

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THAYZA WANESSA SILVA SOUZA FELIPE

FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL AMAZÔNICA: um
estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle - Manaus

MANAUS – AM

2020

THAYZA WANESSA SILVA SOUZA FELIPE

FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL AMAZÔNICA: um
estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle - Manaus

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

MANAUS – AM

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F315f	<p>Felipe, Thayza Wanessa Silva Souza</p> <p>Formação docente e diversidade sociocultural amazônica: um estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle - Manaus / Thayza Wanessa Silva Souza Felipe . 2020 133 f.: 31 cm.</p> <p>Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Educação. 2. Cultura. 3. Diversidade. 4. Formação docente. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

THAYZA WANESSA SILVA SOUZA FELIPE

FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL AMAZÔNICA: um
estudo sobre a formação dos professores do colégio La Salle - Manaus

Defesa em: 18 / 12 / 2020.

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Márcio de Oliveira (Membro Interno)
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Hellen Cristina Picanço Simas (Membro Interno)
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro (Membro Externo)
Universidade do Estado do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga (Suplente)
Universidade do Estado do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito (Suplente)
Universidade Federal do Amazonas

Para minha filha, Helena. Que te sirva de inspiração. Nenhum sonho é grande demais que não possa ser realizado.

AGRADECIMENTOS

Se fosse preciso agradecer a realização da minha Tese a apenas uma pessoa, com certeza seria a Deus. Não tem outra explicação que justifique eu ter chegado até aqui. Sonhar em algum dia realizar um mestrado e um doutorado era algo muito, mas muito distante. E quando pisquei os olhos, eu já tinha me mudado para São Luís, realizado meu mestrado na UFMA, me mudado novamente para Manaus e estava lá, eu, finalizando meu doutorado na UFAM.

Além de todas as mudanças, meu processo de doutoramento foi bem complicado. Conciliar dar aulas com a escrita até que não foi tão difícil, mas, durante o percurso, surgiu uma gravidez e mais uma mudança de cidade. Puerpério, filha internada em UTI, a solidão da maternidade, entre tantos outros desafios, mas eu precisava voltar a escrever. E quando tudo parecia estar voltando aos trilhos, veio a pandemia que desmoronou toda minha rede de apoio.

Não foi fácil, e eu precisava escrever isto aqui para que futuramente eu possa ler e rememorar o quão forte eu posso ser, mas também para inspirar outras mães na ciência. A carga sobre nós é muito grande, mas não se permitam desistir. Tentem, de novo e de novo, chorem uma noite inteira se preciso for, mas acordem com a alma lavada e mais coragem para realizar seus sonhos.

Eu não poderia deixar de agradecer ao La Salle não só pela oportunidade de realização da pesquisa, mas também por ter se tornado minha segunda casa em Manaus. Ser professora nessa instituição contribuiu para a construção da minha identidade como docente. Serei eternamente grata e levo as melhores lembranças dos anos que aí trabalhei.

Professora Valéria... Torci tanto para ser sua orientanda e, mais uma vez, Deus me agraciou. Meu muito obrigada por ter me acolhido, me orientado, entendido minhas dificuldades e minha ausência quando foi necessário, com todo o seu coração gigante. Minha admiração pela senhora vai muito além dos muros da Universidade. Você é uma pessoa incrivelmente boa e generosa. Que sorte a minha tê-la tido nesse processo.

Obrigada UFAM, CAPES e FAPEAM pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.

Meus colegas de turma, Adan, Davi, Ione, Jones, Jeferson e Robert. Como foi bom dividir com vocês as dores e alegrias vividas nestes quatro anos! Desejo todo sucesso do mundo para vocês.

Obrigada aos meus pais, que conhecem minhas lutas e sempre torcem e oram tanto por mim. Muito obrigada especialmente a minha mãe e a minha irmã Renata, pelo suporte na reta final da minha escrita. Amo vocês!

Obrigada, André. Você, mais do que ninguém, sabe como difícil foi. Teve choro, momentos de desespero, de silêncio e solidão. Sempre que eu achava que não daria mais certo, você me presenteava com calma, motivação e esperança. Nosso último ano não foi nada fácil, mas olho para trás e sinto orgulho do que nos tornamos, dos pais que nos tornamos e admiro demais a nossa família. Erramos, aprendemos com nossos erros e seguimos em frente tentando fazer melhor. Ufa, passamos juntos por mais uma! Obrigada pela parceria. Te amo!

Obrigada, minha filha Helena. Deus, em sua misericórdia infinita, me presenteou com uma menininha com que eu sempre sonhei. Saiba que dormir tão bem à noite foi o que possibilitou à mamãe escrever a tese. Sua ajuda foi primordial, viu? E se até aqui eu cheguei, é porque você me motiva a sempre querer ir mais longe. Mamãe te ama mais que tudo nessa vida!

Obrigada UFAM, obrigada Manaus. Que jornada incrível vivi nesta cidade! Guardo só boas lembranças e pessoas incríveis que aí conheci. Obrigada por tudo!

“Os *outros*, os *diferentes*, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los [...]” (CANDAUI, 2014, p. 40).

