), o qual preconiza que

[...] as experiências de profissionais da educação nos mais diversos espaços culturais podem atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, político, ético e estético (*idem*, p. 210).

Assim, como um dos eixos metodológicos do processo de formação vivido, buscamos o planejamento de visitas, a participação de eventos e de exposições culturais, organizadas em função à temática da diversidade cultural, que favorecessem as compreensões necessárias aos processos que foram vividos pelos/as professores/as, compreendendo a escola, também, como espaço de experiência e de acesso à produção cultural.

Ainda como parte da metodologia do processo formativo, realizamos dez encontros formais do grupo participante (APÊNDICE VI), nos quais discutimos e analisamos os passos percorridos, para reorientação de procedimentos necessários à continuidade dos trabalhos. Foram compartilhados depoimentos dos pares sobre suas memórias, suas vidas e trajetórias, o que nos permitiu a identificação dos preconceitos presentes nos processos de ensino e formação no colégio campo de pesquisa, bem como na constituição da identidade de cada um.

Foi possível enxergar o/a “outro/a” e se perceber, ainda, como profissional e educador/a nessa relação formativa; sempre balizados pelo desafio do desvelamento da subjetividade que nos constitui, em face das subjetividades a serem formadas, e aos preconceitos ainda presentes em nossa identidade e visão cultural.

Em sua versão definitiva, a proposta de formação foi organizada em três eixos distintos, assim estruturados:

Eixo 1 - Plano conjunto de formação e estudos: com leitura de dois textos selecionados pela pesquisadora/pedagoga e um texto sugerido por uma das

professoras da EMD, também participante do grupo de pesquisa, todos com roteiro para produção individual sobre a diversidade cultural:

- O primeiro plano de estudos objetivava a produção de Memorial de Formação, como possibilidade de contribuição no processo de reconstrução identitária, validação de conhecimento produzido pelos/as professores/as e construção de autonomia a partir do reconhecimento dos seus limites, e reconhecimento dos próprios preconceitos. (APÊNDICE III)
- O segundo plano de estudos, tinha como intenção principal a abordagem da diversidade cultural, com foco no multiculturalismo presente na cultura brasileira, destacando questões para reflexão. (APÊNDICE IV)
- O terceiro plano de estudos teve como intenção o relato de práticas pedagógicas significativas, considerando a leitura proposta sobre a função da escolarização básica na contemporaneidade. (APÊNDICE V)

Eixo 2 - Momentos de reflexão e análise de vivências culturais e de participação em eventos: visitas aos espaços culturais, onde produções pertinentes à diversidade étnico-racial e de orientação sexual foram contempladas e sistematizadas em relatórios individuais:

- Primeira exposição visitada: Plumária Arte Indígena – no Museu Oscar Niemeyer.
- A segunda participação – participação no V Seminário Presença Africana no Brasil: Dez Anos do Parecer 03/2004 e da resolução 01/2004 do Conselho Nacional das Relações Étnico-Raciais.
- A terceira visita realizada foi ao Centro de Arte Guido Viaro, no Momento Cultural denominado “As raízes da cultura brasileira”.

Foram ainda acopladas a estas atividades, a busca de aprofundamento das compreensões sobre os temas em estudo, a partir de filmes e documentários: com abordagens voltadas os equívocos relacionados aos povos indígenas,

afrodescendentes e a homofobia, respectivamente: "Povos Indígenas - Conhecer para Valorizar", "Vista minha Pele" e "Minha vida em cor-de-rosa".

Eixo 3 -Encontros sistemáticos do grupo: estudos, discussões, análises, depoimentos, relato de práticas e experiências, encaminhamentos e (re) organização dos trabalhos. (APÊNDICE VI).

Consideramos no grupo, a relevância a descrição da trajetória percorrida no processo instaurado, a partir do primeiro encontro do grupo de pesquisa-ação e integrantes da EMD. Assim, para a construção dos fragmentos de suas histórias de vida, a pesquisadora/pedagoga buscou no texto "Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para formação de para diversidade cultural", de Ricardo Vieira (2013), fundamentos para que o grupo explorasse e tivesse elementos para clarificar as questões levantadas em seus relatos.

Uma das questões preponderantes levantadas referiu-se à pergunta: *Qual o nível de influência de aspectos da nossa identidade como educadores, na constituição de nossas práticas pedagógicas com relação à diversidade cultural?* Considerando as concepções de Vieira (2013), propomos o aprofundamento desta questão e reflexões suscitadas, pela recomendação da leitura do texto de Sonia Kramer (1995): "Questões Raciais e Educação - Entre lembranças e reflexões".

As leituras realizadas reafirmaram o posicionamento do grupo a respeito da condução dos trabalhos em sala de aula e, nesse sentido, decidimos que os eixos 1 e 2 da proposta de formação *na e para* diversidade cultural seria estendida aos demais profissionais da escola. Definimos então que o espaço/tempo para a realização dos trabalhos seriam os momentos de formação continuada já definidos no calendário escolar pela mantenedora, organizados da seguinte forma:

- Formação em Ação – realizada em junho de 2014, com carga horária de 8 horas, abordou a temática dos desafios socioculturais contemporâneos.
- Semana Pedagógica do 2º semestre – realizada em julho de 2014, com carga horária de 16h, deu sequência à programação iniciada na Formação em Ação.
- Semana da Consciência Negra – realizada na semana de 15 a 20 de novembro de 2014, com carga-horária de 40 horas, voltou-se a realização de atividades culturais para toda comunidade, bem como para a implementação curricular dos conteúdos pedagógicos das disciplinas escolares que privilegiam aos excluídos por condição étnica, de gênero/orientação sexual o estudo dos

conhecimentos científicos produzidos nas respectivas áreas, que contribuíram na identificação e análise das práticas sociais, racistas e homofóbicas.

3.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA PROPOSTA

O grupo de pesquisa foi composto por quatro professoras e um professor que fazem parte da EMD da escola, a saber: uma professora da disciplina de Matemática, uma professora da disciplina de Língua Portuguesa, uma professora de Geografia, uma professora que atua na Sala de Recursos Multifuncional²⁵, licenciada em Geografia, um professor licenciado em Ciências e Biologia.

A identificação dos/as participantes permite informações como: disciplina e nível/modalidade de ensino que leciona, tempo de serviço na rede estadual e na escola campo de pesquisa, carga-horária semanal de trabalho, formação acadêmica, vínculo empregatício e sua descendência. Os/as participantes serão identificados por códigos, para preservação de sua identidade. São eles/as:

- P 1: graduada em Matemática, leciona há dezessete anos, efetiva da rede estadual de ensino há 10 anos, quatro anos de atuação na escola, com trinta e uma horas-aula semanais, nas turmas do oitavo ano do ensino fundamental regular e nas turmas da EJA. Possui especialização *lato sensu*, na área de Matemática e Informática. É afrodescendente.
- P 2: atua na Sala de Recursos Multifuncional I, graduada em Geografia, com especialização *lato sensu* em Educação Especial, leciona há quatorze anos, é efetiva na rede estadual e atua na Sala de Recursos da escola há nove anos, com quarenta horas-aula semanais. Descende de ucranianos.
- P 3: graduada em Geografia, leciona há vinte e seis anos e, na escola, há dezessete, com vinte horas-aula semanais, junto às turmas do

²⁵ Sala de Recursos Multifuncional I, realiza o atendimento, em contraturno, dos estudantes com necessidades especiais, destacadamente, com transtornos globais de desenvolvimento.

sexto, oitavo e nonos anos do ensino fundamental regular. É efetiva na rede estadual de ensino. Com especialização *lato-sensu* em meio-ambiente. É afrodescendente.

- P 4: graduada em Língua Portuguesa, efetiva na rede estadual, com nove anos de magistério, sempre atuando nesta escola, com as turmas do nono ano do ensino fundamental regular e turmas da EJA, como quarenta horas-aula semanais. Possui especialização *lato sensu* em psicopedagogia. Descende de portugueses.
- P 5: graduado em Ciências Naturais e Biologia, com especialização *lato sensu* em Gestão do Trabalho Pedagógico, com vinte e cinco anos de magistério, atuando nesta escola há três anos, com quarenta horas-aula semanais, no regime de contrato temporário de trabalho, junto às turmas do sexto e oitavos anos do ensino fundamental regular e na EJA. Descende de japoneses e espanhóis.

3.6 A ESCOLHA E ORGANIZAÇÃO DAS FONTES E INSTRUMENTOS

A escolha e organização das fontes e instrumentos utilizados nesta pesquisa buscaram garantir as visões e atitudes dos sujeitos que atuam na escola; neste caso, mais especificamente, do/a professor/as que compuseram o grupo de pesquisa, e que eram integrantes da EMD. Os instrumentos foram elaborados em decorrência das necessidades levantadas sobre o estudo: esclarecimentos e trato da diversidade cultural e do preconceito na escola. Como já se anunciou, buscamos o envolvimento dos participantes desde o primeiro momento, na reflexão sobre a organização de suas práticas pedagógicas e a relação destes com suas histórias e memórias, o que propiciou a construção da própria proposta de uma formação *na e para* diversidade cultural pretendida para o grupo.

As fontes utilizadas propiciaram recuperar a ideia que os/as professores/as possuem de si mesmos, enquanto sujeitos que imprimem por meio de suas ações educativas, sentidos na organização do trabalho escolar. Os depoimentos desses profissionais sobre os processos vividos constituíram base para as análises do grupo

de pesquisa-ação, referentes à contribuição dos processos formativos fundamentados *na e para* diversidade cultural como reflexão.

A intenção é de abrir outras portas para entrar no universo escolar, permitindo que se conheçam as dimensões teórico-práticas e culturais, desse âmbito, para uma aproximação aos saberes e práticas dos profissionais da escola, que nela transitam e se formalizam em sua cultura. Sem, contudo, desconsiderar as formas de análise no campo da educação escolar, que priorizam o olhar e a produção das práticas escolares, a partir do exame das políticas públicas, das ideias dos intelectuais da educação e da produção do conhecimento didático pedagógico e formativo dos/as professores/as. (SOUZA, 2007).

A título de maior detalhamento, apresentamos uma sistematização sobre as estratégias que ofereceram elementos para o desenvolvimento da pesquisa-ação relacionada aos processos de formação, colocando em relevo as questões intrínsecas aos aspectos pedagógicos e culturais que compõem a cultura escolar, descritos a seguir:

- Questionário semiestruturado– elaborado com onze questões (APÊNDICE II), a partir de roteiro organizado em dois campos investigativos, a saber:
Campo investigativo I – versou sobre os dados de identificação profissional e pessoal.
Campo investigativo II – focalizou a compreensão sobre cultura e diversidade, considerando suas práticas pedagógicas, as orientações legais, identificação do preconceito e da discriminação no espaço escolar, a atuação do/a pedagogo/a diante da necessidade de formação para diversidade cultural; o papel da EMD; e um relato focalizando implicações do preconceito/discriminação para sua formação profissional e em sua vida.
- Análise documental – análise dos documentos legais da escola: PPP; PPC; atas dos encontros do grupo participante e da EMD.

Entendemos que os dados colhidos sobre a participação e compreensões dos/as professores/as durante as atividades explicitadas, compõem o *corpus* empírico desta pesquisa. Tendo como finalidade sua análise, para elucidar o problema e objetivos da presente investigação, analisando sobremaneira os aspectos constitutivos da cultura escolar.

4 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA: NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO/A PEDAGOGO/A

Este capítulo apresenta as análises dos dados coletados na pesquisa-ação realizada, focalizando o processo de formação dos/as professores/as da escola estadual campo de pesquisa, diante do problema inicial formulado.

O processo de formação continuada realizado, procurou desenvolver estudos e discussões sobre temas da diversidade cultural, voltados ao preconceito étnico-racial e de orientação sexual, revelando as possibilidades identificadas nas opções das práticas dos/as professores/as, que implicaram em um trabalho de mediação do/a pedagogo/a escolar, indicando novas dimensões postas ao trabalho que precisa desenvolver.

Buscamos proceder às análises tendo como referenciais, o papel do/a pedagogo/a e a mediação entre conhecimentos e saberes sobre a diversidade cultural e as influências sobre as práticas docentes evidenciadas, a partir do processo de formação desenvolvido, tendo como foco a garantia da escola básica para todos e todas na atualidade.

4.1 A ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Na análise dos depoimentos dos/as professores/as do grupo de participantes da pesquisa-ação a respeito das visões sobre a realidade das práticas na perspectiva da diversidade cultural, pretendemos identificar as influências dos estudos e discussões realizados sobre os temas da formação promovida.

A sistematização das respostas do questionário semiestruturado foi realizada considerando as questões sobre a legislação pertinente, os documentos legais da instituição, as atas dos encontros da EMD/grupo de pesquisa.

A partir das categorias consideradas no instrumento aplicado, analisamos as concepções, modificações de atitudes, as formas de tratar o preconceito em sala de aula e as atividades e/ou estratégias que emergiram nos depoimentos sobre as

influências verificadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Destacamos que a partir do tema abordado cada pergunta se torna assim, uma categoria decorrente da pesquisa.

4.1.1 O olhar sobre o preconceito e a discriminação

Para compreensão da percepção do preconceito e da discriminação como problemas evidenciados dentro da sala de aula, bem como os encaminhamentos realizados pelos/as participantes da pesquisa ao tratamento da problemática em questão, apresentamos as respostas que compõem a primeira categoria analisada. Cumpre observar que ao iniciar pela identificação das marcas do preconceito e da discriminação na identidade pessoal e profissional, pretendemos dar visibilidade ao aspecto que despertou e disparou nos/as professores/as a necessidade do aprofundamento dos estudos e reflexões sobre o preconceito no espaço escolar, percebidos/reconhecidos já no primeiro encontro do grupo de pesquisa-ação e integrantes da EMD.

Na oportunidade, buscamos a reflexão sobre nossas ascendências e chamou a atenção dos/as participantes do grupo, o fato de se dar maior relevância aos ascendentes europeus na constituição das próprias identidades, e desconhecer parte da nossa história e herança, vinculada aos negros e índios.

Diante das primeiras reflexões sobre as impressões e opiniões a respeito da constituição cultural de cada um, uma das participantes declarou: “Quero minha história por inteiro!”, e passou a narrar uma sequência de considerações sobre seus antepassados. Esta constatação já revela a identificação inicial do preconceito e da discriminação que constituem nossa identidade histórica, social e cultural. Também sentida e revelada na trajetória pessoal e profissional evidenciada nas respostas dos participantes da pesquisa nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Marcas do preconceito e da discriminação na identidade pessoal e profissional.

Professor/a	Depoimentos
P1	Em minha formação na graduação foi pouco vivenciada, já na prática diária de sala de aula constantemente, no entanto preciso aprender muito mais ainda. Já na minha história de vida quando criança, por ser de família bem humilde, ser de cor parda (apesar de me considerar negra) sofria bastante preconceito não queriam brincar comigo, debochavam das roupas que eu vestia (pois eram roupas que eu ganhava dos outros e as vezes não cabiam direito), apelidos, risadinhas por causa do cabelo sempre aconteciam, no entanto isso foi superado graças ao apoio da família, muito estudo e prática de esporte, na qual ninguém me batia (me superava). Hoje percebo, que tenho alguns preconceitos, não em relação à cor, raça, religião, mas o de gênero, tenho um casal de filhos e às vezes me pego sendo machista, não fazendo um tratamento igualitário para a menina, reconheço que tenho e devo mudar minhas atitudes. Em minha prática pedagógica acredito que desempenho um papel adequado, não percebo em mim atitudes discriminatórias.
P2	O desrespeito com o que está fora do “padrão” considerado correto é grande. Principalmente, quando se trata das pessoas do interior. O que me recordo são momentos em que vi pessoas sendo discriminadas pela maneira de falar ou de se vestir. Atualmente, observamos que, apesar de tanto estudo, leituras e abordagens, o preconceito ainda é vivenciado, praticado. O diferente sempre nos leva aos questionamentos e julgamentos indevidos.
P3	Sofri preconceito racial na infância, adolescência e outros preconceitos na vida adulta. É sofrido, revolta e deixa marcas na sua personalidade sim, é fato. Eu não estou completamente livre do preconceito, mas acho que já melhorei muito na minha prática. Com o tempo e a experiência, a observação, a percepção dos fatos, muda (ainda bem).
P4	A diversidade cultura em minha vida aconteceu ou pude vivenciar de diversas formas. Na infância, eu sempre fui gordinha (tinha um bumbum maior que das minhas primas), era aquela que só era requisitada, lembrada, quando precisavam, fora essa questão ficava esquecida. Minha família simples, casa simples, de madeira e pobre, brincava com as crianças que que moravam na rua (de pedra) em frente à minha casa. Pra mim, aqueles eram e são lembrados sempre e eu também sou para eles. Nessa amizade não havia ser pobre, negro, gordo; o que valia era estar junto na rua brincando, conversando. Na juventude, a diversidade veio com outros amigos. Eu sempre conversava com os desprezados, feios e julgados por todos. Até parecia uma irmã, quando eu via já havia laços de amizade. Fui julgada muitas vezes por ter amizade com amigos que são gays, outros eram drogados, mas isso nunca deixou pensar em largar e trocar essas amizades. Talvez eu seja preconceituosa sim, mas ao contrário. Falo das loiras e metidas.
P5	Não, foi vítima de nenhum tipo de preconceito ou discriminação.