RESUMO

Este trabalho, articulado à Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos, sustenta a tese de que a formação docente inicial falha em não ocupar-se de questões culturais. O conhecimento acerca da temática é visto, muitas vezes, de forma muito superficial, fazendo do processo de formação uma experiência limitada, em termos materiais e humanos. A população amazônica apresenta a heterogeneidade como característica fundamental, sendo composta por uma diversidade de saberes e de experiências. Nesse cenário, é inadmissível que políticas educacionais sejam elaboradas de forma dissociada das diferentes maneiras de existir que são próprias da região. Portanto, políticas de formação docente devem buscar formar professores da educação básica capazes de agir dialogando com o contexto sociocultural em que se encontram. Na cidade de Manaus-AM, o Colégio La Salle possui mais de trinta anos de tradição e história na educação, atendendo estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. A investigação teve como objetivo geral analisar de que modo a formação dos professores do Colégio La Salle Manaus contribui (ou não) para o trabalho com a diversidade sociocultural dos seus alunos. Foram utilizados como procedimentos metodológicos em abordagem qualitativa: entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores e análise documental no *corpus* que concebeu e organizou o trabalho desenvolvido durante o ano letivo de 2018. A análise dos dados foi pautada no método hermenêutico-dialético, por possibilitar compreender o texto e a fala como sendo consequência de um processo social e de conhecimento, ambos como resultado de múltiplas determinações. Concluiu-se que a formação docente não tem sido efetivada como um trabalho multifacetado, em que se desenvolvem reflexões e habilidades necessárias para lidar com as peculiaridades socioculturais dos alunos. Além disso, apesar de os documentos analisados apresentarem a preocupação do La Salle no tocante ao aprimoramento da formação dos seus docentes, tratando-se de questões culturais, nada foi trabalhado durante o ano em análise. A escola precisa desenvolver medidas de formação continuada para trabalhar as características culturais dos seus alunos junto com seus docentes. E mesmo que o professor trabalhe a cultura regional em seus projetos, a melhor maneira a ser desenvolvida é através da perspectiva da interculturalidade, não enxergando marcadores sociais como isolados.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Diversidade. Formação docente.

ABSTRACT

This work, articulated the Research Line Training and Praxis of the Educator Facing the Amazonian Challenges, supports the thesis that initial teachers formation fails when not paying attention to cultural issues. Knowledge about the theme is often seen very superficially, making the formation process a limited experience in material and human terms. The Amazonian population presents heterogeneity as a fundamental characteristic, being composed by a diversity of knowledges and experiences. In this sense, it is unacceptable that educational policies are dissociated from the different ways of existing present in that region. Therefore, teacher education policies should care that teachers from Basic Education be capable of acting in dialogue with the socio-cultural context in which they find themselves. In the city of Manaus-AM, the La Salle school has more than thirty years of tradition and history in education, serving students from early childhood Education to High School. The general objective of the investigation was to analyze how the training of teachers at La Salle school at Manaus, contributes (or not) to work with the socio-cultural diversity of their students. From a qualitative approach, the main data collection tools used were: semi-structured interviews with teachers and coordinators and document analysis in the corpus that conceived and organized the work developed during the academic year of 2018. The data analysis was based on the hermeneutic-dialectic method, insofar as this enables to understand the text and speech as a consequence of a social and knowledge process, both as a result of multiple determinations. It was concluded that teachers' formation has not been carried out as a multifaceted work, in which reflections and skills necessary to deal with the socio-cultural peculiarities of students are developed. Besides that, although the documents analyzed showed la Salle school worried about improving the formation of its teachers, during the year under review, in the case of cultural issues, nothing was worked. The school needs to develop measures of continuing education to work on the cultural characteristics of its students together with its teachers. And, even if, the teacher works with the regional culture in his projects, the best way to be developed is through the perspective of interculturality, not seeing social markers as isolated.

Keywords: Education. Culture. Diversity. Teacher formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADES	19
1.1 Percurso da formação docente	19
1.2 Formação de professores e diversidade cultural	30
1.3 Questões identitárias	38
2 – O ELO CULTURA E EDUCAÇÃO	49
2.1 Um pequeno passeio sobre os estudos culturais	49
2.2 Multiculturalismo e Interculturalidade	55
2.3 Educação intercultural	60
3 - O COLÉGIO LA SALLE E OS MECANISMOS PARA INCORPORAÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO	71
3.1 Educar e Educação	71
3.2 E a escola?	73
3.3 O Colégio La Salle Manaus	78
3.4 Debates, organização, planejamento e avaliação	82
3.5 E as políticas educacionais?	90
3.6 A preocupação do La Salle no tocante à qualificação/formação dos seus docentes	93
3.7 A formação continuada	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 462).

A discussão acerca da melhoria educacional no período presente passa, de modo inevitável, pelo entendimento da necessidade de um conjunto de fatores, tais como: a valorização dos profissionais da educação, as condições dignas de trabalho, o financiamento público adequado e um currículo afirmativo da heterogeneidade sociocultural. No tocante aos aspectos que envolvem a educação na cidade de Manaus, deve-se levar em conta, nesse caso, a pluralidade cultural que faz parte da cidade.

Sem ignorar a real importância das outras necessidades mencionadas, esta tese de doutoramento pauta-se na compreensão de que professores que possuem competências pedagógicas e metodologias adequadas são capazes de formar os alunos como sujeitos aptos a compreender e transformar suas realidades. Tal entendimento fundamenta-se na educação como um direito de todos, que valoriza as diferenças e promove o diálogo entre diferentes culturas.

A educação é aqui compreendida como um importante elemento no processo de humanização, e a escola, que também participa desse processo como espaço de desenvolvimento, não pode se limitar. Em outras palavras, ao se efetivarem políticas e propostas de formação para professores da educação básica, pode-se contribuir para o estabelecimento de uma escola que fomente a interação entre diferentes culturas e saberes de nossa sociedade. No entanto, tal perspectiva exige a formação de educadores capazes de agir dialogando com o contexto sociocultural em que se encontram.

Na região norte, os desafios parecem ser maiores. Estamos em uma localização geográfica que nos distancia dos principais centros de decisão do país, além da pluralidade sociocultural aqui presente. Assim, a realidade do Amazonas, com suas particularidades, representa um desafio no atendimento a esse ser diverso, seja ele indígena, do campo, ribeirinho, afro-brasileiro, entre outros.

As imagens da região amazônica representadas pela grandiosidade da floresta tropical e da bacia hidrográfica são imagens desumanizadas, não se vê o homem

como parte integrante da natureza. No entanto, a população amazônica apresenta uma vasta diversidade humana e esse cenário deixa em evidência duas importantes questões: a inclusão educacional de crianças e jovens em diferentes contextos e o desenvolvimento de uma educação baseada no respeito e no diálogo multicultural.

Foi a partir da segunda metade do século XX que a humanidade passou a viver um período de constantes deslocamentos, de mudanças de fronteiras e de comunicação mais acessível. Nesse ambiente, a composição cultural das cidades passou a ser mais complexa, devido à “quebra” do isolamento de grupos culturais específicos.

Segundo Weigel (2006, p. 52), se pensarmos esses processos em nossa realidade amazônica, temos, de um lado, grupos anteriormente isolados cada vez mais articulados aos grandes centros, pela facilidade de comunicação e/ou de transportes e, por outro lado, as cidades amazônicas passaram a ter sua população cada vez mais misturada culturalmente, *“deixando mais intrincada a heterogeneidade cultural e mais difícil determinar as “fronteiras” entre as culturas que se afirmam nestes espaços sociais”*.

Hage (2015) defende a valorização da complexidade cultural da Amazônia. A heterogeneidade é vista como uma característica fundamental da região, sendo composta por uma diversidade de saberes e de experiências pertencentes a suas populações. Nesse cenário, é inadmissível que políticas educacionais sejam elaboradas em dissociação relativa às diferentes formas de existir que são próprias da Amazônia.

Questões que dizem respeito às diferenças culturais estão se propagando em toda sociedade, levando educadores a terem uma consciência mais efetiva desse fato. E, nesse cenário, ainda existem situações em que alunos com identidades específicas são discriminados ou rejeitados no ambiente escolar. Tal realidade impulsiona a promoção de estudos que envolvam não apenas o reconhecimento, mas também a valorização das diferenças culturais na educação.

Sabe-se que ser professor não se resume à função de transmitir conhecimento acadêmico, e a formação docente vem somando aos aspectos didático, pedagógico e científico a possibilidade de reflexão. Cabe ressaltar que a formação é aqui compreendida como a inicial e a continuada, sendo a segunda não apenas uma atualização, mas parte de um percurso da formação profissional que se prolonga pela vida de atuação do docente. Como compreende André (1997), a formação do

professor é um processo bastante complexo e deve articular o político e o pedagógico, o individual e o coletivo, o ético e o cultural, de forma a modificar processos de formação de professores pautados somente na racionalidade técnica.

É comum encontrar, entre professores e na maneira como eles lidam com as diferenças existentes dentro da sala de aula, a afirmação de que todos os alunos seriam iguais. Tal posicionamento é decorrente de uma cultura escolar que foi construída tendo como embasamento a afirmação da igualdade. Como entende Ferreira (2001 apud LERNER, 2007), cria-se um único povo, a partir da tendência de assemelhar igualdade com homogeneidade. Na mesma perspectiva, Candau (2012) aponta o caráter uniformizante do fardamento, dos processos de ensino-aprendizagem, da avaliação, dos materiais didáticos, entre outros mecanismos que contribuem para a construção do “igual” para todos os alunos. Nesse molde, Weigel (2003) entende que essa educação escolar funciona como mediadora de elementos homogeneizadores. A heterogeneidade é negada, as diferenças culturais, silenciadas, e os processos pedagógicos incorporam um caráter monocultural.

Victória e Cavalcante (2009) apontam que ainda são vários os desafios acerca de viver a diferença cultural no contexto da Amazônia, uma cultura expressa, muitas vezes, nas celebrações religiosas, no simbolismo, com a água e as plantas, na relação com as lendas e os mitos. Concordando com Weigel, esse heterogêneo apresenta-se em uma pluralidade de modos de ser, expresso em particularidades e contrastes. E deve-se atentar que *“essa diversidade cultural [...] está presente na sala de aula em nossas escolas amazônicas e o(a) professor(a) precisa conhecê-la e considerá-la em suas práticas pedagógicas”* (WEIGEL, 2006, p.42).

A tese defendida neste trabalho é a de que a formação inicial falha em não trabalhar questões culturais. O conhecimento acerca da temática é, muitas vezes, visto de maneira superficial, fazendo do processo de formação uma experiência limitada em termos materiais e humanos. Mudanças positivas podem ser efetivadas a partir da obrigatoriedade da temática nos currículos dos cursos de formação inicial, para que, assim, novas práticas pedagógicas junto à diversidade sejam desenvolvidas. Enfatiza-se que o professor precisa de preparo para desenvolver em sala de aula situações que consigam conectar o conteúdo ministrado com as vivências dos alunos.

Na cidade de Manaus-AM, o Colégio La Salle, instituição privada de ensino, possui mais de trinta anos de história e tradição educacional, atendendo a estudantes

da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo organizado da seguinte forma: Educação Infantil com Creche (a partir dos 2 anos de idade), Pré-escola I (a partir dos 4 anos) e Pré-escola II (a partir dos 5 anos de idade); Ensino Fundamental com Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano); e Ensino Médio, com as três séries que fazem parte dessa etapa de educação escolar.

A proposta da Rede La Salle é proporcionar aos seus alunos um espaço seguro, lúdico, moderno e afetivo para o conforto e o aprendizado dos seus estudantes. O aluno é, segundo a rede, considerado o protagonista na construção do seu conhecimento. Busca-se o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade através da educação humana solidária e participativa. Além disso, o La Salle Manaus enfatiza em seu Projeto Político Pedagógico que a escola possui como meta *“Promover iniciativas de fomento de relacionamentos cordiais e fraternos, respeito mútuo e valorização do outro”*, possuindo como público-alvo toda a comunidade escolar (LA SALLE, 2018c, p.9).

A escolha pelo Colégio La Salle Manaus como *locus* da pesquisa justifica-se pelo fato de a pesquisadora ter feito parte do quadro docente da Faculdade La Salle, entre os anos de 2016 a 2019, a partir do que foi possível conhecer a estrutura e o funcionamento da escola, seus alunos, colegas professores e todo o embasamento filosófico da instituição, assim como questionar a articulação do trabalho docente diante da realidade sociocultural em que a escola se encontra. Tais características orientaram reflexões mais aprofundadas, sendo colocada como foco principal a formação dos docentes do colégio perante a diversidade sociocultural dos alunos.