Fonte: Depoimentos dos professores quanto aos próprios preconceitos e atitudes discriminatórias em seus conhecimentos e saberes pedagógicos, 2014.

Ao tratar do reconhecimento dos preconceitos e atitudes discriminatórias presentes nas histórias de vida dos/as participantes da pesquisa, em primeiro lugar, verificamos que 80% deles/as foram vítimas de preconceito e de discriminação, de maneira específica, cultural e social, apenas um professor registrou não ter vivido

nenhum tipo de preconceito. Nos permite problematizar seu depoimento. Teria ele sofrido algum preconceito se assim como os demais colegas do grupo apresentasse traços negros, ou origem social humilde, por exemplo?

Em segundo lugar, observamos que as memórias apresentam forte emoção e marca na constituição da trajetória pessoal, e revelam a dor causada pelo preconceito e pela discriminação, mas também revelam o lugar ocupado pelo preconceito em suas identidades e em suas práticas pedagógicas. Fato evidenciado nos registros da ata do primeiro encontro da EMD, que aponta a necessidade de um diagnóstico mais aprofundado sobre condições sociais, culturais e emocionais dos/as estudantes.

Os/as docentes participantes da pesquisa se preocupam também com suas práticas em sala de aula, demonstrando sempre muito cuidado com suas falas, atitudes e valores, e percebemos assim, que a partir da identificação e reflexão sobre seus próprios preconceitos, segundo Kramer (1995), torna-se possível o desenvolvimento:

“não só de uma consciência crítica muito severa quanto às injustiças de qualquer tipo, mas também uma espécie de aversão pessoal, física até, quase rejeição mesmo, `a menor manifestação de intolerância de alguém com relação a um outro diferente” (Kramer, 1995, p. 67)

Uma das professoras referiu-se a “oportunar um olhar para os próprios preconceitos, levando em conta atitudes discriminatórias e identificando esses preconceitos em sua constituição pessoal e na formação e educação de seus filhos” (P1).

Nesta perspectiva, os/as professores/as, como sujeitos das práticas na escola, precisam reconhecer, refletir, revisitar suas práticas, suas histórias e memórias, “em espaços que favoreçam a tomada de consciência na construção da própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (CANDAU, 2008, p. 26).

Quadro 5 - Visões sobre os preconceitos e a discriminação em sala de aula.

Professor/a	Depoimento
P1	Neste ano não, mas já presenciei situações muito tristes de alunos sendo menosprezados por serem mais humildes, ou por ser negro, ou por ter uma orientação sexual diferente, em todos as situações, dialoguei com a turma no sentido de sensibilizá-los a perceber que eles não gostariam de ser tratados de forma grosseira, na maioria das vezes surtiu efeito, mas em todos os casos, mesmo após as conversas ou coletivas, eu passei os casos para equipe pedagógica.
P2	São casos pontuais, sempre voltados para comentários discriminatórios referentes a alguma diferença, seja ela de raça, gênero ou com pessoas com deficiências. A conversa sempre é a melhor saída.
P3	Sim, preconceito racial. Sempre tem alguém que quer rotular o aluno negro como inferior fazendo brincadeiras, apelidos. Costumo ser incisiva chamando atenção, acho que sou até agressiva nas palavras, não consigo evitar.
P4	Sim. Alunos que se ofendem com palavras, gestos, mensagens. Quando percebo essas “brincadeiras” como os alunos denominam essa atitude. Chamo-os para conversar e saber os motivos; peço para quem ofendeu se retratar com o colega; deixo claro que preconceito e discriminação são formas de violência e existem leis que amparam as vítimas e punem o agressor.
P5	Casos raros. Toda vez que surge tentamos voltar a ação preconceituosa e discutimos sobre ela.

Fonte: Depoimentos dos/as professores/as pesquisados/as sobre preconceito e discriminação na sala de aula, 2014.

As declarações expressas pelos/as professores/as, deixaram evidente a existência do preconceito e da discriminação presentes no espaço escolar, relativos às diferenças étnicas, destacadamente, voltadas à etnia negra, de gênero, de orientação sexual, sensório-motoras, cognitivas. Esses preconceitos são combatidos pelos/as professores/as, e tratados por meio de orientações, do diálogo, da reflexão, da informação, de informações sobre as implicações legais referentes a tais atitudes, e por fim, encaminhando a situação à equipe pedagógica da escola.

Estas atitudes revelaram por um lado, um pedido de ajuda, ou seja, a necessidade de trabalhar com o problema do preconceito e da discriminação e, por outro lado, a solicitação de uma providência mais efetiva e abrangente a ser tomada no âmbito da comunidade escolar. O levantamento dessas questões expressam também a compreensão que os/as professor/as participantes do grupo de pesquisa têm sobre o exercício profissional do/a o pedagogo/a. Como o/a responsável pela condução de processos de intervenção e/ou de mediação entre seus conhecimentos e saberes e os saberes necessários ao trato da diversidade cultural, os/as professores/as expressaram suas expectativas quanto a um trabalho pedagógico e de formação humana, com

respeito ao combate a toda forma de preconceito e discriminação presentes no espaço escolar.

Confirmamos o entendimento de Candau (2008), ao apresentar resultados de pesquisas realizadas sobre as diferenças culturais, reportando-se de maneira pontual, à expressão utilizada por uma professora participante da investigação que afirmava que a diferença estava no “chão da escola” (*idem*, 2008).

Nesta perspectiva, cabe o reconhecimento de que a problemática do preconceito e da discriminação precisam ser trabalhadas a partir de um mapeamento e um exame detalhado de suas manifestações, desenredando-o por meio da interpretação minuciosa e atenta (Geertz, 1989). Para Candau (2008), faz-se necessário, aumentar nossa competência/habilidade/sensibilidade de identificar, e reconhecer os preconceitos existentes na cultura escolar e na formação da própria identidade, o que demanda assumir e trabalhar as diferenças presentes no cotidiano escolar.

Cabe assim, abrir uma janela que dê visibilidade à compreensão do fenômeno cultural em si, na esfera de atuação dos/as profissionais da escola (FLEURI, 2009), de todos e todas que educam ou deseducam. Isto não significa fechar outras janelas/portas para apreensão do referido fenômeno, como os fatores macro-estruturantes, mas privilegiar a interpretação e análise sobre as lógicas abrigadas no interior da organização do trabalho da escola.

Ao olhar para “o chão da escola”, confirmamos a presença do preconceito e da discriminação sofridos pelos grupos sociais e étnicos, explicados pela concepção cultural e política da diferença, a partir do conceito de *campo* proposto por Bourdieu (1989). Neste sentido, há emergência da constituição de processos formativos que possibilitem o tratamento e enfrentamento de problemáticas, de formas a superar o âmbito do aconselhamento, de orientações, práticas pontuais e/ou do encaminhamento à equipe pedagógica, como medida disciplinadora, muitas vezes. No “chão da escola”, na análise da cultura escolar em seu entrelaçamento com a cultura da escola, é possível interpretar o sistema de significações presentes nas atitudes e práticas dos/as professores/as e dos/as pedagogos/as.

Assim sendo, cabe identificar as novas contingências e emergências postas à Pedagogia na sociedade contemporânea, diante da presença efetiva e garantida legalmente, dos novos sujeitos de direito à escolarização básica. Este fator requisita novos conhecimentos e procedimentos, voltados à formação inicial e continuada dos/as

professores/as processos que requisitam novas orientações político-culturais e pedagógicas (CAMBI, 1999).

4.1.2 O olhar sobre a cultura e a diversidade cultural

Compreendemos que a acepção de cultura e de diversidade cultural abarcam e antecedem as discussões sobre a problemática do preconceito e discriminação étnica e de orientação sexual, portanto, a categoria de análise que dará sequência a análise da problemática em questão, busca apreender o entendimento dos/as participantes da pesquisa sobre cultura e diversidade cultural.

Quadro 6 - Compreensões sobre cultura e diversidade cultural.

Professor/a	Depoimento
P1	Cultura são costumes e tradições de um povo. Diversidade Cultural são as diferenças culturais de cada pessoa, ou seja, o modo de falar, vestir, agir, etc. É o modo como uma pessoa se posiciona sobre determinado assunto para sociedade.
P2	Cultura, tudo que está relacionado e foi adquirido pelo homem (crenças, costumes, conhecimentos) e vem sendo cultivado. Diversidade cultural, são as distintas e variadas culturas do mundo.
P3	Entendo a cultura como toda experiência acumulada pela humanidade e que se expressa em vários campos de interesse do homem como costumes, tradições, rituais, religião, celebrações, arte, ciência, educação, valores, organização social, crenças, etc. A diversidade cultural todos os campos citados anteriormente e território, a espacialidade das diferenças. Minha primeira leitura e a mais forte, é do coletivo.
P4	Cultura são os costumes, crenças, músicas, arte, hábitos de um povo, passados de geração em geração. Diversidade cultural, são diferentes costumes de diversos povos uma sociedade, como: culinária, vestimentas, manifestações religiosas, linguagem, danças.
P5	Não respondeu a esta questão.

Fonte: Depoimentos dos/as professores/as pesquisados sobre cultura e diversidade cultural, em 2014.

Percebemos nas respostas que a compreensão sobre *cultura e diversidade cultural*, expressas pelos/as participantes da pesquisa não apresentou aspectos divergentes, e colocou em relevo a concepção antropológica de cultura e de diversidade

cultural, considerada nos estudos e discussões iniciais realizadas no processo de formação continuada.

Essa noção de cultura foi dimensionada como produção material e imaterial humana, a qual pode apresentar variações e diferenças nessa produção, de acordo com a singularidade presente na multiplicidade de povos, sociedades, coletivos. Essas são compreensões evidenciadas nos posicionamentos de Geertz (1989) e de Williams (2000), já destacadas na introdução da presente dissertação.

As apreensões dos/as professores/as, no entanto, demandam ainda aprofundamento sobre as contribuições de Geertz (1989), em relação aos fenômenos culturais, baseados nos apontamentos de Corrêa (2010), Souza e Fleuri (2003), como possibilidade de avanço na compreensão da diversidade cultural expressas nas respostas dos/as professores/as, e seus desdobramentos no espaço escolar.

Desta forma, a partir dos apontamentos realizados por Corrêa (2010) sobre a definição de cultura apresentada por Geertz (1989), como uma “teia de significados tecida pelo próprio homem”, observamos que essa teia pode comportar múltiplos significados, traduzidos em símbolos, e que estes, por sua vez, possam revelar as especificidades de cada manifestação cultural no âmbito escolar.

Portanto, como um sistema no qual se entrelaçam signos/símbolos interpretáveis, a *cultura* não se traduz como um **poder** em si mesma, mas contém o poder, dentro de um contexto. Ou seja, ela pode revelar, expressar, traduzir e simbolizar diversas e diferentes maneiras/modos de viver e de significar a vida, construídas histórica e socialmente.

Para uma das professoras “Cultura são os costumes, crenças, músicas, arte, hábitos de um povo, passados de geração em geração” e “Diversidade cultural, são diferentes costumes de diversos povos uma sociedade, como: culinária, vestimentas, manifestações religiosas, linguagem, danças. ” (P4). Essas especificidades requerem a necessidade de um exercício denso de interpretação, pois nem sempre suas evidências mostraram-se aparentes. Nesse sentido, Corrêa (2010) afirma que:

A cultura tem o poder de enraizamento do sujeito em modos de vida, em modos de ser, que sujeitam às práticas, aos comportamentos, ou seja, a tipos de alimentos, modos de vestir etc. Por exemplo, gafanhotos e cobras são iguarias alimentares na China, mas, no Brasil, pensar em comê-las causa repulsa. [...] (p.18)

Tantos outros exemplos poderiam ser citados, até mesmo sem sair do território brasileiro, considerando suas dimensões continentais, bem como a constituição multiétnica da população brasileira. Aquilo que faz a nação brasileira ser reconhecida pela diversidade cultural, é definido pela singularidade/particularidade revelada na multiplicidade de manifestações culturais, pelos diferentes jeitos de viver e de ser brasileiro/a. Esses diferentes modos de ser levará mais adiante a imperativa distinção teórica entre *diversidade cultural* e *diferença cultural*. Por ora, importa ainda, ressaltar a dimensão de cultura que para Geertz (1989), representa a própria existência humana.

Logo, Souza e Fleuri (2003) fundamentados no entendimento de cultura apresentado por Geertz (1989), observaram que a cultura não é um *acréscimo* ao processo evolutivo do animal homem, mas *ingrediente essencial* para produção do mesmo. Outra professora entende cultura como “como toda experiência acumulada pela humanidade e que se expressa em vários campos de interesse do homem como costumes, tradições, rituais, religião, celebrações, arte, ciência, educação, valores, organização social, crenças, etc **(P3)**. Para a professora ainda, a diversidade cultural refere-se “a todos os campos citados [...] e território, a espacialidade das diferenças. Minha primeira leitura e a mais forte, é do coletivo”.

Cabe trazer às compreensões da professora, a noção de que a cultura compreende um conjunto mecanismos de controle (regras, planos, instruções) que organizam e orientam a existência do ser humano, dados desde seu nascimento, são definidos também os padrões culturais (sistemas organizados de símbolos significantes de referência), que governam seu comportamento e experiências na comunidade em que vive.

Assim, concluímos que a natureza humana se dá numa relação orgânica com a cultura, na qual além de constatar que todos os grupos humanos, desenvolvem padrões culturais que possibilitam sua existência, bem como evidencia-se “uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade ” (FLEURI, 2009, p.67).

O pressuposto acima traz implicações significativas à compreensão de práticas pedagógicas fundadas, a partir de uma conceituação de ser humano sob a ótica de padrões culturais universais. Quando se compreende as categorias do desenvolvimento humano, como a infância, a adolescência e a fase adulta em seus aspectos universalizantes, em seus padrões genéricos, fora de seus contextos culturais específicos/particulares, pré-concebemos o sujeito da aprendizagem. Estas

generalizações levam a fixar uma condução pedagógica padronizada, que desconsidera “as infâncias”, “as adolescências”, “as juventudes”, “as maturidades”.

Por exemplo, podemos afirmar que em nossas salas de aula existem uma só infância, uma só adolescência, uma sua juventude, uma só fase adulta? Padronizada pela homogeneização dos níveis de desenvolvimento humano, que fundamentam as referências pedagógicas presentes na cultura escolar, ou podemos aferir que existem várias infâncias/adolescências/juventudes, determinadas *na e pela* relação que estabelecem entre si, com o outro, na dimensão de sua constituição histórica, social e cultural.

É neste ponto cabe retomar a expressão “jeito de viver e ser brasileiros”, no sentido de que existe uma *diversidade cultural brasileira*, marcada por sua singularidade e multiplicidade, para ser compreendida a partir de um “sistema entrelaçado de símbolos interpretáveis” (GEERTZ, 1989, p. 10).

Estas ideias requerem uma análise e interpretação de seus múltiplos significados. No Brasil, a diversidade cultural não se limita apenas à expressão da singularidade das diversas manifestações culturais da população. O conceito de sistema de significados, nos leva a considerá-la em sua relação com o preconceito, destacadamente voltada a problemática do preconceito e discriminação étnica-racial e de orientação sexual. A análise da diversidade cultural, a partir do termo *diferença*, e da interpretação de seus significados no contexto social e escolar.