Diante do exposto, a realização da pesquisa foi pautada na seguinte questão: a formação docente é concebida e efetivada como um trabalho multifacetado, em que se desenvolvem reflexões e habilidades necessárias para lidar com as peculiaridades socioculturais dos alunos?

Essas particularidades precisam ser pensadas no processo formativo. E, como defende Candau (2010), estudos como esta tese, que buscou analisar a formação docente atrelada a fatores culturais, muito podem beneficiar os processos de escolarização e de formação de professores, além de oferecer novas visões do tema e a possibilidade de aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano escolar.

Na construção desta pesquisa, utilizou-se a compreensão de Minayo (2002, p. 26), segundo a qual *“fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que*

envolve teoria, método, operacionalização e criatividade”. Geralmente se busca estudar um problema que foi escolhido pelo pesquisador em razão de questionamentos por ele percebidos, curiosidade ou preocupação, pois, ainda segundo a autora, *“ser pesquisador é também estar integrado no mundo: não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade”*.

Possuindo como *locus* de pesquisa o Colégio La Salle Manaus, situado na Av. Dom Pedro I, 151 - Dom Pedro, Manaus-AM, o estudo contou com um total de 12 sujeitos, sendo eles 1 professor da Educação Infantil, 1 professor do Ensino Fundamental, 8 professores do Ensino Médio e 2 coordenadores, sendo um responsável pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, e outro, responsável pelo Ensino Médio, ambos coordenando as atividades relacionadas aos professores participantes.

O percurso metodológico adotado para a pesquisa consistiu em abordagem qualitativa, pois possibilitou a compreensão da dinâmica social da realidade e que questões particulares fossem respondidas. Partindo do entendimento de Minayo (2006), esta pesquisa trabalhou com universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda segundo a autora, a metodologia da pesquisa qualitativa busca apreender e compreender lógicas internas de grupos humanos, autores sociais instituições ou, focando em valores culturais, representações de suas histórias, movimentos sociais, processos históricos, relações entre indivíduos e implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2006).

Quanto ao método para a análise dos dados, a união da hermenêutica com a dialética foi o método escolhido por, de acordo com Minayo (1996), possibilitar ao pesquisador entender o texto, a fala e o depoimento como sendo resultados de um conhecimento e de um processo social, ambos resultantes de múltiplas determinações, mas com significado específico.

O método hermenêutico-dialético mostrou-se como:

o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (MINAYO, 1996, p. 231).

Com a utilização desse método, foi possível compreender o fenômeno investigado a partir do seu contexto e de aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Isto posto, a prática dialética possibilita reconhecer os fenômenos sociais sempre com resultados e efeitos da atividade criadora, imediata ou institucionalizada. O centro da análise é a prática social, a ação humana, considerando-a *“como resultado de condições anteriores, exteriores, mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas também transforma o mundo sobre as condições dadas”* (MINAYO, 1996, p. 232).

Para Minayo (1996), um importante ponto a ser destacado do método hermenêutico-dialético é se admitir a subjetividade dos sujeitos como uma das dimensões que proporciona compreender a realidade de forma objetiva. Sob tal perspectiva metodológica, foi possível percorrer os caminhos da pesquisa, buscando não só compreender a realidade, mas também as contradições e as intencionalidades, interpretar as falas e os textos como um processo de conhecimento, articulando diálogos e análises críticas.

Para que fosse possível a construção da tese, do ponto de vista de seus procedimentos técnicos, os dados foram coletados por meio da utilização dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e análise documental.

A entrevista semiestruturada foi uma técnica aplicada junto aos docentes e aos coordenadores participantes da pesquisa. Sua aplicação permitiu que os entrevistados respondessem a questões referentes a sua formação, trajetória, habilidades, dificuldades, entre outras. Para Minayo (2006), através da entrevista é possível obter informes presentes na fala dos atores sociais enquanto sujeitos-objeto da pesquisa inseridos em uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Deve-se aqui destacar a dificuldade encontrada no desenvolvimento da pesquisa quanto ao tempo para que os professores parassem alguns minutos do dia e participassem da entrevista. Alguns informaram que não tinham esse tempo de responder às questões durante sua presença na escola, assim foi solicitado que o roteiro fosse enviado para seu e-mail particular ou que fosse entregue em versão impressa, pois assim seria *“mais fácil responder, quando parasse um minutinho”*. Tal dificuldade transformou a entrevista semiestruturada, que era planejada no início, em um roteiro de perguntas específicas, perdendo a oportunidade de aprofundar a temática no decorrer da entrevista.

Para assegurar o anonimato dos entrevistados, os docentes e coordenadores participantes da pesquisa foram representados pelo nome “Docente” ou “Coordenador”, seguido de um número.

No tocante à análise documental, importante técnica utilizada em materiais que não receberam tratamento analítico (GIL, 1999), foi realizada no *corpus* documental que concebeu e organizou o trabalho desenvolvido pelos docentes pesquisados durante o ano letivo de 2018, sendo ele composto por: Projeto Pedagógico (LA SALLE, 2014a), Regimento Escolar (LA SALLE, 2014b), Matrizes Curriculares (LA SALLE, 2014c), Calendário de Atividades (LA SALLE, 2018a), Calendário Escolar (LA SALLE, 2018b) e Projeto Político Pedagógico – Conselho Estadual de Educação (LA SALLE, 2018c). A análise desses documentos teve o objetivo de verificar as relações que eles possuem com as práticas pedagógicas dos docentes.

A tese encontra-se organizada da seguinte forma: A Seção 1 discorre sobre a formação docente e sua correlação com questões identitárias, analisando como os professores investigados enxergam a educação intercultural, lidam com a diversidade dos alunos e desenvolvem estratégias para trabalhar com essa realidade em sala de aula. Na Seção 2, apresentamos os estudos culturais chegando à educação intercultural, investigando como as diferenças culturais são consideradas no planejamento dos professores, assim como quais as dificuldades por eles enfrentadas. E na Seção 3, apresentamos o Colégio La Salle Manaus, seus debates, organização, planejamento, visão de currículo e matriz curricular, assim como discutimos a preocupação com a formação dos seus docentes e as medidas disponibilizadas para uma formação continuada.

1 – FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADES

É importante começarmos as análises sobre a formação docente no Brasil compreendendo sua evolução histórica, visto que, de início, no século XVIII, não havia nenhum comprometimento em relação a essa temática, até chegarmos, no século XIX, à criação de escolas que tinham como objetivo formar professores. Logo após, ocorre a implantação de institutos de formação e de cursos de nível superior, como a pedagogia e as licenciaturas, durante os séculos XX e XXI.

1.1 Percurso da formação docente

Para Saviani (2009), a formação de professores é discutida desde os escritos de Comenius, no século XVII. A partir do momento em que a sociedade passa a ter instituições escolares, surge a necessidade de formar as pessoas responsáveis por esses lugares e pelas atividades que seriam neles desenvolvidas, para que, assim, resultasse em uma instrução popular. Deste modo, para o autor, a preocupação com a formação desses profissionais surge com as primeiras Escolas Normais em Paris, que buscavam preparar os professores para a docência do que hoje chamamos de Ensino Fundamental I. E foi com a Revolução Francesa e com seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que se inicia a instrução da massa populacional.

Ainda segundo o autor, o modelo de Paris impulsiona o surgimento de outras Escolas Normais em toda a Europa, a exemplo da Itália, da Alemanha e da Inglaterra. Logo após tal iniciativa, outros países também passaram a implementar suas primeiras Escolas Normais, como os Estados Unidos e, posteriormente, o Brasil, em 1822, após declarar independência de Portugal. Porém, tanto os Estados Unidos como a Europa criaram instituições que, embora destinadas a formar professores, não tinham nenhuma preocupação com o preparo didático-pedagógico. Já em nosso país, essa preocupação emerge quando a organização da instrução popular é cogitada, mas sofre, em razão da alternância existente entre as tendências políticas, o que descontinua possíveis avanços (SAVIANI, 2009).

Tal descontinuidade ainda permanece, sempre acompanhada de dilemas e de indefinições, o que afeta diretamente a maneira como a educação nacional é encaminhada. Padrões são construídos e estabelecidos sem que seja levada em consideração a realidade da diversidade brasileira. Reconhecemos a existência de

reformas, leis, diretrizes, decretos e outros instrumentos legais direcionados para a educação, mas que não têm sido suficientes para resolver os problemas que tais indefinições causam.

Para melhor compreender a constituição da política pública brasileira referente à formação de professor, serão utilizados seis momentos históricos apontados por Saviani (2009), sendo eles:

- 1) 1827-1890: é o momento em que surgem os ensaios de formação docente com foco nos conteúdos que seriam ministrados pelos professores;
- 2) 1890-1932: há a expansão das Escolas Normais. Um modelo é estabelecido e passa a ser seguido para formação de professores. Aqui a escola modelo também é criada, para que os professores pudessem praticar;
- 3) 1932-1939: ocorre a organização dos Institutos de Educação, juntamente com a realização de pesquisas acadêmicas;
- 4) 1939-1971: são inaugurados os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação do paradigma das Escolas Normais. A formação agora passa a ser realizada em nível superior;
- 5) 1971-1996: a Escola Normal é substituída pela habilitação de magistério. Tal mudança significou uma precarização do preparo dos professores, pois foi perdido o vínculo com a didática;
- 6) 1996-2006: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, o que representa uma formação de professores em massa, permitindo que também fosse realizada em cursos de curta duração.

O que é apontado por Saviani (2009) é uma constante mudança no caráter da formação docente. Em alguns momentos, observa-se uma preocupação em trazer as didáticas e as pedagogias para o processo formativo, já em outros, o foco está no conhecimento técnico. Nesse sentido, para o autor, o grande desafio que se coloca há décadas é reunir nos espaços de formação dois importantes pontos: os conteúdos das disciplinas e os aspectos didático-pedagógicos.

É importante salientar que o caminho contraditório da política de formação do Brasil está atrelado ao processo histórico por que a sociedade passa em cada período. Não se podem separar os períodos seguidos pelas políticas de formação, apontados por Saviani (2009), dos projetos existentes e implementados pelo governo de cada

momento. A última etapa que o autor aponta deixa claro que os cursos rápidos são uma forma de desprezo e descuido da escolarização da grande massa. Não há atenção e dedicação às pesquisas e à discussão sobre as questões sócio-históricas.

A partir das análises dos momentos históricos apresentados, é possível observar que é no final do século XX que ocorre a intensificação dos cursos de formação de professores. É um importante momento, pois diferentes grupos assumem a educação escolar, como governos, partidos políticos, instituições sociais, o empresariado e a população em geral. Mas é com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, que a educação escolar no Brasil tem seu marco significativo.

O Título VI – Dos Profissionais da Educação, da LDB, é voltado aos fundamentos da formação dos professores, apresentando uma preocupação com os princípios científicos e sociais, com o aproveitamento da formação e das experiências anteriores e com a formação continuada. É a partir da LDB que se discutem os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), com o objetivo de propor políticas que deveriam ser seguidas em todo o país, passando, assim, a ser um documento base no desenvolvimento de um sistema para a formação docente.

Aqui dois importantes aspectos devem ser notados. Primeiro, que o docente passa a ter reconhecida sua responsabilidade na formação do cidadão e o segundo ponto é que, na busca de realizar tal objetivo, é necessário a esse profissional uma formação adequada, para que ele seja capaz de desenvolver com sucesso suas competências profissionais, ao mesmo tempo em que também ocorre seu desenvolvimento como pessoa.

A preocupação dos Referenciais para Formação de Professores no tocante à formação docente – mas também do sujeito e cidadão, demonstra que não basta apenas focar nos conteúdos que serão ministrados em sala de aula, é necessário se concentrar também nos os objetivos da formação, nas metodologias que serão utilizadas, nos diferentes tempos e espaços de vivência, na participação na gestão cooperativa do trabalho e na organização institucional, nas tomadas de decisão sobre sua própria atuação no dia a dia escolar, assim como na vida coletiva, tudo isso se apresenta como fundamental no processo de formação de professores, para que eles possam exercer um poder de transformação.