Reafirmamos assim, que os significados necessitam ser desvelados e interpretados, para além do entendimento de *manifestação cultural diferenciada*, precisam ser lidos e compreendidos, também, como exclusão social, que comprometem o direito legal de igualdade de direitos a todos e a todas à escolarização básica.

Destacamos ainda, na presente análise, o conceito de *cultura* identificado no marco conceitual do PPP da escola (2012), o qual possibilitou a constatação da aproximação existente entre as compreensões de cultura descritas pelos/as participantes do grupo e o conceito definido no documento de referência da instituição, o qual é assim, apresentado:

[...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”. (2012, p. 12).

Nos depoimentos dos/das participantes, não se observou a concepção de cultura, considerando a subjetividade e identidade dos sujeitos presentes no espaço escolar. A referência assumida no PPP quando descreve os sujeitos da educação básica, reafirma a posição orientada nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, ou seja:

Ao assumirmos uma concepção progressista de educação, se faz necessário evidenciarmos quais são os sujeitos que estão dentro da nossa escola, que tem direito a educação pública, de onde eles vêm, quais são suas referências sociais e culturais, pois *“um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar”* (SEED/DCE, 2008, p.14). Portanto, passamos a evidenciar a compreensão que temos dos sujeitos que tem direito ao espaço escolar e ao nosso fazer profissional. São eles: crianças, jovens e adultos, organizados a partir de categorias sócio-culturais [...] (PPP, 2012, p. 15)

Cumpramos observar que a compreensão de diversidade cultural evidenciada pelos/as participantes, possibilitou o reconhecimento da importância da valorização das diversas culturas presentes no contexto escolar. Esta compreensão refere-se a um princípio básico para a construção de práticas pedagógicas interculturais, defendidas por Forquin (1993), Candau (2008, 2012), Fleuri (2009), Kramer (1995).

Esta possibilidade torna-se um fator preponderante para o rompimento dos padrões estabelecidos na cultura escolar de base monocultural, pois volta-se para multiplicidade de sujeitos que constituem a cultura da escola.

Entendemos assim, que a cultura é importante categoria de análise para compreensão dos fenômenos culturais na atualidade, destacadamente voltados à formação dos/as professores/as diante da diversidade cultural na escola básica, considerando o atendimento as prescrições oficiais, as demandas da realidade do cotidiano da escola, desafiada a responder as mudanças profundas ocasionadas pelo vertiginoso avanço científico-tecnológico, pelas novas conformações do trabalho e pela significativa alteração dos valores humanos (HAGEMeyer, 2004; 2006), bem como, agora configurada pelos diferentes grupos sociais presentes na escola. Assim, conforme Corrêa (2010):

Sem dúvida a aparente redescoberta da cultura como categoria-chave na relação ensino-aprendizagem manifesta-se como um dos caminhos contemporâneos possíveis de incluir na escola grupos sociais cujas culturas dela estiveram ausentes. Nesse caso, não se trata de simplesmente incluir e fazer parte, mas do significado tácito (implícito) e simbólico que essa

manifestação de grupo tem em termos daquilo que a cultura representa para a aprendizagem do aluno na escola (CORRÊA, 2010, p. 137)

4.1.3 O olhar sobre as prescrições oficiais

Com relação às prescrições oficiais, buscamos analisar como são assumidas ou não pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas, notadamente com relação ao trato da diversidade cultural no âmbito do cotidiano escolar. Partimos do questionamento sobre o conhecimento de documentos orientadores existentes no estabelecimento escolar e sua utilização, descritos no quadro 7.

Em seguida, destacamos as práticas pedagógicas realizadas, considerando as prescrições presentes na Proposta Curricular da escola, relatados no quadro 8.

Quadro 7- Prescrições oficiais: limites e possibilidades para práticas pedagógicas interculturais.

Professor/a	Depoimento
P1	Não que eu saiba, quando preciso de fontes relativas à diversidade cultural, procuro na internet, converso com os colegas da equipe multidisciplinar e como a equipe pedagógica.
P2	Trabalho com planejamento individual, porém a temática é abordada constantemente.
P3	Existem documentos sim, mas não me dão muita segurança em relação ao tema na Didática. Eu fiz umas buscas sobre o tema em específico, leio coisas ao mesmo tempo, já recebi orientação da equipe pedagógica nesta escola e também fiz cursos rápidos sobre o assunto.
P4	Sim. Existem os cadernos temáticos, textos disponíveis no site do diaadiaeducação. Estudos da Equipe Multidisciplinar.
P5	Sim, há documentos orientadores. Orientação da equipe pedagógica.

Fonte: Respostas dos/as professores/as sobre o uso das Prescrições Oficiais – 2014.

Ao serem questionados/as sobre a existência de documentos orientadores na escola que subsidiaram a construção da proposta curricular, a professora P1, afirmou desconhecer tais documentos, e dois professores referiram-se à insegurança com relação ao trabalho com estes documentos. Cabe esclarecer que a elaboração da Proposta Curricular foi construída pelos/as professores/as, a partir do texto das Diretrizes

Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE, com subsídio das orientações sobre a legislação pertinente à diversidade cultural e materiais de apoio produzidos pela mantenedora, como os Cadernos Pedagógicos e Temáticos disponibilizados na biblioteca da escola e na página virtual da SEED/PR.

Vale destacar que na oportunidade da reelaboração das propostas curriculares de cada disciplina²⁶, os “Cadernos Pedagógicos e Temáticos, construídos para subsidiar o enfrentamento do conjunto de problemáticas denominadas pela SEED/PR como “Desafios Sociais Contemporâneos”, foram selecionados e organizados pela equipe pedagógica da escola, juntamente com referências teóricas e outras fontes de suporte para esse fim.

Duas professoras afirmaram conhecer os documentos orientadores oficiais, e sabem como consultá-los. Para compreender a resposta da professora que afirmou desconhecer a existência de documentos orientadores, recorremos aos pareceres enviados pelo NRE/CTBA, a respeito da necessidade de adequações nas propostas curriculares, considerando o atendimento aos aspectos legais relativos à diversidade cultural. No parecer da disciplina de Matemática, observamos que nenhuma adequação foi solicitada em relação ao atendimento a esses aspectos legais nos conteúdos da disciplina. Constatamos que parte da proposta havia sido redigida por apenas uma das professoras da área de Matemática, no ano anterior, e este fato contribuiu para o afastamento das demais professoras da problemática em questão.

Ressaltamos que no processo de reelaboração das propostas curriculares, observamos resistência por parte dos/as professores/as ocasionada por alguns fatores, dos quais se destacam: a atitude impositiva do NRE/CTBA, exigindo a cópia fiel das DCE em suas devolutivas; falta de tempo para estudos mais aprofundados que subsidiassem com segurança a escrita do texto, a cultura escolar, fortemente marcada pelo trabalho individual, dificultando a discussão coletiva e ocasionando a divisão de tarefas.

Percebemos que a maior preocupação é com o cumprimento do que é solicitado pela mantenedora. No caso da referida professora, podemos constatar que a mesma se dedicou mais à seleção e organização dos conteúdos por série. Postura preferida pela

²⁶ As quais foram devolvidas pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE/CTBA), por não atender à legislação pertinente às questões da contemporaneidade.

maioria dos/as professores/as, evidenciando que esta é a parte da proposta curricular que dominam e demonstram maior segurança.

No relato dos/as demais participantes, verificamos que apesar de conhecerem os documentos orientadores, estes não são a única referência, fonte de consulta e orientação para a elaboração e definição de suas práticas. Esses/as professores/as buscam a mediação da equipe pedagógica, participam da formação continuada na área e pesquisas em outras fontes.

Desta forma, é possível constatar que na *cultura escolar* os documentos oficiais, assumem um caráter de dispositivo pedagógico, colocando em marcha discursos filosóficos, morais, científicos, buscando instituir práticas, definir organização de espaços, orientar decisões pedagógicas e administrativas. (BUJES, 2007, P. 23). Contudo, constatamos que no entrelaçamento com a *cultura da escola*, o conceito de “modelagem curricular” proposto por Gimeno Sacristán (1998), define a forma como os/as professores/as se apropriam das prescrições oficiais em seu cotidiano. Portanto, “os desafios que os professores equacionam em suas atividades, pressupõem *modelar, transformar, reformular e exceder* o conhecimento recebido” (HAGEMEYER, 2011, p. 244).

O processo da formação continuada, cujas atividades foram deflagradas pela pesquisa-ação tendem a oportunizar aos/às professores/as, as possibilidades de participar de estudos e discussões sobre os temas que identificam como necessários ao desenvolvimento da docência em sala de aula. Com relação às questões da diversidade cultural, o processo vivido trouxe a possibilidade de uma autoanálise sobre os processos das práticas dos/as professores/as voltados ao preconceito. Esse era um tema prescrito oficialmente, mas que a partir da problematização identificada, passou a requisitar posições dos/as professores/as diante de problemas reais enfrentados nas relações entre os/as estudantes.

Ao discutir as questões surgidas à luz dos autores selecionados pela pedagoga/pesquisadora e pelos/as próprios/as professores/as, propiciou a possibilidade de desenvolvimento do trabalho intelectual docente, preconizado por Giroux (1997) e Hagemeyer (2011), que influenciou suas atitudes e práticas em relação ao trato dos preconceitos culturais no âmbito escolar.

Quadro 8 - Proposta Curricular: a prática pedagógica em face das prescrições oficiais.

Professor/a	Depoimentos
P1	Na maioria das vezes trabalhei a temática através do conteúdo estruturante ²⁷ (DCE do Estado) como tratamento de informação, e consegui estabelecer o que havia na proposta curricular da Matemática.
P2	O trabalho é realizado através de conversas e confecção de materiais, sempre que o tema vem à tona. De maneira geral, o assunto é abordado diariamente.
P3	Na minha disciplina, a diversidade cultural é um tema constante. Procuo me manter informada sobre os principais assuntos e apresentar fontes diferentes de pesquisa e opinião para análise.
P4	Trabalho em forma de textos, músicas, filmes, documentários. Faço o possível para desenvolver como foi estabelecido na proposta, mas nem sempre é possível, pois muitas vezes é necessário adaptar de acordo com a turma.
P5	Tenho abordado o conteúdo trazendo a discussão de como os diversos povos veem a temática exposta.

Fonte: Respostas dos/as professores/as relativas à proposta curricular, diversidade cultural e tratamento metodológico, 2014.

Os/as docentes P1 e P4, revelaram que o tratamento dado à inserção da temática da diversidade cultural em suas disciplinas, tem como referência a proposição das diretrizes curriculares da matenedora, as quais foram assumidas, tanto na proposta curricular de sua disciplina como em seus planos de trabalho docente. Demonstraram preocupação quanto ao atendimento das prescrições e ao cumprimento do planejamento. Confirmaram desta forma, as configurações que as prescrições oficiais assumem na cultura escolar, como documento prescritivo e normatizador a ser seguido, e cujo cumprimento será verificado e/ou fiscalizado nas diferentes instâncias.

Cabe ressaltar que no espaço escolar, o caráter fiscalizador/verificador é atribuído ao/à pedagoga, fator fortemente marcado na cultura escolar, quanto à atuação desse/a profissional, reafirmando o distanciamento existente entre professores/as e pedagogos/as, fato que dificulta muitas vezes, as mediações necessárias entre os saberes relativos ao trato da referida temática, bem como de outras.

²⁷ Compreende-se como Conteúdo Estruturante, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos específicos. A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. (PARANÁ, DCE, 2008)

O caminho para a superação dessa barreira, requer por parte do/ pedagogo/a, o assumir a Pedagogia e o desempenho de seu papel como possibilidade de resistência (GIROUX,1986), na crença da organização do trabalho pedagógico dentro de uma dimensão coletiva e democrática, que tem na formação continuada e em serviço, possibilidades fundamentais de contribuir com a qualidade do trabalho docente na escola contemporânea.

Neste sentido, não cabe um tratamento dos processos pedagógicos apenas no sentido técnico, mas segundo Gatti (2013), esses são processos a ser dimensionados em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, para que possam fundamentar a ação pedagógica de forma ampla e aprofundada.

A resposta genérica apresentada pelo professor P5, nos possibilita levantar alguns questionamentos, considerando as orientações observadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Biologia do estado do Paraná (2008). Destacam a necessidade da percepção e da incorporação das relações sociais no trabalho desta disciplina no contexto escolar, através da construção histórica e filosófica dos conhecimentos biológicos.

Já as professoras P2 e P3, destacam que as questões da diversidade cultural têm ocupado espaço central no ambiente escolar, de maneira mais específica, na organização de seus conteúdos curriculares e quando a temática solicita reflexão. Evidenciaram a necessidade de constância no atendimento aos conteúdos e orientações curriculares previstos nas prescrições oficiais, que são abordadas a partir de várias estratégias e recursos metodológicos. As professoras referiram-se à atividade de pesquisa que solicitam aos/às estudantes e pesquisas realizadas pelos/as professores/as, produções de materiais didáticos, organização de exposições, visitas a espaços culturais e atividades teórico-metodológicas considerando elementos da cultura africana e indígena.

Presenciamos assim, na configuração do espaço escolar e de sua cultura, um movimento voltado ao atendimento de dispositivos legais que legitimaram as conquistas de direitos dos grupos sociais discriminados e excluídos histórica, social e culturalmente, como reflexos dos acontecimentos latentes no cenário mundial.

Ao/À professor/a-pedagogo/a, coube observar que nos acontecimentos frequentes com alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, não bastava o trabalho com o processo pedagógico, se tratado em si mesmo. O entendimento de que havia demandas sobre questões culturais, de assuntos não conhecidos suficientemente

e cientificamente, remetiam a perspectivas de mudanças quanto aos procedimentos do processo de mediação a desenvolver com os/as professores/as. Percebemos que haviam relações a serem promovidas entre as questões culturais e o trabalho pedagógico, no sentido de aprofundar novos temas e aportes necessários aos/às professores/as para entender em sua amplitude, questões ainda não tratadas nos cursos de licenciaturas.

Reafirmamos desse modo, a relevância dos processos formativos que possam subsidiar científica e metodologicamente os/as profissionais pedagogos/as e professores/as, a articulação entre cultura e identidade e a preocupação maior na busca de que todos os estudantes obtenham sucesso no desempenho escolar, independentemente de seu grupo social, étnico, religioso, de gênero, de orientação sexual, objetivos que subentendem uma atitude de combate a toda forma de intolerância, discriminação e preconceito. Estas incumbências estão ligadas ao atendimento às exigências prescritivas legais postas para a reformulação do currículo escolar, requisitando que estas atividades, possam ser realizadas através da conquista de tempos e espaços para a organização do trabalho pedagógico e a formação continuada em serviço.

Nesses processos formativos, os processos instaurados da “cultura escolar”, compõem um grande desafio a ser enfrentado. Existe uma cultura própria dentro das instituições escolares, “algo que sucessivas reformas conseguem arranhar superficialmente, que sobrevive a elas e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo (VINÃO FRAGO, 2001). Nesse sentido, cabe questionar constantemente, quais motivos levam à demora ou à não da implementação de mudanças necessárias para qualificar o trabalho pedagógico nas escolas.

Um ponto que nos parece fundamental para esta reflexão seria pensarmos na questão já indicada, relativa ao sucesso do desempenho escolar. Podemos afirmar que o sucesso escolar pode ser possibilitado a partir da problematização e do enfrentamento das atitudes e das práticas discriminatórias e preconceituosas para com os grupos de alunos e demais segmentos da comunidade escolar.

Quadro 9 - Influências da formação continuada nas práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural

Professor/a	Depoimentos
P1	Neste ano além do tratamento de informação: gráficos e tabelas sobre o preconceito no espaço escolar, consegui trabalhar com os alunos dos oitavos anos, as formas geométricas, os ângulos e semelhanças de triângulos através dos movimentos da capoeira.
P2	As diferenças étnico-racial e a inclusão social.
P3	É possível fazer esta abordagem no estudo: da população, países, conflitos, disputas territoriais, religião, desigualdade social, minorias étnicas, degradação do meio ambiente, na regionalização do espaço e outros.
P4	Trabalho principalmente por meio da interpretação e produção textual de temas pertinentes à diversidade cultural, principalmente voltados à reflexão de atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação à orientação sexual, etnias e conflitos geracionais.
P5	Tento trazer sempre as contribuições dos diferentes povos à construção do pensamento e conhecimento científico.

Fonte: Respostas dos/as professores/as relativas à influência da formação continuada nas suas práticas, 2014.

Notamos em relação às práticas pedagógicas com referência à diversidade cultural, desenvolvida pelos/as professores/as estão de acordo com as definições da PPC, pois nas recomendações das DCE do Paraná, focaliza-se o tratamento da temática como conteúdo específico de cada disciplina, não como tema transversal, numa abordagem histórica de seus determinantes, e na busca da construção de uma proposta de cunho intercultural. No entanto as necessidades que se faziam presentes, referiam-se ao não domínio pelos professores dos aportes necessários às compreensões sobre os processos do preconceito e da discriminação cultural, o que não se resolveria com as prescrições da SEED, que embora com indicações já necessárias, não poderiam dar conta de casos pontuais enfrentados na escola.

As defasagens da formação inicial, até pela urgência de aportes sobre questões geradas por mudanças muito rápidas nas configurações culturais da sociedade atual, com relação ao surgimento de novas identidades, valores, e formas de se relacionar da juventude, traziam a necessidade de abordagens e discussões que a formação continuada e os processos mediadores da pesquisa- ação oportunizaram aos/às professores/as participantes da pesquisa.

Pela percepção de defasagens quanto aos aportes requisitados às novas discussões sobre questões da diversidade cultural, passamos a discutir os problemas do

preconceito étnico-racial e de orientação sexual, buscando situar com os/as professores/as, alguns conhecimentos de outras ciências (sociologia, antropologia, etc), a partir das demandas de novas concepções relativas às formas e procedimentos com relação ao problemas frequentes do preconceito na vida e na formação dos jovens estudantes da escola pública estadual.

Dessa forma, nos estudos promovidos durante a formação continuada, foi possível identificar um caminho que pode ser construído na direção dos pressupostos da interculturalidade, anunciados por Forquin (1993), Candau (2008, 2012) e Fleuri (2009), autores (propostos neste estudo) que defendem uma *pedagogia intercultural*, amparada nos princípios do universalismo transcultural, que focaliza os aspectos considerados como manifestação cultural de toda história humana, sem desconsiderar as questões contextuais como o tempo, o espaço geográfico, o público, entre outros.

Considerando a relevância e pertinência da compreensão dos determinantes históricos, sociais e culturais a respeito da hierarquização dos povos e das etnias, ressaltamos a importância do pensamento de Kramer (1995), “defendo a ideia de que precisamos sempre rememorar a história - de cada um de nós e a de todos, conhecer a história, desatando a linguagem acorrentada por tão diversas mordidas, ameaças, correntes, grilhões” (p. 68).

Cabe destacar que os dados informados nessa caracterização foram pesquisados no PPP da instituição, no qual percebemos ainda, que na caracterização que se refere aos/às profissionais da escola, prevalece o foco nos atributos profissionais. Não há evidência da identificação de gênero, etnia, orientação sexual, condição socioeconômica, marcando o pensamento de uma cultura escolar, que além de homogeneizar os/as profissionais, não considera suas singularidades. Estas constatações requisitam, a partir do processo vivido na escola durante a pesquisa ação, que as concepções, práticas e atitudes identificadas na pesquisa, possam figurar no texto do PPP da escola, em processo de reelaboração anual.

4.1.4 O olhar sobre o processo formativo

Os depoimentos desta categoria, focalizam o processo formativo vivido pelos/as participantes, com objetivo de analisar suas contribuições, possíveis mudanças e influências na prática pedagógica, a partir da identificação dos preconceitos e atitudes discriminatórias, e algumas iniciativas dos professores/as, bem como a importância da formação voltada à temática da diversidade cultural, considerando a formação inicial.

Quadro 10 - Contribuições para o estudo e o trato dos preconceitos nas práticas pedagógicas.

Professor/a	Depoimentos
P1	Sim. Antes eu não me envolvia muito, nem buscava atividades que abordassem o tema, hoje trabalho com mais propósito, não me prendendo a vencer os conteúdos, prezo mais a qualidade da informação que os alunos recebem do que a quantidade.
P2	Sim. Através da EMD realizamos trabalhos e leituras que contribuíram em nossas aulas para melhor direcionarmos nossos alunos em situações de preconceito, não aceitação.
P3	Sim. Contribuíram muito para essa reflexão, os questionamentos, a troca de experiências; são fundamentais.
P4	Sim. Pude perceber que as mediações são efetivas, mas ainda preciso estudar mais.
P5	Sim. Em vários momentos podemos enriquecer nosso arcabouço teórico, até nos surpreendemos quando novas situações são expostas pela equipe com sugestões de ações.

Fonte: Depoimentos dos professores sobre o processo formativo vivido e as contribuições para suas práticas, 2014.

Os dados informados no quadro 10, demonstraram que todos/as participantes reconheciam de forma positiva a importância do processo formativo vivido, como contribuição para a reflexão e estudos relativos ao tratamento da diversidade cultural, a partir dos preconceitos identificados em sua própria prática pedagógica. Os/as professores/as enfatizaram que tais contribuições oportunizaram a troca de experiências, leituras, questionamentos, levando a um maior envolvimento com a temática (P2 e P3).

A professora (P1) referiu-se à “mudança de postura em relação ao trabalho realizado com os conteúdos, priorizando a qualidade, não mais a quantidade”. Outra

professora revelou a percepção de que suas atividades de mediação se tornaram mais efetivas e que sentia necessidade da continuidade dos estudos (P4). Percebemos o reconhecimento do aprofundamento teórico e com capacidade criativa para o desenvolvimento de práticas, considerando a produção de conhecimentos, saberes e ações.

Nesse sentido, apreendemos que o processo formativo vivido, disparado pelas necessidades evidenciadas no cotidiano escolar, oportunizou mudanças e influências desejadas pelas prescrições oficiais, destacadamente, as solicitadas pela resolução que instituiu a Equipe Multidisciplinar, que tem sido o ponto de apoio das escolas quanto a formação para diversidade cultural.

O que se depreende, no entanto, é que quando os processos formativos decorrem de problemas reais do contexto escolar, são construídas práticas docentes e experiências dos/as estudantes, que os profissionais da escola assumem, tornando mais efetivas as alternativas de superação.

A transformação requerida com relação ao trato da diversidade cultural e do preconceito na escola, neste caso, considerou a complexidade e as singularidades das culturas escolares nos processos de reformas educacionais, no processo de pesquisa e da formação continuada (FARIA FILHO, 2007).

Nesse contexto, é preciso considerar ainda os novos sujeitos da escola e as novas subjetividades, configuradas no panorama cultural exterior aos muros escolares, o que tem trazido para a escola um “conjunto de experiências contemporâneas, crescentemente marcada pela instantaneidade, volatilidade, efemeridade e descartabilidade, típicas da vida cotidiana comum dos consumidores pós-modernos – crianças, jovens e adultos” (COSTA, 2010, p. 138). Desta forma, a cultura digital opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da identidade e condição humana, nas sociedades contemporâneas.

Neste sentido, reforçam preconceitos bem como trazem para dentro da escola conflitos, gerados nos grupos das redes sociais dos quais os jovens e adultos fazem parte. Tem sido recorrente o tempo despendido pela Equipe diretivo-pedagógica das escolas na resolução de conflitos gerados entre colegas da escola, através das redes sociais, com ofensas morais preconceituosas de cunho étnico-racial e de orientação sexual, entre outros.

Embora não tenhamos neste estudo o objetivo de abordar as questões da sociedade tecnológica, não podemos passar ao largo das influências culturais que os processos culturais das mídias digitais têm gerado como influências nas culturas dos/as estudantes e conseqüentemente para a atuação dos/as professores/as. Nesta questão, os participantes da pesquisa referiram-se à “necessidade de estudar mais”, ou de compreender melhor as necessidades as significações do uso das tecnologias e os processos digitais em que se inserem os/as estudantes.

Hall (2006), ao refletir sobre as identidades sociais, no contexto contemporâneo caracteriza a definição de sujeito, como conceito previamente definido, e que portava uma identidade unificada e estável. Na sociedade atual, este conceito tornou-se fragmentado, e se compõe, não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e/ou não-resolvidas.

Para Hall (2006), as identidades, que compunham as paisagens sociais e que asseguravam uma conformidade subjetiva com necessidades consideradas objetivas da cultura, entraram em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual projetamos nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Desta forma, o sujeito é definido não mais como uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade tornou-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.

Neste contexto, a necessidade de compreensão da cultura digital faz-se também necessária às mediações necessárias para as aprendizagens do cotidiano escolar. A prática docente torna-se mediadora entre os conhecimentos da cultura digital e os alunos, compreendendo as novas formas de se relacionar e se identificar, considerando a evolução das formas de comunicação, redes sociais e mídias de entretenimento do mundo virtual.

Essas destrezas dos/as alunos/as, que nem sempre estão presentes nos estudos e domínios dos/as professores/as, precisam ser consideradas na formação continuada de pedagogos/as e professores/as. Há aspetos relativos às mídias de entretenimento, e suas programações, nos quais os preconceitos tomam lugar nas formas de agir de crianças, jovens e adultos, construindo identidades e valores (HAGEMeyer, 2006). Estes aspectos inevitavelmente influenciam as aquisições dos

conteúdos curriculares, e também as apropriações de outros conhecimentos e dimensões do homem contemporâneo, colocando-se como coadjuvantes do trabalho pedagógico escolar.

Os depoimentos analisados, na formação continuada precisam revelar e acrescentar conhecimentos e experiências à vivência individual de cada sujeito, ao desenvolver um processo contínuo de interlocução, de trocas simbólicas, e de saberes que propiciam ao professor uma autoavaliação como profissional. Segundo Radvanskei (2014), as possibilidades de compreensão e o ato de mediação no processo da formação continuada, constituem um espaço dialógico de aprender a docência. A formação continuada para a autora, pressupõe uma forma de ir além, ao construir situações necessárias e motivadoras para tornar a docência mais qualitativa.

Na formação continuada, a pesquisa-ação constrói gradativamente um conhecimento que vai além da transmissão e assimilação de conteúdos, e neste caso os processos de formação contínua em serviço, pressupõem interações sociais, trocas de experiências e o diálogo. Para Hagemeyer (2006), é preciso tirar o/a professor/a do isolamento no âmbito escolar, buscando a interlocução e o compartilhamento de suas práticas, como processos relacionais a ser instaurados pelos/as pedagogos/as, ao buscar uma nova qualidade do trabalho pedagógico docente. Esta atitude contribui para o desenvolvimento de maior autonomia docente e confere confiança e credibilidade à criação da cultura da escola e de seus profissionais.

Quadro 11 - Formação Inicial e o espaço da Diversidade Cultural

Professor/a	Depoimentos
P1	Não. Creio que a formação continuada seja um caminho necessário para suprir a lacuna da formação acadêmica, durante a graduação nunca foi tocado no tema diversidade cultural.
P2	Na faculdade não lembro sobre a abordagem desses temas. No entanto, considero essencial que toda formação abordasse essa discussão.
P3	Sobre a diversidade no ambiente escolar não. Posso afirmar com segurança que a minha formação foi técnica, embora o curso forme mais para licenciatura. Considero fundamental a formação continuada em qualquer profissão, aprender nunca é demais.

(continua)

P4	Não. Sim considero muito importante a formação continuada para diversidade cultural, pois a discriminação e o preconceito acontecem em todos os lugares, até em nossas famílias.
P5	Não. Não fez falta!

Fonte: Respostas dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e a importância da formação inicial, 2014.

A questão formulada sobre o tratamento da diversidade cultural na formação inicial, ressaltou a relevância da formação continuada para a busca de estudos e discussões sobre o tema. Os/as professores/as apontaram que não receberam conhecimentos específicos sobre esta problemática nos cursos de graduação. Apenas um professor²⁸, observou que não fez falta em sua formação inicial o trato da discussão, sem maiores explicações, contudo demonstrando a contradição relativa à sua resposta anterior, na qual afirmou a importância do processo formativo vivenciado, exatamente devido a possibilidade do enriquecimento teórico. Cabe nos perguntar: existe uma subjetividade não expressa, não revelada, ou um olhar para as questões da diversidade cultural a partir de um lugar diferenciado/privilegiado?

Constatamos mais um fator determinante para implementação de processos formativos contínuos e em serviço, que abordem a temática da diversidade cultural. Vale lembrar, que vários cursos de graduação passaram a realizar a reformulação curricular, a partir dos dispositivos legais da LDBEN nº 9.396/96, que apresentou avanços significativos nessa direção. No entanto, avaliando a referência legal dos cursos de graduação dos/as docentes participantes da pesquisa, anteriores a referida lei, esses conhecimentos não são sentidos no espaço escolar.

Reafirmamos desse modo, que na busca da promoção da melhoria da qualidade educacional, a formação continuada dos/as professores/as a partir de suas necessidades e com relação ao trato da diversidade cultural, torna-se um elemento essencial na tentativa de delinear o perfil que deve ser assumido pelos/as professores/as no desempenho de suas funções na escola contemporânea.

Costa (2010), sintetiza o pensamento de Giroux (1992), o qual compreende não ser mais possível acreditar que uma educação crítica possa ficar limitada nas

²⁸ Não foi possível maiores esclarecimentos com o referido professor, pois devido ao vínculo empregatício (PSS) não atua mais na escola, campo da pesquisa. Assumiu um novo emprego, em que está constantemente em viagem.

escolas, e na “[...] a pedagogia, como forma de produção política, moral e social, possa ser tratada prioritariamente como um problema de escola.” (GIROUX, 1992, p.11 *apud* COSTA, 2010, p. 134). Costa (2010), observa que o autor percebeu que outros elementos precisam ser analisados na relação entre a escola e sociedade. Nesta perspectiva referiu-se à limitação que o conservadorismo ainda exerce na composição dos currículos e na visão da maioria das faculdades de educação, e mesmo com relação à interpretação do próprio significado da pedagogia. Para Giroux (1999) a Pedagogia precisa ser compreendida como prática social e de produção cultural (dependente de uma política cultural que abrange conhecimentos, desejos, valores e práticas).

Ainda na mesma obra²⁹ concebe-se a Pedagogia como “uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática”, produtora e legitimadora de formas de regulamentação moral e política, portanto, capaz de construir e oferecer aos sujeitos visões particulares de si e do mundo.” (GIROUX, 1992, p.98 *apud* COSTA, 2010, p. 134).

As percepções de Giroux (1992,1999) levam a constatar as novas necessidades e identidades sociais e culturais, no âmbito escolar, as quais apontam para visões plurais e diversificadas a serem consideradas para o curso de formação em Pedagogia. Estas mudanças são requisitadas também por sua vez, na construção da profissão de pedagogos e professores.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES: INFLUÊNCIAS A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

Considerando que as práticas pedagógicas são práticas sociais, vinculadas a uma história profissional e pessoal, elegemos o reconhecimento das identidades culturais dos/as professores/as nos processos formativos como eixo de referência na proposta de pesquisa-ação desenvolvida, apostando no entendimento de que “as

²⁹ *Borders crossings: cultural Works and the politics of education*, Henry Giroux (1992). Obra traduzida para o português em 1999 com o título: *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*.

práticas não mudam por decreto, só mudaram quando seus usuários assim o considerarem” (FRANCO, 2012, p. 182).

Ao serem questionados/as sobre sua participação nas atividades desenvolvidas e organizadas pela EMD, todos/as participantes do grupo de pesquisa confirmaram seu envolvimento e busca de mudanças em suas atitudes e práticas em suas disciplinas com os/as alunos/as.

Nesse sentido, foram selecionadas algumas práticas implementadas durante e após o processo de pesquisa-ação desenvolvido.

4.3 INFLUÊNCIAS DO PROCESSO VIVIDO EM ATIVIDADES RELATIVAS À ORIENTAÇÃO SEXUAL:

A professora P1, falou sobre seu envolvimento e relatou o desenvolvimento de suas práticas, no depoimento a seguir:

Sim, estou bem envolvida no projeto o projeto “Escola que Queremos”. Uma das propostas trabalhadas dentro desse projeto foi a da diversidade sexual, e o tema mais específico foi o da homossexualidade, no qual as alunas dos oitavos anos realizaram uma roda de conversas, onde debateram o assunto com um casal gay, perceberam suas angústias e dificuldades de ser homossexual assumido. (P1, 2014)

Cumprir destacar que a referida professora nas discussões e reflexões realizadas no primeiro encontro da EMD, mostrava-se preocupada em relação à questão do tratamento que deveria dar a temática da orientação sexual, sentia-se despreparada, assumindo sua dificuldade pedagógica e pessoal.