Ainda segundo o documento, as ações de formação docente devem garantir condições para que os professores possam desenvolver algumas competências, dentre elas:

- pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;
 - utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
 - orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos [...];
 - investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão [...];
 - promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
 - analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;
 - fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;
 - atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
 - criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos [...];
 - utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço[...] para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
 - analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
 - utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem [...];
 - desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural; [...]
- (BRASIL, 1999, 82-84).

Saviani (2009) afirma existir um debate teórico que, de um lado, acredita que há uma exigência muito grande em relação às diversas competências exigidas do professor para sua atuação em sala de aula, estando essas competências relacionadas às mudanças que ocorrem em nossa sociedade. Do outro lado, há uma crítica à rapidez com que os programas de formação docente estão ocorrendo no Brasil, o que faz com que eles não dediquem um tempo necessário aos aspectos pedagógicos.

Diversos teóricos, como Perrenoud (2001) e Tardiff (2014), entre outros, analisam a realidade do cotidiano do professor em sala de aula. Não há um roteiro pré-definido, fixo, para a atuação diária do docente. A cada dia, cada turma vai apresentar situações diversas, o que vai demandar do professor um novo trabalho a ser realizado. Além disso, não se pode esquecer que o professor ensina pessoas, seres humanos, cada um com suas histórias, saberes e contextos socioculturais diversos, o que faz do ato de lecionar um novo desafio a cada dia.

Diante de tantas dificuldades, será que o professor “nasce com o dom”, ser professor “é vocação”, como muitos dizem? Para Tardiff (2014), o professor é resultado das relações pessoais e profissionais que o indivíduo teve ao longo da sua vida, é um sujeito existencial. Já para Perrenoud (2001), o *ser professor* está atrelado a um talento pessoal que não tem relação com a formação, nem com a experiência profissional que ele teve, mas está ligado à sua personalidade.

Nesta pesquisa, foi possível encontrar as perspectivas mencionadas pelos teóricos entre os professores pesquisados, quando eles explanaram sobre as razões para terem se tornado professores. Encontramos diferentes motivos, mas a grande maioria faz a ligação da sua escolha profissional com suas relações pessoais (parentes docentes, por exemplo), assim como com experiências profissionais que já tiveram (participação em movimentos sociais ou pastorais, por exemplo), como constam nas seguintes falas:

Escolha própria. Venho de uma família de educadores, então desde muito cedo já tinha esse contato com a docência **(Professor 1)**.

Venho de uma família de educadoras, mas sempre tentei fugir da área de educação, no entanto, não tive como escapar e o amor por essa área também invadiu meu coração. Iniciei a minha trajetória aos 17 anos [...] **(Professor 5)**.

Na minha adolescência participava das pastorais da igreja católica e movimentos sociais, atuando como formador. Quando entrei na faculdade de filosofia, para me sustentar e alimentar meus ideais, comecei a ensinar nas escolas públicas **(Professor 3)**.

Quando jovem, fui catequista de Crisma e comecei a gostar de ministrar os encontros, inicialmente ia tentar o vestibular para medicina, era o sonho da minha família e até aquele momento parecia ser o meu, pois ao me inscrever, optei pela Biologia e passei a amar o curso. Medicina.... Nunca senti falta **(Professor 4)**.

O interesse pela profissão se deu através da facilidade em desenvolver problemas de Matemática no decorrer da vida escolar, o qual foi incentivado pelos meus professores ao me desafiarem com situações – problemas a

serem resolvidos, e também por me escolherem para explicar alguns conteúdos para os colegas (**Professor 7**).

Durante o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série na época), tinha muita facilidade em explicar os conteúdos das provas para meus colegas. Quando tive que escolher um curso no médio (Científico ou Profissionalizante), optei pelo Magistério. Como gostava de Matemática, Biologia e História; acabei decidindo fazer Licenciatura Plena [...] (**Professor 8**).

Após a escolha de *ser professor*, vem a realidade da sala de aula. Como já mencionado em momento anterior, a profissão docente demanda do professor diferentes saberes, competências e técnicas, para que ele seja capaz de lidar com a realidade do cotidiano em sala de aula. Além disso, o que se espera que os professores adquiram no processo de formação tem que levar em conta que seus estudantes e a escola estão inseridos em uma realidade específica. Tal variante precisa ser pensada, para que o trabalho do professor seja melhor executado.

Perrenoud (2001) afirma que a formação dos professores ganharia muito se passasse por determinados saberes das ciências humanas e sociais, como a sociologia e a antropologia, e não apenas a didática. Se levarmos em consideração por exemplo, um professor da educação infantil com formação em Pedagogia, na universidade, sua formação contemplou diversas áreas como as citadas pelo autor, mas é preciso que seja capaz de refletir sobre os processos educativos de forma a relacioná-los com a realidade em que ele, seus alunos e a escola se encontram.

Nesse aspecto, a experiência tem muito a contribuir. O trabalho do professor é um processo contínuo de reflexão. É através dela que o professor passa a entender e a ser capaz de prever algumas situações. Como Perrenoud (2001) entende, a experiência passa a ser mais instrutiva e menos errática. O professor passa a ser capaz de relacionar a experiência e o senso comum com os saberes científicos, o que aprendeu na faculdade com o que aprendeu na prática.

Há, de fato, a necessidade das práxis. O professor necessita refletir sobre sua prática para que possa constantemente melhorar. Nesse sentido, para que o professor seja capaz de possibilitar aos seus alunos a capacidade de entender seus contextos socioculturais, é necessário, além de refletir sobre sua prática, competências e saberes que estejam relacionados com a realidade escolar. É importante que, ainda durante a formação, o estudante de licenciatura reflita sobre a prática docente como um comprometimento social.