No entanto, a prática desenvolvida no projeto “Escola que Queremos”³⁰, revelou em primeira instância, sua disposição para o novo, rompendo padrões culturais estabelecidos na cultura escolar, fundada, a partir de uma padronização

³⁰ Proposta surgiu no momento de avaliação das ações do ano de 2013 e planejamento da Semana de Integração Comunidade Escola – SICE de 2014. Compreendeu-se que se poderia avançar em relação as propostas dos anos anteriores, por meio do envolvimento dos/as estudantes na pesquisa e na organização, a partir do desafio educacional contemporâneo por eles definidos, superando o papel de espectador/participante para atuar como sujeito.

monocultural, conforme destacam Forquin (1993), Candau (2008, 2012), Fleuri (2009), Vinão Frago (2001), Faria Filho (2007). Em segunda instância, houve a necessidade do aprofundamento teórico para tratar dos desafios sociais contemporâneos latentes no espaço escolar.

Ao discorrer sobre as teorias curriculares no âmbito educacional, Silva (2000) refere-se ao termo “queer”, que estaria sendo utilizado para se referir de maneira depreciativa às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Este termo, no entanto, diz respeito às questões relacionadas ao que é “estranho”, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico.

O movimento homossexual numa reação à conotação negativa do termo, recupera-o como uma forma positiva de auto identificação. Para Silva (2000), o conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas. Neste sentido a teoria “queer”, propõe a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade.

Segundo Silva (2000, p.106):

[...] não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou como mulher, ou nossa identidade de gênero, socialmente construída, mas também as formas como vivemos nossa sexualidade. A identidade sexual, não é definida biologicamente, mas não é fixa, estável ou definitiva. É dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural.

Desta forma, a homossexualidade para o autor, é o que é estranho na sexualidade, mas esta estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e identidade. A busca neste caso, é de estender a compreensão e a análise da identidade sexual para a questão mais ampla do conhecimento, que diz respeito aos sentidos como as questões da diversidade cultural são tratadas na proposta curricular da escola.

Kramer (1995), critica os moldes da escola que conserva o preconceito e a homogeneização, identificando as instituições que:

[...] busca a homogeneidade (remanejamento etc.); tem o perfil do bom aluno, do bom professor; acredita que existe um melhor método, uma única maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego a escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem...; que padroniza, uniformiza, que tem nas grades (curriculares) a base de seu trabalho; que separa, desagrega, valoriza a delação, a desunião, a premiação e o castigo.” (KRAMER, 1995, p.69)

A mesma professora fez referência ainda a outras atividades que realizou, comentando sobre as atividades dos/as alunos/as, na sequência informando que

Realizaram uma enquete com alunos, professores e funcionários da escola, do período da manhã, sobre preconceito, e com esses dados fizeram gráficos de barras. Assistiram ao filme “Minha vida em cor-de-rosa”. Concluíram o trabalho confeccionando um jornal com todas as atividades realizadas, além da de cartazes que visavam estimular o respeito e o amor ao próximo. (P1, 2014)

Em terceira instância, mostrou que é possível fazer diferente, considerar seus sujeitos e suas identidades, “reinventando a escola” (CANDAU 2008, 2012), aprendendo a lição de que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo.

4.3.1 Em busca de estratégias para combater a homofobia

A proposta organizada coletivamente pela professora P1, e suas alunas, tratou do preconceito de forte rejeição na sociedade brasileira, e no espaço escolar, a homofobia, a qual tem gerado grandes polêmicas no cenário nacional e internacional, veiculadas também pelos meios de comunicação. Mas o que ela tem revelado no cotidiano escolar? Revela uma das faces mais perversas do preconceito e da discriminação, pode afetar a identidade humana, e na escola em que ocorreu a pesquisa, levou um jovem estudante a tentar contra própria vida, em virtude do preconceito sofrido, quando demonstrou sua orientação sexual, diferenciada diante de padrões definidos como normais³¹.

A homofobia tem revelado, portanto, que ninguém nasce odiando o outro, mas aprende a odiar, a partir de um padrão cultural de referência, ou seja, o ódio é cultural! Nesta triste realidade, a cultura tem contraditoriamente proibido o ser humano “de ser”. A homofobia é o preconceito mais presente e mais forte na maioria das pessoas, fato comprovado por estudos e pesquisas, e dentre elas, pode-se citar uma das mais

³¹ Conforme registros das fichas de acompanhamento de estudantes da instituição.

amplas pesquisas realizadas pela Fundação Perseu em 2009, “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais”.

Essa pesquisa constatou o grande número de pessoas que assumem ter esse preconceito, o que não acontece com as pesquisas sobre o preconceito sobre os negros e idosos, realizadas pela mesma Fundação (SIMÕES, 2009, 160). Este fato ficou comprovado através da pesquisa realizada pelas alunas e pela professora em relação aos preconceitos da comunidade escolar, divulgada no jornal produzido pela Equipe denominada “Diversidade Cultural” (APENDICE VII).

A prática relatada, evidenciou as influências do processo formativo vivenciado na prática pedagógica e na mudança de postura da referida professora em relação à homofobia. Além das pesquisas e buscas relatadas, a professora empreendeu estudos e investigação sobre a discriminação sexual no Brasil, e passou a demonstrar uma atitude mais acolhedora para com os/as estudantes homoafetivos. Essa prática se tornou notícia na escola, e foi realizada também com as alunas do turno da manhã e os/as estudantes do noturno procuravam e solicitavam que a professora oportunizasse a realização das atividades também à noite.

Estas solicitações foram atendidas por meio da oficina sobre diversidade cultural, realizada na Semana de Integração Comunidade Escola com os /as estudantes, professores/as e funcionários/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A oficina teve como proposta metodológica a exibição do filme “Minha vida em cor-de-rosa”, um drama que traz à tona o preconceito e discriminação homofóbica presentes na sociedade e nas famílias.

A partir da proposta do filme foram encaminhadas as discussões e debates sobre a temática. Evidenciamos em primeiro lugar, um silenciamento muito grande, aos poucos os/estudantes foram se posicionando, de maneira tímida, revelando/assumindo seu preconceito, porém com cuidado para não magoar colegas homoafetivos/as. Em segundo lugar, os/as estudantes homoafetivos/as não se posicionaram, inclusive solicitaram à professora e a pedagoga/pesquisadora a não exposição de sua orientação sexual, pois tinham medo da perseguição, por meio de violência física e/ou simbólica. A vivência oportunizada pela oficina reafirmou a necessidade de investir ainda mais no tratamento da questão.

É importante, perceber que os filmes se tornaram um recurso importante nos dias atuais, porque trazem com bastante veracidade, as questões relativas aos processos culturais e as formas como se manifestaram na história, o preconceito e

discriminação. Por outro lado, revelam também visões diversificadas de autores e diretores que os produzem. Por terem se transformado em recursos pedagógicos, cabe avaliar as estratégias que têm sido utilizadas, notadamente considerando as questões humanas e identitárias envolvidas nas atividades com filmes, ao abordar os aspectos da orientação sexual.

Para Fischer (2014), os filmes precisam ser interpretados e analisados pelos/as professores/as, e mesmo nos cursos de formação inicial e continuada, para que se possa verificar os tipos de linguagem que veiculam, as diferenças entre verdade e ficção, as questões que podem e precisam ser tratadas nos temas culturais no âmbito escolar.

4.3.2 Atividades para a construção de identidades alterativas:

A professora P2, responsável pelo atendimento dos/as alunos/as da Sala de Recursos, que é um espaço pedagógico, voltado ao estímulo das áreas do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor na escola, realizou uma atividade destinada à discussão das relações étnico-raciais, com o objetivo de desconstruir preconceitos e o racismo.

Para trabalhar o tema, a professora propôs a confecção da boneca afro, denominada "Abayomi", confeccionada com TNT (Tecido Não Tecido), rasgado e com nós. A história de Abayomi, retrata o interior dos navios negreiros, quando crianças eram separadas de suas mães e ficavam sob cuidado de outros africanos presos, os quais rasgavam as próprias vestes e confeccionavam uma bonequinha, que era entregue às crianças como forma de amenizar a dor da separação e o sofrimento pela escravidão.

A construção da boneca, para além do trabalho com a parte motora (rasgar, dar nós, entre outras), representou uma parte da história e da cultura afro, apresentando a riqueza de uma história importante para o reconhecimento dos/as alunos/as, sobre as injustiças históricas com os povos africanos da raça negra, e possibilitou ainda a abordagem de temas referentes aos demais preconceitos existentes no ambiente escolar, sobretudo práticas de racismo, como constantes

conflitos gerados entre os/as estudantes, devido ofensas de cunho racista, geralmente relacionados aos traços físicos de alunos/as afrodescendentes.

A atividade realizada foi bastante produtiva e sensibilizadora, e o tema abordado trouxe para discussão assuntos como: respeito ao próximo, discriminação e suas consequências, a importância do negro na formação do povo e da cultura brasileira, entre outros. As bonecas confeccionadas foram expostas para a comunidade escolar na Semana da Consciência Negra.

Essa prática foi realizada na “Semana da Consciência Negra”, em novembro de 2014. Embora possa parecer uma prática pontual, desenvolvida para um evento específico, a atividade revelou as preocupações da professora em desenvolver com os/as alunos/as da Sala de Recursos, atividades lúdicas e de estímulos específicos. De outro lado oportunizou paralelamente, a valorização da cultura africana no Brasil, bem como o tratamento de outros preconceitos presentes no cotidiano escolar.

Podemos ainda destacar as atividades realizadas pela professora P4, na Semana da Consciência Negra, a qual utilizou vídeos e dinâmicas para tratar da cultura negra e em espaços de atividades voltadas, também, aos povos de cultura indígena.

A professora P5, através de um trabalho com gêneros textuais, realizou produções escritas com seus/as alunos/as, como crônicas, poemas, memórias literárias e artigos de opinião, com as temáticas: “Lugar onde vivemos” e “Meus Antepassados”, títulos definidos pelos/as participantes da EMD. Os trabalhos foram apresentados em uma exposição para a comunidade escolar.

Os trabalhos realizados oportunizaram a reflexão, discussão e desconstrução de atitudes discriminatórias, buscando desvelar a construção histórica, social e cultural enraizadas na sociedade brasileira, sobretudo valorizando a cultura dos povos que sofreram e sofrem a exclusão social, destacadamente, os negros e os indígenas. Apresentando as contribuições culturais das etnias negra e indígena à composição da cultura brasileira, diversa e multiétnica por natureza.

Contribuindo assim, para o entendimento do processo de resistência desses povos à dominação imposta pela cultura dos descobridores e colonizadores que dizimaram e violaram seus direitos, ou melhor, sua existência. Revelaram, por um lado a força cultural que seus modos de vida imprimiram à cultura nacional, e por outro a força histórica das raízes do preconceito étnico presente na sociedade brasileira (CORRÊA, 2010). Uma vez que essas culturas foram consideradas selvagens e

inferiores ao padrão de civilização europeu, devido aos interesses políticos e econômicos daqueles que, contraditoriamente, se consideravam civilizados.

Nesta perspectiva, Corrêa (2010), destaca:

O mecanismo de introdução do negro na nova cultura também se dá, embora diferente do índio, sob a forma de dominação e certamente uma das mais perversas, se não a maior delas, por meio do tráfico. O negro foi considerado pelo colonizador como mercadoria. Torna-se mais uma mercadoria dentro do universo do capitalismo, em sua fase mercantil. (p. 72)

Portanto, sob a base dos valores culturais de uma elite europeia, masculina, branca e cristã as essas etnias foram subjugadas, subestimadas, sofrendo consequências sociais com danos irreparáveis, que por meio de movimentos de resistência, hoje vêm alcançando seus direitos através de decretos legais e políticas públicas de proteção, reconhecimento e valorização. Porém, apesar do reconhecimento de suas identidades ter alcançado garantia legal, permanecem vítimas do preconceito, particularmente do racismo.

Gomes (2005), observa que no Brasil, um grupo populacional definido como negro é vitimado pelo racismo. Segundo a autora, o racismo é evidenciado por um comportamento, uma ação que resulta da aversão (por vezes, do ódio), em relação a pessoas de pertencimento racial observável, cor da pele e tipo de cabelo, bem como se revelam em ideias, imagens, representações de grupos humanos, que partem de pressupostos da existência de raças inferiores e outras superiores (GOMES, 2005).

4.3.3 Identificando preconceitos raciais: um trabalho multi e intercultural

Nas estratégias relatadas as temáticas visaram, além de um diagnóstico sociocultural, valorizar as diversas etnias que formaram a população paranaense. Foi realizada uma atividade após uma das reuniões da EMD, na qual ficaram identificados alguns preconceitos que constituíam as identidades dos/as participantes da equipe, dentre eles, o fato de não pertencerem a descendências europeias. Evidenciamos, portanto, a influência das reflexões e debates realizados no processo formativo vivido.

As práticas pedagógicas efetivadas, buscaram superar os limites de “experiências superficialmente multiculturais, estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas’: o dia do Índio, da Mulher, do Negro” (SILVA, 2011, p. 130).

Percebemos a importância de um trabalho pautado numa perspectiva multi e intercultural não fragmentado e que possibilitou o estabelecimento de relações entre questões de conhecimento, cultura, estética, poder e política a partir de práticas de interpretação.

Uma concepção intercultural, segundo Candau (2014), articula igualdade e diferença no espaço escolar, portanto, a escola nesta perspectiva é concebida como um centro cultural, em que estão presentes diferentes linguagens e produtos culturais, de forma direta ou indireta. Não se trata somente de introduzir novas mídias ou instrumentos tecnológicos para resolver as questões relativas à formação de crianças e adolescentes. Torna-se necessário dialogar com os processos de mudanças culturais, e com os diferentes grupos culturais presentes na sociedade e, desse modo, com maior incidência na escola, nas crianças e jovens em idade escolar que recebam influências diversas e configuram suas identidades;

Para os/as professores/as, a profissão docente passa por um processo de mudança que exige ressignificar saberes e compromissos orientados à promoção de uma educação escolar intercultural e de qualidade. O que requer mais do que modificações superficiais no cotidiano escolar, necessita de significativo avanço nas concepções de educação que estão em questão, notadamente diante dos preconceitos relativos aos grupos sociais e às diferentes formas de ser e estar na sociedade e na escola. (CANDAUI, 2014)

Além dessas constatações, os posicionamentos referenciados por Costa (2007) em relação às contribuições significativas da pesquisa-ação, puderam ser situados, e dentre eles destacamos na investigação, um processo coletivo, que celebrou a participação democrática entre os/as professores/as na construção social de conhecimentos. Ou seja, reafirmou-se “a concepção de que a problematização e o método são indissociáveis” Para Costa (2007, p. 11), essa relação pode ser assim observada:

A pesquisa-ação, assim, é concebida como aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas. (COSTA, p. 92-93)

Comprovamos ainda, a possibilidade de formulação de questionamentos importantes sobre a forma como são desenvolvidos os saberes escolares e seu papel,

que pode produzir a exclusão, fortalecendo a discriminação e a desigualdade cultural, ou o seu contrário, como contribuição para relações alterativas e interculturais no interior da escola.

Cabe ressaltar o esforço dos/as professores/as, ao buscar alternativas para o trato pedagógico das questões relativas ao preconceito étnico-racial e de orientação sexual. O enfrentamento se deu a partir do momento em que reconheceram seus próprios preconceitos em suas histórias de vida e os encontros foram vitais para essa discussão e análise sobre os problemas com que têm se deparado na escola.

Nesse sentido, Costa (2007), afirma a relevância de propostas e políticas culturais na contemporaneidade, buscando garantir o direito de expressão e reconhecimento, nesse novo milênio, dos grupos culturais excluídos historicamente. Para a referida autora:

Se não contarmos as nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam em espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2007, p. 92)

São problemas cuja complexidade requer dos/as professores/as estudos e interpretações, busca de enfrentamentos para os quais não foram formados/as, o que aponta para a função dos/as pedagogos/as na escola básica atual, como organizadores/as da formação continuada e interlocutores que também buscam o conhecimento, ao qual Silva (2000) chamou a atenção.

Nesta perspectiva, para Candau (2014, p.41), os/as professores/as como agentes culturais, constituem-se como

[...] profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos a ampliar os horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer diferentes atores no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores.

Estas são perspectivas a considerar para a formação continuada de professores/as, que no processo de pesquisa-ação contribuem com a profissão docente, e para o reconhecimento das novas dimensões do trabalho dos/as

pedagogos/as, observando as grandes questões relativas aos processos culturais com as quais se deparam na escola básica contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao destacar as questões fundamentais do estudo e da pesquisa-ação realizados, cabe retomar uma das constatações iniciais deste trabalho, e caracterizada ainda no estudo exploratório, a qual evidenciou nos interesses de pesquisa da pós-graduação, certa ausência do tema relativo à atuação do/a pedagogo/a enquanto mediador dos processos formativos para a diversidade cultural no espaço escolar. Esta constatação, identificou a relevância das dimensões culturais na escola contemporânea neste trabalho, tema que contribuiu com a delimitação do problema, referente ao trato da diversidade cultural e do preconceito na escola básica atual, a partir da ação mediadora do/a pedagogo/a.

Mediante a formulação do problema apresentado, o presente trabalho desenvolveu uma trajetória de pesquisa que buscou analisar se o processo de formação continuada, organizado pelo/a pedagogo/a a partir da pesquisa –ação, promoveria as mediações necessárias ao aprofundamento das compreensões do/a grupo selecionado para a pesquisa, sobre diversidade cultural, considerando os preconceitos étnico-raciais e de orientação sexual, detectados na escola. Esta questão foi proposta, visando identificar as mudanças e/ou influências nas práticas dos profissionais que viveram o processo formativo proposto, levando em conta as demandas apontadas pelos/as professores/as de uma escola estadual de educação básica, e as prescrições oficiais sobre a diversidade cultural.

Para alcançar os objetivos pretendidos, três caminhos simultâneos e interligados foram percorridos, considerando como ponto de partida o reconhecimento por parte dos/as professores/as da EMD, da existência de preconceitos, os quais constituem suas identidades e a necessidade de melhor compreendê-los como possibilidade de favorecer a formação humana de seus/as alunos/as, bem como de contribuir para o fortalecimento de uma escola mais democrática, portanto, menos excludente.

O primeiro caminho, encontrou a cultura como importante categoria de análise para compreensão dos fenômenos culturais na contemporaneidade, destacadamente da diversidade cultural na realidade do cotidiano escola básica, dimensionada numa perspectiva ampla, como produção material e imaterial da humanidade dos diversos

padrões culturais, e que se configura em “uma teia de significados tecida pelo próprio homem”, como preconizou Geertz (1989).

Possibilitou ainda, evidenciar que a relação orgânica entre educação e cultura, traduz o direito antropológico do homem, pois produz a própria existência humana, por meio do desenvolvimento de padrões culturais (sistemas organizados de símbolos significantes), diversos e/ou diferenciados, o que atesta a constatação de que há na humanidade uma enorme diversidade de padrões culturais.

No entanto, os diferentes padrões culturais precisaram ser analisados sob uma perspectiva de totalidade, que superasse uma visão parcial, fundada apenas no aspecto naturalista. Para os pedagogos e professores, agentes culturais, as diferenças pressupõem uma compreensão como realidades sócio-históricas, que se configuram em relações sociais atravessadas pelo poder, portanto necessitam do olhar crítico desses/as educadores, comprometidos/as com a reversão de qualquer forma de discriminação e preconceito presentes no espaço escolar.

Sabemos que os diferentes modos de *ser* na sociedade, se desenvolvem num campo de forças, intensamente conflitantes, através do suporte de discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação, hierarquizando as diferenças entre eles, por meio da atribuição de significados construídos e organizados social e historicamente. Tais processos não são simplesmente, resultado de evolução, como querem alguns, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, étnicas entre outras. Constituem pressupostos teóricos frágeis do *essencialismo cultural*, que apresentam implicitamente a ideia da diversidade como pré-existente aos processos sociais e culturais, advogam uma política de, mais do que de tolerância, seja de respeito às diferentes culturas.

Nesse aspecto, consideramos que a instituição escolar ao engendrar o processo de organização da escolarização, estabeleceu ao longo do tempo, padrões culturais próprios voltados à gerência, organização e estruturação da vida escolar. Teceu assim, uma cultura escolar, ou seja, um jeito próprio de ser, de fazer, de organizar as formas do trabalho pedagógico na instituição escolar.

Nessa perspectiva, a organização de um processo formativo *na e para* a diversidade cultural, por meio da pesquisa-ação, levou ao aprofundamento teórico necessário aos/às participantes da pesquisa sobre a diversidade cultural, notadamente relativa aos preconceitos e atitudes discriminatórias, buscando

aprofundar as compreensões dos/as professores/as sobre os processos e diferenças culturais presentes na sociedade contemporânea.

Os processos das culturas escolares implicam um novo olhar para caracterizar a relação entre educação e cultura (s), para além dos limites dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. A recuperação do papel das culturas no processo educacional escolar, tanto a nível pessoal como coletivo, identificando os significados presentes nesse campo de forças existente entre os diferentes padrões culturais, favorecerá o estabelecimento de formas criativas de interação entre as diversas culturas. Interpretar as expressões culturais no cotidiano escolar e entender as relações que se estabelecem entre estes âmbitos, possibilitará aos profissionais pedagogos e professores, a reinvenção da escola.

O segundo caminho a ser indicado, refere-se justamente ao percurso desenvolvido no processo de formação continuada em serviço sobre os temas da diversidade cultural associados às atividades e procedimentos da pesquisa-ação, que possibilitaram estudos e discussões mais aprofundados sobre os temas do preconceito principalmente, buscando provocar mudanças de práticas pedagógicas e atitudes dos/as docentes que participaram do processo vivenciado.

Neste processo, que considerou as histórias de vida dos participantes, foram focalizadas as marcas deixadas pelo preconceito e pela discriminação em suas vidas e carreiras. Por outro lado, constatamos a observância das prescrições oficiais voltadas à implementação dos direitos legais reconhecidos nos grupos sociais historicamente excluídos e marginalizados na sociedade brasileira, dimensionados na cultura escolar.

A importância do acolhimento por esses/essas profissionais desses direitos, e o empreendimento de esforços significativos de sua garantia nos aspectos culturais, sociais e educacionais dos/as alunos/as, instigou à busca de maior clareza dos aspectos teóricos e legais dos desafios que enfrentaram e enfrentarão. Estas clarificações foram necessárias ao estabelecimento de princípios norteadores para o seu trabalho no cotidiano escolar, revelando nas atividades e práticas relatadas, os processos de “moldagem” mesmo no trabalho curricular (GIMENO SACRISTÁN, 1998) por eles/as construídos.

Percorremos o terceiro caminho, buscando analisar os depoimentos e as práticas pedagógicas realizadas após a trajetória investigativa e formativa, e este percurso evidenciou a possibilidade de formulação de questionamentos importantes

sobre a forma como são desenvolvidos os conhecimentos e saberes escolares e o seu papel.

Neste âmbito, o papel pedagógico representado pelas metodologias, e pelo emprego das mídias em todas as suas formas, foi discutido levando em conta os critérios de utilização dos textos e livros didáticos que podem produzir a inclusão e o acolhimento das diversas culturas, contribuindo com relações alterativas e interculturais no interior da escola. De outra forma, os processos escolares diversos demandam análise e discussões, buscando detectar quando tendem a produzir a exclusão, e a fortalecer a discriminação e a desigualdade cultural.

No entrelaçamento dos caminhos trilhados, ressaltamos, por um lado, o esforço dos/as professores/as, na busca de novas formas de tratar as questões relativas ao preconceito étnico-racial e de orientação sexual, quando os/as professores/as mostraram uma atitude de enfrentamento da verdade sobre seus próprios preconceitos, assimilados ao longo de suas histórias de vida.

Os passos do processo de formação continuada relacionados às atividades da pesquisa-ação, oportunizaram o tempo, o espaço e as condições de promover essa discussão e análise compartilhada de depoimentos sobre os problemas com que têm se deparado, em nível individual, as possibilidades de retomar convicções e concepções. Neste sentido, o processo formativo vivido contribuiu com o apoio teórico para as novas compreensões, necessidades e possibilidades para as atividades de sala de aula e no âmbito escolar.

Destacamos a relevância do papel do/a pedagogo/a escolar, em face das novas dimensões postas ao seu trabalho diante de questões da diversidade cultural, não tratadas ainda nos cursos de formação inicial das licenciaturas e de Pedagogia, notadamente com relação ao preconceito e à discriminação étnico-racial e de orientação sexual.

A teoria que foi e que deverá ser construída, tem a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada, o que requisita uma compreensão mais profunda sobre as teorias que dão suporte ao trabalho docente na construção de experiências pedagógicas (atividades, estratégias e atitudes pedagógicas), e formativas no âmbito escolar. A relação entre a teoria e a prática no trabalho docente, demandam assim a pesquisa e a mediação do/a pedagogo/a no processo escolar, neste complexo cenário cultural.

Reafirmamos, portanto, que o/a pedagogo/a se encontra diante de novas questões contextuais e socioculturais, que dizem respeito à função social da escola, como instituição realmente democrática que precisa caminhar decisivamente para propiciar a todos/as que a frequentam, a condição de acesso e acolhimento para a permanência e o sucesso durante a escolarização. No âmbito desse processo democrático e do trato das questões contemporâneas relativas à diversidade cultural na escola básica, a incumbência do trabalho do/a pedagogo/a, demanda o redimensionamento da sua formação continuada, a qual pressupõe o apoio necessário aos professores. Cabe ressaltar a importância da inserção da temática da diversidade cultural, com relação aos preconceitos étnico-raciais e à orientação sexual, como temas urgentes para a formação continuada de docentes e pedagogo/as, a ser promovida nas mantenedoras, em parceria com as Instituições de Ensino Superior - IES, a partir de demandas ancoradas no “chão da escola”.

As questões referentes ao problema da presente dissertação, e as análises da pesquisa realizada, apontaram para um horizonte de possibilidades, limites e expectativas, indicando de imediato um longo caminho ainda a ser percorrido, na busca da efetivação de uma escola mais humana e justa, solicitando um melhor reconhecimento das lógicas que abriga em seu universo.

Como pedagoga e pesquisadora, reitero o que justifica o pensar de forma compreensiva e crítica a escola que se quer, sobretudo necessária na sociedade atual, procurando as teorizações e práticas de formação continuada, que possam instigar um pensar contemporâneo e crítico sobre a própria prática.

Retomo assim à recomendação de Giroux (1999) sobre a reinterpretação do próprio significado da pedagogia, compreendido como a ciência da prática social e da produção cultural. Nesse sentido, a cultura não é encarada como monolítica ou imutável, mas como uma esfera de fronteiras múltiplas e heterogêneas, na qual diferentes histórias, linguagens e experiências e vozes, enfrentam processos de subordinação e homogeneização, a serem examinados em suas contradições, experiências, sonhos, desejos e posições que os sujeitos assumem.

Reafirmo assim, ao finalizar esta dissertação, a defesa da ampliação sobre as compreensões sobre as questões da diversidade cultural, combatendo toda forma de preconceito e de discriminação, acreditando sempre nas possibilidades da reorganização da escola básica atual neste sentido. A atuação dos/as pedagogos/as, diante das novas dimensões postas à sua atuação profissional, observadas no

processo vivido na pesquisa realizada, encontra nas análises culturais as significações e contribuições que precisam oferecer para os processos formativos docentes, considerando as demandas que se impõem aos educadores e educadoras da escola básica do século XXI.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3ªed. São Paulo: LOYOLA, 2008.

ALMEIDA, M.I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar Revista**, Curitiba/PR:Ed. UFPR, n.165-176,2004.

APPLE, M. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V. (org). **A escola básica na virada do século – Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: CORTEZ, 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2000.

_____. ARROYO, M. G. *A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica*. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007 – 2ª Ed.

BUJES, M. I. E. **Descaminhos**. In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2007.

_____. *A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica*. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2007. 2 ed.

ARRUDA, S. R. **Construindo a Identidade do professor pedagogo na escola pública paranaense. 2009**. Projeto (Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q>. Acesso em 06/11/13.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: LIBER LIVRO, 2004.

BARROS, J.A. Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

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

BOTO, C. A Liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação (online)**. Porto Alegre. v.18, n. 44, set/dez. 2014, p. 99-127.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: SARAIVA, 2000.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.636/03**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6ª ed. Campinas: PAPIRUS, 1996.

CALDAS, A. R. Profissional da Educação: Sujeito do Processo Pedagógico. **Revista Chão da Escola**, SISMAC, n.4 p. 7-12, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EdUSP, 1998.

CANDAU, V. M. e LEITE, M.S. Diálogos entre diferenças e educação. In: _____. (org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2006.

CANDAU, V.M. (org.). Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: _____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.

_____. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação Revista**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 37, n. 1, pp.33-41, jan./abril 2014. Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: **Currículo: debates contemporâneos**. LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs) – 2. ed. São Paulo: CORTEZ, 2005.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M. G; ABRAMOWICZ, A. (orgs.). **A Reconfiguração da Escola: Entre a Negação e a Afirmação de Direitos**. Campinas: PAPIRUS, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**: Bertrand Brasil; 1990.

COELHO, W.N.B. e SILVA, R.M.N.B. Relações Raciais e Educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31. pp.121-146, maio/ago. 2013: Belo Horizonte, 2013.

CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: IBPEX, 2010.

COSTA, M. V. (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2007.

_____. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2007.

_____; HESSEL, R.S.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados. v. 36. n. 23. pp.36-61. Maio/Jun/Jul/Ago, 2008.

_____. Sobre as contribuições das análises dos estudos culturais para formação de professores do início do século XXI. **Educar Revista**, Curitiba, Brasil, n. 37, pp.129-152, maio/ago. 2010. **Ed. UFPR**, 2010.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: PAPIRUS, 1997.

EVANGELISTA, O. O curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, pp.185-198, jul/set. Ed. UFPR, 2012.

FALCON, F. J. C. História Cultura e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

FARIA FILHO, L. M. DE. Escolarização e cultura escolar no Brasil; reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, M. L. (org). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: CORTEZ, 2007.

FISCHER, R. M. B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens **Educação Revista**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 37, n. 1, pp.42-51, jan./abril 2014. Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana.

FLEURI, R. M. (org.) **Educação intercultural. Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: D P&A Editora, 2003.

FLEURI, R. M. **Educação para diversidade e cidadania**: módulo 2: introdução conceitual: educação para diversidade e cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS SUL, 1993.

FRANCO, M. A. R.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. **Pedagogia e prática pedagógica**. São Paulo: CORTEZ, 2012.

FRANCO, R. 10 lições sobre Walter Benjamin. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015. (Coleção 10 lições).

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

GAMBOA, S. S. A construção do objeto na pesquisa educacional. In: GAMBOA. S.S. **Pesquisa em Educação – metodologias e epistemologia**. Chapecó/SC: ARGOS, 2012.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, pp.51-67, Ed. UFPR, 2013.

GEERTZ, G. Uma descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: ED. GUANABARA, 1989.

GIMENO S. J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. O significado e função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GIMENO SACRISTÁN J. **A educação que ainda é possível**. Ensaio sobre uma cultura para educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: CORTEZ, 1987.

_____ & MACLAREN P. A formação do professor como uma contra-esfera pública: pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. Ed. São Paulo: CORTEZ, 1995.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Punição da juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. **Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana**. Educação. Porto Alegre, v. 37. n. 1. pp.14-23, jan/abr. 2014.

GOMES, N. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: Educação Antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília, 2005, p. 39-62.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHEAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução por C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1985.

HAGEMEYER, R. C.C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar Revista**, Curitiba, Brasil, n. 24, p. 67-85, Ed. UFPR, 2004.

_____. Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo de práticas catalisadoras. 266f. **Tese** (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. CURRÍCULO E MUDANÇA: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.232-251, Jan/Jun 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n.2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1ª Ed./1992, 11ª ed., 102 páginas, trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 2006.

HEINECK, I.J. Diversidade Histórica Cultural e Saberes Implicados para Formação de Professores (1988-2006). **Dissertação de mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

HOGGART, R. **As utilizações da cultura**. Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA, 1973. v. I e II.

KRAMER, S. M. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n93, pp.66-71, mai. 1995.

_____. Produção Cultural e Educação: Algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER. S. M.; LEITE. M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: PAPIRUS, 1998.