Levando em consideração a experiência pessoal e a subjetividade, da mesma forma que cada docente teve suas razões para escolher ser professor, cada docente tem um processo de formação que é só seu. Tal formação considera o domínio de diversos saberes, mas também sua autonomia, sua práxis e seu compromisso social. Aqui não estamos negando a importância do domínio científico, mas tanto a dimensão profissional como a pessoal fazem parte da identidade docente.

Buscamos saber entre os professores entrevistados qual o conhecimento que eles possuíam sobre a educação intercultural, para assim compreendermos em que medida a formação deles como professores proporciona trabalhar de forma articulada o conhecimento científico e os contextos culturais dos seus alunos. Como defende Santomé (1995), o professor que não reconhece a cultura popular como realidade dos seus alunos, perde uma oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Como pode ser observado abaixo, as falas dos docentes entrevistados mostram interessantes perspectivas. Todos enxergam a educação intercultural como positiva e enriquecedora, mas eles explanam sobre essa perspectiva como algo distante de suas realidades, algo que poderia ser realizado, mas que não faz parte do cotidiano deles. Os professores reconhecem a importância da “*valorização*”, do “*reconhecimento da diversidade*”, mas também a enxergam como um “*desafio*”, “*longe da nossa vivência*”:

Uma educação que pretende desenvolver a valorização e o reconhecimento da diversidade (**Professor 1**).

Para vivenciar uma educação intercultural é preciso quebrar várias muralhas, como o preconceito, a resistência e o pessimismo. Pensamos que nada pode mudar, pois “sempre foi assim” (**Professor 2**).

Como uma forma de valorizar a diversidade cultural. Tema recorrente nas redes sociais e mídias, mas longe da nossa vivência (**Professor 3**).

[Nela] todas as culturas são valorizadas, pretendendo promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (**Professor 5**).

Uma educação que perpassa por uma abordagem além sala de aula e entre as diferentes formas de ser humano, de viver, de apropriar-se das riquezas naturais e de como essa natureza é ou não preservada. Uma educação intercultural, a meu ver, passa pela compreensão das diversas sociedades, formas de vida, culturas... assim, o aluno percebe que não existe uma cultura melhor ou pior, mas apenas formas diferentes de se viver (**Professor 6**).

É uma educação que pode proporcionar aos alunos aprenderem com as diferenças para respeitarem e valorizarem a diversidade que os rodeiam **(Professor 7)**.

Como um desafio. Pegando como base uma grande cidade, vamos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas. A educação intercultural aspira que este mosaico de diferenças se traduza em integração das culturas. Desta maneira, a educação intercultural tem um componente reivindicativo e transformador, ou seja, para que a convivência entre as pessoas seja harmoniosa, é necessário promover valores como a integração, a tolerância e o respeito mútuo **(Professor 8)**.

É uma educação onde se busca a valorização e o respeito às diversas formas de se viver a cultura, já que não existe uma única cultura, nem uma “cultura correta”. Esta perspectiva é muito importante e rica na educação, principalmente no contexto cultural que vivemos, né? Mas é extremamente complicada e delicada de se colocar em prática, pois envolve uma série de questões do aluno até a cultura escolar **(Professor 10)**.

A interculturalidade como prática pedagógica possibilita refletir de forma crítica sobre as diferenças socioculturais presentes em nossa sociedade, além das diversas formas de preconceito existentes, não apenas em sala de aula. Como defende Canen (1997b, p. 479):

A educação e a formação de professores não podem mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

Hage (2011, p. 209), em seu estudo sobre a formação docente, culturas e saberes, afirma que a formação de professores é bastante complexa, por envolver tanto diferentes espaços de formação quanto saberes diversos que, articulados, compõem o referencial teórico-prático necessário para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o autor acredita que alguns princípios devem ser orientadores desse referencial, entre eles: uma formação teórica assentada em perspectivas interdisciplinares e sua articulação com os saberes culturais locais; e o *“reconhecimento das diferenças e valorização da socioculturaldiversidade, comprometendo os educadores com as especificidades e com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes”*, sendo ele do campo, negro, deficiente, entre outros, e contemplando lutas contra discriminação, como a racial, de gênero e religiosa.

Giroux (1997) traz para essa discussão a necessidade do professor como um intelectual, crítico e transformador. Na perspectiva do autor, a partir do momento em que o professor apresenta essas características, ele se reconhece como sendo capaz de promover mudanças. Partindo dessa concepção, o docente colocar-se-ia contra injustiças sociais, políticas e econômicas, assim como estaria apto a capacitar os alunos, de forma que eles também sejam críticos e transformadores.

Concordamos com a compreensão do teórico, levando em consideração que, se tais princípios fizerem parte da formação docente, este terá muito mais condições para entender e saber lidar de forma positiva perante a diversidade cultural presente em sala de aula, sempre refletindo não apenas sobre os aspectos intelectuais, mas também sobre os sociais que fazem parte do seu trabalho enquanto docente. Ou seja, se tais características estivessem presentes no processo de formação dos docentes entrevistados, o trabalho com a diversidade presente em sala de aula não seria encarado como algo desafiador ou distante de suas realidades.

A concepção de formação de professor de Giroux (1997) busca recuperar ao docente sua condição de intelectual, indo contra a ideia do profissional que apenas cumpre os objetivos definidos por pessoas que estão longe da realidade na qual a escola se encontra. Para o autor, o professor precisa se engajar, para que seja capaz de propor reformas na escola, de modo que ela se adeque à realidade. Por isso, sua formação deve possuir como objetivo capacitá-lo a refletir sobre as questões sociais e políticas que fazem parte do universo escolar. Ou seja, é preciso entender que, mesmo a escola sendo uma instituição que veicula uma cultura dominante, ela é passível de ser transformada por forças contraditórias que se encontram em disputa:

as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

A visão da escola para Giroux (1997) relaciona a atividade do professor com questões políticas e ideológicas. O pedagógico torna-se mais político, desenvolvendo

na escola uma formação que permita preparar alunos enquanto cidadãos ativos, críticos e com uma fé profunda de que podem superar injustiças sociais, políticas e econômicas. Essa perspectiva significa tratar os estudantes como agentes de transformação no mundo, a partir de suas experiências.