_____. Proposta Pedagógica ou Curricular: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: PAPIRUS, 1999.

_____. **Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: ÁTICA, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n.68, 1999.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, UFPR, Curitiba: n. 17, pp.153-176, 2001.

_____. S. G. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: CORTEZ, 2004.

LIMA, R. S. **O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson:** breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf> Acesso em: 16 dez. 2014.

LOPES, A.C. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos.** 2. ed. São Paulo: CORTEZ, 2005.

_____. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: CORTEZ, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo – SP: E.P.U., 1996.

MACEDO, E. **O pensamento curricular no Brasil.** In: LOPES, A. C. MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículo e cultura: o lugar da ciência.** In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: CORTEZ, 2012.

MAFRA, L de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de C.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Maria Isabel Orofino Schaefer. São Paulo: CORTEZ, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário.** Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS SUL, 2000.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIN, A. J. A produção da desigualdade na escolarização: aspectos da vida contemporânea e o trabalho pedagógico. **Educação Revista**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 37, n. 1, pp.72-78, jan./abril 2014. Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MEZZARI, N. F. O pedagogo na escola: uma reflexão sobre a identidade do trabalho do pedagogo nas relações de trabalho. In: **V ENCONTRO BRASILEIRO D EDUCAÇÃO E MARXISMO – Marxismo, Educação e Emancipação Humana,**

UFSC, Florianópolis – SC – Brasil, 2011. Disponível em:http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05a_t007.pdf. Acesso em 12/11/13.

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T.T. da (org.) **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: VOZES, 1995.

PAIVA, A.R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: ANNA BLUME, 2006.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED/PR / SEAPE. **Edital de Concurso Público n. 37/2004 – GS-SEED.**, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Governo do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Biologia. 2008.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-**SEED RESOLUÇÃO N°. 3399 / 2010** – GS/SEED – estabelece a formação de equipes multidisciplinares. Curitiba, 05 ago. 2010.

PIMENTA, S.G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, FEUSP, v. 2, 1996.

_____. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: LAMPARINA EDITORA, 2007. 2 ed.

PIRES, Ivanise Vitorino da Silva. A função do professor pedagogo no cotidiano da escola pública do Paraná: uma compreensão possível? In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007: Curitiba, SEED/PR, 2011,v.1, Cadernos PDE.

PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: CORTEZ, 2011.

POÇAS, J. de M. R. Novos olhares à Pedagogia. In: **IX ANPED SUL –Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**, 2012, Caxias do Sul/RS. Anais. Caxias do Sul: GT 08. ULBRA, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012>. Acesso em 03 mar. 2014.

RADVANSKEI, S. F. **A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade**: possibilidades e influências da formação Continuada. (Tese de mestrado), UFPR, 2014.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna – intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ,1997.

SAVIANI, D. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, CORTEZ, n. 9, pp.27-28, 1985.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 1992.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, Rio de Janeiro, Brasil, v.14, n.40, jan/abr. 2009.

SCHWARCZ, L. M. **Espectáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 1993.

_____. Racismo à brasileira. In: ALMEIDA, H. B. e SZWAKO (orgs). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: BERLENDIS&VERTECCHIA, 2009. (Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Eixos da diversidade cultural**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 09/06/15.

SILVA, T.T. Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2000.

_____. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica – dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (org). **A escola básica na virada do século** – Cultura, Política e Currículo. São Paulo: CORTEZ, 2002.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2011.

SIMÕES. J.A. Sexualidade como questão política e social. In: ALMEIDA, H. B. e SZWAKO (orgs). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: BERLENDIS&VERTECCHIA, 2009. (Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

SOARES, K.C.D. A Formação continuada dos professores da escola pública. **Revista Chã da Escola**, SISMAC, n.6, pp.21-27, 2007.

SOMACAL, Cristiane Maccari. Professor Pedagogo: que profissional é este? 177 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação. Florianópolis/SC, 2010.

SOUZA, A. L. M. Nos tempos e espaços da escola: reflexões sobre o fracasso escolar. In. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**: Curitiba, SEED/PR, 2011, v.1. Cadernos PDE.

SOUZA, M. I. P. de, FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 53-84. 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: CORTEZ, 1986.

TRICHES, J.; EVANGELISTA, O. Curso de Pedagogia: Espaço de revonversão do professor em superprofessor. In: **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012, Caxias do Sul/RS. Anais. Caxias do Sul: GT 08, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012>. Acesso em 05/mar/2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_univ_diversidadecultural.pdf. Acesso em: 05/06/15.

VASCONCELOS, C. dos S. Projeto Educativo. In: **Planejamento: Plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995, p.143-171.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VIEIRA, R. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para formação de professora para diversidade cultural. **Pro-Posições**, Campinas, Brasil, v. 24, n. 2 (71), pp. 109-123, maio/ago 2013.

VINÃO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação, (org) – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: PAZ E TERRA, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
Linha de pesquisa: Formação de docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: **ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA: NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO PEDAGOGO.**

Pesquisadora responsável (acadêmica): **ODETE DO ROCIO BUZATTO**

Telefones para contato:

Resumo da proposta de pesquisa: O objetivo principal da pesquisa é promover processos de mediação da ação do/a pedagogo/a entre os conhecimentos e saberes docentes sobre diversidade cultural, a partir de pesquisa-ação que relacione os processos de formação continuada dos/as professores/as que compõem a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Maria Balbina Costa Dias, e focalizem as questões presentes na escola sobre a diversidade cultural, notadamente aqueles relativos ao preconceito étnico racial e à orientação sexual, para identificar as possibilidades de construção de práticas e atitudes docentes voltadas ao trato da diversidade cultural no âmbito da escola pública.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ (nome) _____,
(RG) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora ODETE DO ROCIO BUZATTO sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 Disciplina: **Docência e Pesquisa**
 Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Prezado/a professor/a:

Suas informações, opiniões e sugestões serão fundamentais para realização da pesquisa e elaboração da dissertação de mestrado, cujo tema central refere-se à diversidade cultural. Os resultados serão devolvidos e analisados pelo grupo.

Agradeço sua colaboração.

Professora-pedagoga: Odete do Rocio Buzatto - 2014

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Tempo de magistério: _____ Tempo de atuação nesta escola: _____

Área de formação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Modalidades de ensino em que atua: _____

Carga horária semanal: _____ turno: _____

2 DIVERSIDADE CULTURAL (étnico-racial, orientação sexual, gênero, religiosa, social, geracional, física)

2. 1O que entende por cultura e por diversidade cultural?

R.: _____

2.2 Há documentos orientadores na escola que subsidiaram a construção da proposta curricular da sua disciplina? De que maneira contribuem com os temas relativos à diversidade

cultural em sala de aula? Recorre a outras fontes e/ou recebeu orientação da equipe pedagógica?

R.: _____

2.3. Como trabalha com a temática da diversidade cultural em sala de aula? Consegue desenvolver o que foi estabelecido na proposta curricular da sua disciplina?

R.: _____

2.4 Quais as relações das temáticas da **diversidade cultural** com a disciplina que leciona?

R.: _____

2.5 Percebe em sala de aula algum tipo de preconceito ou de discriminação? Em caso afirmativo, exemplifique? Como trabalha com a questão?

R.: _____

2.6 Ao considerar como atribuição da Equipe Multidisciplinar - EMD, o combate a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar, como tem se estabelecido esta mediação e apoio ao trabalho de sala de aula na disciplina que leciona?

R.: _____

2. 7 Os processos formativos vividos a partir das *mediações* desenvolvidas pela Equipe Multidisciplinar contribuíram para a reflexão e estudo dos preconceitos presentes em sua prática pedagógica? () sim () não

Justifique: _____

Teria sugestões, ou outros comentários para a melhoria dos processos da formação para a diversidade cultural na escola?

R.: _____

2.8 A partir das ações implementadas pela Equipe Multidisciplinar, foram organizadas atividades voltadas ao enfrentamento de atitudes e práticas discriminatórias e/ou preconceituosas no âmbito da sala de aula e/ou no espaço escolar. Como você tem participado? Pode descrever uma atividade que desenvolveu a partir destas atividades?

R.: _____

2.10 Em sua formação acadêmica foram ministradas disciplinas que versasse sobre diversidade cultural, em caso afirmativo, quais conteúdos foram significativos para sua formação? Considera importante a formação continuada para diversidade cultural? Justifique.

R.: _____

2.11 Como você viveu a **diversidade cultural em sua formação e vida**? (Na sua história de vida, atitudes preconceituosas/discriminatórias ficaram registradas? Reconhece seus preconceitos, identifica atitudes discriminatórias em seus conhecimentos e saberes pedagógicos?)

R.: _____

APÊNDICE III – PLANO DE ESTUDOS Nº 1

A escola como instituição social e espaço sociocultural de convivência das temporalidades e singularidades humanas.

Texto de para estudo: ARROYO, M. G. (org.) Gaveta dos Guardados. In: **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

Roteiro: Produção de um memorial.

Finalidade do memorial: o memorial de formação como instrumento narrativo, contribui no processo de reconstrução identitária, validação de conhecimentos e saberes produzidos pelos/as professores/as e ainda na possibilidade de construção da autonomia.

Sugestão de roteiro para escrita do memorial:

A escrita do/a professor/a deverá expressar os significados que atribui à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse sentido poderá escrever seu memorial a partir de suas experiências diárias na escola, considerando as seguintes questões?

- Por que escolhi trabalhar como professor/a?
- Dos seus “guardados/memórias” como aluno/a, identifique quais foram às experiências (agradáveis e/ou desagradáveis) mais significativas para sua formação profissional.

Importante destacar que este é um exercício que desenvolverá: capacidade de reflexão sobre a própria prática; capacidade de junção entre aquilo que estuda com a prática que exerce; e aprofundamento dos assuntos tratados no texto do memorial.

APÊNDICE IV – PLANO DE ESTUDOS Nº 2

A escola como espaço de diferentes práticas e concepções do multiculturalismo.

Texto para estudo: DANTAS, A. S. de. Multiculturalismo: A convivência dos diferentes. In: mundojovem. Com.br, abril/2011.

Roteiro para discussão:

- Onde percebemos o multiculturalismo em nosso país?
- Por que o poeta e músico Arnaldo Antunes afirma que nós brasileiros somos “inclassificáveis”?
- De que forma que forma a escola pode contribuir para erradicar preconceitos contra a diversidade cultural?

APÊNDICE V – PLANO DE ESTUDOS Nº 3

A escola como instituição com uma responsabilidade social.

Texto de estudo: KRAMER, S. M.; LEITE, M. I. (orgs.) O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

Roteiro proposto: tem como objetivo de destacar práticas pedagógicas significativas construídas ao longo de sua trajetória profissional. Assim, a partir da leitura do texto, considere a seguinte estruturação para construção de seu relato.

**[...] até quando falaremos da escola pública como se fosse a escola dos outros?
” (KRAMMER, 1998, p.12).**

A partir desta provocação da autora, identifique uma situação ou aspecto (experiência) da sua prática diária como educador/a, que aponta para uma perspectiva da escola enquanto uma “*instituição nossa*”. Espaço também de nossa responsabilidade, para a construção da qualidade das aprendizagens, das relações e interações humanas que nela se efetivam.

- A questão proposta, constituiu-se na produção de um *relato de experiência* sobre sua relação com o trabalho levando em conta suas crenças e opções na busca pela qualidade do seu ofício.
- A proposta do relato de experiência devia ser pautada nos quatro elementos apresentados por Kramer (1998), estabelecendo relações entre a importância da cultura, do conhecimento, da formação e do direito à cidadania.
- Importante destacar: quando aconteceu a experiência, onde, porque, quem estava envolvido e o que foi mais significativo.

APÊNDICE VI– RELATO DOS MOMENTOS DE ENCONTROS

Durante os encontros, foram propostas atividades orientadas pela pedagoga/pesquisadora, seguindo a necessidade apresentada e discutida, inicialmente pela EMD (1º encontro) e pelos participantes do grupo de pesquisa.

1º encontro – reorganização do Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar, apresentação do relatório dos estagiários do curso de Psicologia da Faculdade UNIBRASIL, debate acerca dos nossos preconceitos, neste trabalho já abordado. Considerado primeiro encontro do grupo de pesquisa por ter sido disparado da intenção desta investigação.

2º encontro - apresentação do estudo exploratório realizado sobre a diversidade cultural, da intenção da investigação da pedagoga/pesquisadora, bem como da proposta de formação para o grupo participante e para a própria EMD.

3º encontro – trabalho com o primeiro Plano de Estudos, tratava-se da proposta de produção de um breve memorial³², referenciado na leitura do texto “Gavetas dos guardados” (ARROYO, 2007), com a proposta de relato das memórias, a partir de experiências diárias na escola, observando a seguinte formulação: Dos seus “guardados e memórias” como estudante, identifique quais foram às experiências (agradáveis e/ou desagradáveis) mais significativas para sua formação profissional inicial.

Cumprir observar, que o primeiro Plano de Estudos foi estendido a toda comunidade escolar, como sugestão do grupo, em uma das oficinas realizadas no tema Formação em Ação, de 2014.

As produções surpreenderam e sensibilizaram significativamente a todos e todas. Os relatos foram marcados de experiências reveladoras de preconceitos e discriminação reproduzidos *na e pela* escola, confirmando o que muitos estudos e pesquisas têm apontado.

A avaliação do grupo de pesquisa-ação foi positiva, destacando a relevância dada às comparações feitas com as próprias práticas, evidenciando assim a

³² O Memorial de Formação é considerado instrumento narrativo que contribui no processo de reconstrução identitária, validação de conhecimento produzido por professores/educadores e ainda contribui para construção de autonomia.

compreensão e sensibilização das participantes, para uma necessidade de mudança de posturas e atitudes relativas à diversidade cultural, buscando a junção entre o que se estuda nos processos de formação continuada e com a prática que exerce.

4º encontro - o trabalho realizado, por meio do segundo Plano de Estudo, apresentou um roteiro que trazia a abordagem, de maneira específica, da concepção de multiculturalismo, apresentado por meio de um pequeno texto intitulado: “Multiculturalismo: A convivência dos diferentes”, do professor Ariovaldo de Souza Dantas (2011).

As questões propostas para o debate faziam parte do próprio texto, a saber: 1 - Onde percebemos o multiculturalismo em nosso país? 2 - Por que o poeta e músico Arnaldo Antunes afirma que nós brasileiros somos “inclassificáveis”? De que forma que forma a escola pode contribuir para erradicar preconceitos contra a diversidade cultural?

O debate foi rico, destacando-se como aspecto fundamental a discussão referente às abordagens do multiculturalismo liberal e crítico. Ainda, os significados implícitos nos termos tolerância; intolerância; igualdade; diferença; singularidade; pluralidade, enfim, foi uma etapa importante, para que abordássemos as questões centrais da diversidade cultural na educação.

O passo seguinte do grupo de pesquisa e EMD foi a organização da Formação em Ação, como modalidade de formação continuada em serviço, organizada pela mantenedora, com temáticas pré-definidas. Foram abordados os materiais propostos pela SEED para Formação em Ação. Nesta fase, procurou-se trabalhar em pequenos grupos, para a análise dos textos e vídeos relativos a cada temática proposta, entre estes: Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ERER e Ensino História e Cultura Indígena; Educação para o Envelhecimento Digno e Saudável; e Educação Ambiental. O grupo decidiu pela organização de oficinas, devido à complexidade dos temas propostos e o tempo destinado para o trabalho, apenas oito horas.

Os roteiros de atividades e estudos propostos foram analisados pelo grupo, mas não seguidos exatamente, em especial, aqueles voltados à Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ainda, ERER e Ensino História e Cultura Indígena.

Considerando o andamento proposto e o processo de pesquisa-ação em curso, os trabalhos tiveram uma preparação prévia em encontro do grupo, buscando

o envolvimento de toda comunidade, através de uma enquete que investigou as representações dos professores, funcionários, pais e estudantes sobre os povos indígenas. Em relação ao estudo e reflexão sobre a etnia negra, as questões voltaram-se para a organização da Semana da Consciência Negra.

O resultado da enquete foi apresentado junto com o documentário sugerido pela SEED/PR “Os quatro equívocos sobre os povos indígenas”, corroborando as posições apresentadas no documentário.

5º encontro – Foi realizado buscando discutir a avaliação dos trabalhos realizados no tema Formação em Ação, e na organização da Semana Pedagógica do 2º semestre de 2014.

Na avaliação do grupo de pesquisa, e como integrantes da EMD, definiu-se que o texto e roteiro sobre o multiculturalismo e o documentário sobre os povos indígenas deveriam ser apresentados e trabalhados com toda comunidade escolar.

Ressalta-se a importância do reconhecimento dos equívocos presentes em nosso imaginário, em especial, em relação aos povos indígenas. Cumpre destacar que o referido texto foi trabalhado, também, com os estudantes, juntamente com a apresentação do documentário: “Os quatro equívocos sobre os indígenas”, na disciplina de Geografia, conduzida pela professora P3, pela pedagoga/pesquisadora e pela diretora-auxiliar.

Para organização da Semana Pedagógica do 2º Semestre, evento de formação também pré-organizado pela mantenedora, visava-se abordar os seguintes temas: Gestão Escolar – dimensão ambiente educativo; retomada da análise dos indicadores de aprendizagem; e a interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. Porém, o a EMD e o grupo de pesquisa decidiram dar continuidade ao processo de formação já em andamento.

Assim, definimos que a proposta de visita a espaços culturais, prevista para o grupo, deveria ser estendida aos demais profissionais da escola. Dessa forma, como já se havia agendado, promovemos a visita à exposição: Plumária Arte Indígena – no Museu Oscar Niemeyer para os professores/as e funcionários/as do colégio.

A proposta seguinte da programação da Semana Pedagógica foi a *Oficina sobre a função social da escola*, que objetivou o relato de práticas pedagógicas significativas, considerando a leitura do texto: “O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura.

(KRAMER, 1998). O roteiro proposto apresentou a seguinte estruturação em um roteiro no qual a primeira atividade seria responder à questão a seguir:

1. [...] *até quando falaremos da escola pública como se fosse a escola dos outros?* ” (KRAMMER, 1998, p.12).

A proposta de reflexão, partiu desta provocação de Kramer, a qual exigiu dos participantes a identificação de uma situação ou aspecto (experiência) da sua prática diária como educador, visando apontar para uma perspectiva da escola enquanto uma *“instituição nossa”*. Este espaço também de nossa responsabilidade para a construção da qualidade das aprendizagens, das relações e interações humanas que nela se efetivam.

- A questão proposta, constituiu-se na produção de um *relato de experiência* sobre sua relação com o trabalho levando em conta suas crenças e opções na busca pela qualidade do seu ofício.
- A proposta do relato de experiência devia ser pautada nos quatro elementos apresentados por Kramer (1998), estabelecendo relações entre a importância da cultura, do conhecimento, da formação e do direito à cidadania.
- Importante destacar: quando aconteceu a experiência, onde, porque, quem estava envolvido e o que foi mais significativo.

6º encontro - Neste encontro, avaliamos os trabalhos realizados durante a Semana Pedagógica do 2º semestre. Observou-se a satisfação do grupo em participar deste evento, bem como o reconhecimento da importância de conhecer elementos da cultura indígena. As principais considerações do grupo de pesquisa, tratadas na reunião destacaram que: - “a exposição revelou a beleza e grandeza da cultura dos povos indígenas do Brasil, portanto, deverá ser oportunizada para todos os estudantes da escola”.

Quanto ao trabalho realizado na oficina pedagógica, destacou-se que o roteiro proposto possibilitou, além dos relatos das experiências e práticas pedagógicas das professoras, a ampliação do debate sobre diversidade cultural relacionada às questões voltadas à definição e desenvolvimento do trabalho dos conteúdos escolares, e da proposta pedagógica curricular.

7º encontro - A preocupação do grupo de pesquisa, voltou-se à organização da Semana da Consciência Negra, e, portanto, prevendo a participação dos integrantes da EMD no V Seminário Presença Africana no *Brasil: Dez Anos*, do Parecer 03/2004

e da resolução 01/2004, do Conselho Nacional das Relações Étnico-Raciais. A ideia é de que fosse possível a avaliação do evento, para compor a programação da Semana da Consciência Negra, que apresentou a seguinte organização:

- Participação no V Seminário Presença Africana no *Brasil: Dez Anos*, do Parecer 03/2004 e da resolução 01/2004 do Conselho Nacional das Relações Étnico-Raciais;

Visita à exposição “As Raízes da Cultura Brasileira”, no Centro de Artes Guido Viaro:

- Realização de exposição das produções realizadas durante o decorrer do ano letivo nas disciplinas de Arte, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e Sala de Recursos para toda comunidade escolar;
- Implementação de práticas pedagógicas realizadas em sala de aula conforme Plano de Trabalho Docente definido na Formação em Ação.

8º encontro – análise, discussão e debate sobre o V Seminário Presença Africana no *Brasil: Dez Anos*, do Parecer 03/2004 e da resolução 01/2004 do Conselho Nacional das Relações Étnico-Raciais.

Este encontro foi muito importante, e bastante oportuno, a partir do Seminário realizado, no qual foram tratadas algumas questões preponderantes sobre a diversidade cultural e discriminação racial, apresentadas pelo grupo de pesquisa, evidenciando, inclusive o preconceito ainda presente em muitas falas, tais como:

- supervalorização da discriminação racial x posição de vitimados da humanidade, questão que revelou posições contraditórias entre os membros do grupo;
- necessidade de legislação ou não das políticas culturais afirmativas;
- reconhecimento da cultura africana na constituição na Nação Brasileira e apresentação da linha do tempo da discriminação racial no mundo;
- educação no cotidiano do Terreiro do Candomblé (para discussão de princípios como: respeito à natureza; higiene; fitoterápicos; cuidado com a cabeça, que é o centro de comando, autoridade e vida; equilíbrio nas palavras; nas ações de tolerância e intolerância).

Os aportes adquiridos nesse seminário, bem como as discussões e estudos sobre a etnia negra, foram fundamentais para a estruturação da Semana da Consciência Negra, no ano de 2014, na escola. A EMD/grupo de participantes da pesquisa, decidiu que os trabalhos seriam organizados de forma a envolver os/as alunos/as na discussão do tema.

Após discussão e organização para o dia do referido evento, o grupo de pesquisa acompanhou os/as alunos/as da EJA - Educação de Jovens e Adultos até o Centro de Artes Guido Viaro, para participarem das atividades voltadas à temática: “As Raízes da Cultura Brasileira”.

Na avaliação do grupo de pesquisa e da EMD, o referido evento foi uma oportunidade ímpar de conhecimento, valorização e apreço à cultura afro-brasileira.

9º encontro – realizamos a avaliação dos trabalhos realizados na Semana da Consciência Negra, bem como do Plano de Ação do grupo de pesquisa, composto pela EMD, organizado no 1º encontro. Observamos num primeiro momento, a evolução dos trabalhos realizados na Semana da Consciência Negra de 2014 em relação aos anos anteriores, em especial, a implementação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, conteúdo estabelecido em cada disciplina, pois os eventos dos anos de 2012 e 2013 se voltaram à promoção de ações.

10º encontro – destinou-se à aplicação do questionário semi-estruturado que compõe o *corpus* empírico desta pesquisa.

APÊNDICE VII – JORNAL PÚBLICO ESCOLAR

JORNAL PÚBLICO ESCOLAR

Jornal de Novembro - 2014 Nº 01

Projeto Escola que Queremos: propõe organizar um trabalho que parta do interesse/ necessidade dos alunos e que envolva pais, funcionários, ou seja, a comunidade escolar em geral. Dessa maneira, vislumbramos a possibilidade de superar os grandes desafios que tem dificultado nossos avanços rumo a construção da escola que queremos! Assim, a proposta da edição deste jornal nasceu do trabalho pedagógico realizado pela Equipe da Diversidade, orientada pela professora Danieli Almeida.

O QUE É HOMOFOBIA?

É a discriminação contra a orientação sexual de uma pessoa.

Será que olhando essa imagem, alguém conseguiria identificar o homossexual e o heterossexual?

Não há como saber, no fim somos todos iguais, não há diferença alguma. SOMOS TODOS HUMANOS e cada um tem o direito de escolher sua orientação sexual.

Momento diversidade:

O projeto "Escola que Queremos", realizou no dia 05 de novembro de 2014 uma Roda de Conversa, com as alunas da Equipe Diversidade do período da manhã e com os alunos da Educação de Jovens e Adultos discutindo o tema **Homossexualidade**. Nesta ocasião, conversaram a respeito de como é a vida de uma pessoa homossexual, debateram muitos aspectos sobre a aceitação pessoal, familiar, na escola e concluíram que não é fácil passar pelo processo de aceitação da sociedade.



Você Sabia Que:

Pelo menos 312 gays, lésbicas e travestis brasileiros foram assassinados em 2013, média de um homicídio a cada 28 horas, revela pesquisa feita pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). A entidade estima que 99% dos crimes foram motivados por **homofobia**. Apesar de apontar uma queda de 7,7% em relação a 2012, quando foram registradas 388 mortes, a pesquisa destaca que o número de assassinatos de homossexuais cresceu 14,7% nos últimos quatro anos.

Fonte: Grupo Gay da Bahia (GGB)

Fica a dica: Filme - Minha vida em cor de rosa



O filme *minha vida em cor de rosa* relata o drama comovente de um menino que, desde muito cedo, apresenta fortes tendências homossexuais. O protagonista, Ludovic Fabre cresce acreditando ser uma menina em um corpo masculino e pensa que um dia se tornará uma menina de verdade. Suas ideias e atitudes incomuns vão contra os valores e costumes de sua sociedade, fazendo com que ele e toda sua família sofram uma grande repressão

TÍTULO ORIGINAL: Ma vie en rose
GENERO: (drama) comédia
DURAÇÃO: 88 min
ANO: 1988



Tradução Eleições Hoje.



Charge de Marco Feliciano. #ForaFeliciano

Artigo 5º da Constituição Federal “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito [...] à igualdade [...]”. Segundo o princípio da igualdade, todos os indivíduos devem ser tratados com igualdade.



HOMOFFOBIA

DESLIGUE ESSA IDEIA!

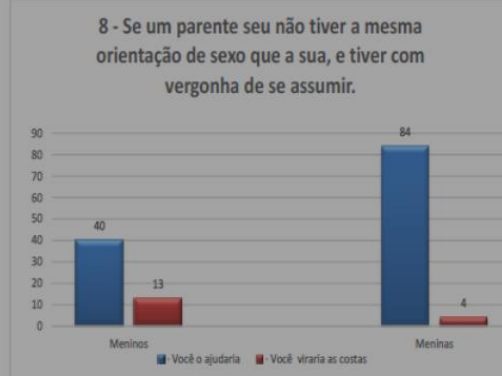
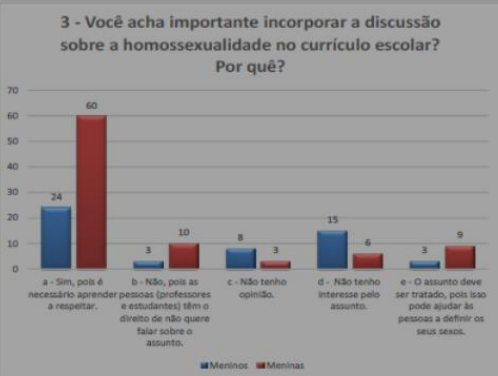
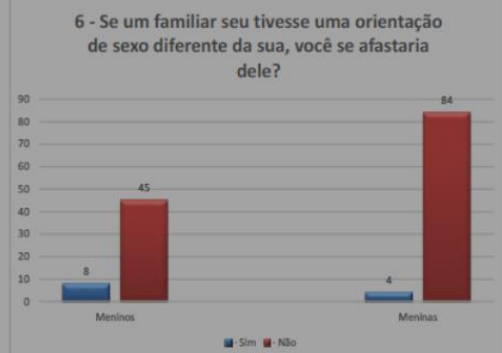
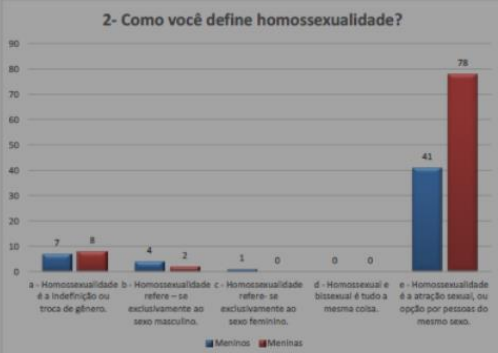
Música: A Lei - Raul Seixas
 Cantor: Raul Seixas
 Compositor: Raul Seixas
 Álbum : Bis
 Gravadora: EMI Brasil Ano: 2007 Duração: 03:17

Todo homem tem direito
 De pensar o que quiser
 Todo homem tem direito
 De amar a quem quiser
 Todo homem tem direito
 De viver como quiser
 Todo homem tem direito
 De morrer quando quiser
 Direito de viver
 Viajar sem passaporte
 Direito de pensar
 De dizer e de escrever
 Direito de viver
 Pela sua pr pria Lei
 Direito de pensar
 De dizer e de escrever
 Direito de amar
 Como e com quem ele quiser ...

Comentário: A música faz refletir sobre o que o homem tem direito de fazer e ser. Respeitando acima de tudo as diferenças.

ENQUETE REALIZADA COM OS ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DO

(a)





COMENTÁRIO: Destacou-se como um dos principais dados divulgados na pesquisa, o fato dos meninos se declararem menos preconceituosos na primeira questão, no entanto no decorrer da pesquisa, observou-se que suas atitudes mostram o contrário. Sugere-se aos leitores que façam as suas próprias análises dos gráficos em apresentações.

CAÇA – PALAVRAS

Procure e marque, no diagrama de letras, as palavras em destaque no texto.

FIQUE POR DENTRO:

PRECONCEITO é uma opinião preconcebida que gera discriminação. Em relação à **homofobia** é um tema polêmico que apesar de possuir muita informação, não tem abertura suficiente para discussão em **sociedade**.

As relações homoafetivas ainda estão a margem da sociedade em virtude do preconceito e da deficiência de normas jurídicas que proíbam e visem punir qualquer prática ou ato que possa ferir a imagem ou a integridade física.

De acordo com o artigo 5º **Constituição** Federal de 1988, todos são iguais perante a lei, sem qualquer natureza, logo se pode perceber que os homossexuais também são iguais e devem ser tratados com **respeito**.

O termo homossexualismo passou a ser substituído por **homoafetividade**, com o intuito de limitar o preconceito, o sufixo **ismo** que é sinônimo de doença.

O princípio da **dignidade** da pessoa humana é o reconhecimento do valor do homem em sua dimensão de **liberdade**. A palavra dignidade designa o respeito que qualquer pessoa mereça ter, e é um fundamento que permite a capacidade de liberdade de cada indivíduo.

A	X	P	P	T	R	G	A	H	L	U	K	M	O	P	M	N	P
A	Y	G	A	R	B	O	M	D	I	G	N	I	D	A	D	E	P
T	R	T	P	O	E	T	Ç	A	T	M	U	T	E	W	I	O	K
N	E	D	E	W	D	C	P	M	K	P	Y	Q	Q	E	F	T	H
B	S	A	U	F	A	U	O	J	U	O	P	Ç	D	K	T	B	I
N	P	D	O	J	O	K	E	N	Ç	O	N	A	G	P	O	M	N
O	E	O	B	O	R	P	G	T	C	Ç	D	R	M	E	Y	T	U
M	I	I	B	U	R	A	S	A	N	E	M	L	K	O	M	K	N
C	T	G	Q	R	U	E	U	F	I	H	I	U	I	K	R	Y	A
Ç	O	R	F	W	I	T	A	C	M	B	O	T	M	B	C	B	I
V	T	P	M	T	L	I	O	M	N	E	T	R	F	B	M	H	B
Y	E	W	I	H	M	S	T	R	C	O	U	N	C	B	O	I	O
W	G	A	E	V	S	P	D	F	C	R	G	U	M	C	X	W	F
V	V	I	D	A	T	A	M	O	A	Ç	E	T	O	R	P	M	O
U	D	Ç	Ç	G	D	J	U	T	D	X	C	R	T	Y	I	K	M
P	A	Y	P	E	J	C	O	N	S	T	I	T	U	I	Ç	A	O
Z	I	Q	M	M	M	V	X	R	R	Y	H	N	V	E	D	A	H
B	U	Ç	H	O	M	O	A	F	E	T	I	V	I	D	A	D	E

Trabalho realizado pelas alunas dos 8º anos:

_____ntos

_____loy

_____ro

_____lves

Professora Responsável: _____da