De acordo com Giroux (1997, p. 163), *“O ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”*. Portanto, há a necessidade de uma formação que proporcione ao professor reconhecer-se como capaz de promover mudanças na escola e na sociedade.

Enxergar e compreender a heterogeneidade cultural presente entre os alunos, já que eles são diferentes, é um importante passo para uma reflexão crítica por parte do docente e na incorporação dessas diferenças culturais nas atividades desenvolvidas por ele. Na presente pesquisa, buscamos entender, entre os docentes entrevistados, como eles enxergam as diferenças entre seus alunos.

Alguns professores mostraram-se seguros quanto à presença da heterogeneidade cultural em sala de aula, mas enxergam certo entrave em trabalhar tal diversidade, devido o perfil da escola, como afirma o Professor 5:

Vivemos em uma sociedade onde a cultura pode ser totalmente diferente, dependendo da estrutura e formação familiar do indivíduo, com isso, recebemos alunos com formação e valores muitos diferentes. Lidar com esse cenário de diversidade e diferenças é um grande desafio, pois uma escola vocacional tem os seus princípios que não podem deixar de ser inseridos na formação dos educandos, mas também temos que ter a sensibilidade de lidar com o que cada aluno já traz consigo de educação familiar.

Outra dificuldade é apontada pelo Professor 4, agora relacionada à quantidade de tarefas exigidas na atuação docente, o que faz com que o contato com os alunos seja reduzido, perdendo, assim, a oportunidade de conhecer mais características da realidade sociocultural em que o aluno está inserido. Afirma o docente: *“Infelizmente nossa convivência com os alunos é muito pequena, pelo tempo que temos em sala de aula e um conteúdo enorme para vencer [...]”*.

Além de tais posicionamentos, ainda encontramos professores que não enxergam as diferenças culturais entre os discentes como algo importante e que devam ser levadas em consideração no trabalho desenvolvido em sala de aula,

encarando a diversidade como algo dado/natural: “[*Enxergo a diversidade*] de forma natural, visto que cada indivíduo é um ser único, com suas determinadas especificidades” (Professor 1).

Também encontramos professores que reconhecem a diversidade cultural entre seus alunos e entendem a importância de se trabalhar uma educação de forma intercultural em sala de aula, mas, como afirma o Professor 2: “*falta estímulo dos professores, principalmente no caso de timidez dos alunos, das formas sociais, culturais e econômicas*”.

Há de se analisar as razões abordadas pelos professores para que a diversidade cultural não seja incorporada ao trabalho docente. Seria falta de tempo, devido à sobrecarga de atividades exigidas? Não seria relevante? Seria importante, mas não se teria interesse ou preparo necessário, pois sua formação não envolvera tais questões?

A perspectiva de práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação também é adotada pelo educador António Nóvoa. Segundo seu entendimento, na verdade, não houve uma reflexão apropriada que permitisse transformar em conhecimento a prática dos professores. Nesse caminho, a formação docente continuou dominada mais por referências externas do que por referências que fizessem parte do trabalho docente. É necessário inverter essa lógica, para instituir as práticas educacionais como lugares de formação e também de reflexão. Em outras palavras, “*trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber*” (NÓVOA, 2009, p. 04).

Em muitas discussões sobre a formação docente, acredita-se que ao fazer um curso de graduação, automaticamente, o sujeito já se tornaria um bom professor, capacitado para dar suas aulas. No entanto, *ser professor* requer muito mais. Faz parte da formação docente refletir e compreender toda a situação cultural ao seu redor, a realidade do sistema de ensino ao qual pertence, assim como sua própria formação enquanto ser humano. Mais uma vez concordando com Nóvoa (1992), a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, mas depende também da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula.

1.2 Formação de professores e diversidade cultural

O processo de formação de um professor é um momento em que ideias podem ser debatidas de forma crítica, fazendo com que os docentes ali formados sejam capazes de promover o desenvolvimento potencial dos seus alunos. A formação docente vem passando por um processo de mudança, tendo em vista grandes transformações que ocorreram em nossa sociedade e que afetaram a educação. Novos estudos e discussões apontam que o processo formativo atual deve levar em consideração os novos saberes que a atuação profissional docente está demandando.

Investigações acerca da formação docente buscam desconstruir antigos padrões e criticam a formação estritamente técnica, indicando novos paradigmas. De acordo com Munanga (2005), a formação de professor hoje precisa abarcar a História da África, a cultura do negro no Brasil e no Geral, devido às novas leis implementadas no ensino. Tal fato não está relacionado apenas ao domínio do conteúdo em si, mas também a uma reflexão crítica, desde a formação, sobre a democracia racial, discutida em muitos momentos.

É fato que uma formação de qualidade dos alunos depende também, entre outros elementos, de uma formação de qualidade dos professores. Para que eles atuem, efetivamente, como agentes no processo de transformação do ensino escolar, é preciso que sejam sim melhor formados, para que saibam lidar com as novas exigências e habilidades necessárias em seu trabalho.

Como defende Melo (2002, p. 101):

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Consequentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam a correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Embora, por intermédio da pesquisa, concordemos com o que foi explanado por Melo (2002), o que encontramos muitas vezes na prática em sala de aula é uma

divergência entre a formação e a realidade em que a escola se encontra, o que reforça ainda mais a necessidade de mudanças no processo formativo, de modo que ele esteja cada vez mais relacionado às demandas da sociedade. Como entende Libâneo (2003), o processo de formação docente precisa considerar o contexto social, econômico, político e cultural em que o professor está inserido. É dessa forma que a educação estará atrelada às demandas sociais existentes e se afastará de antigos problemas, como o desencontro entre teoria e prática. Se evidencia, dessa forma, a importância de um currículo que abarque as novas demandas da sociedade brasileira, sendo elas hoje direcionadas para o respeito e para a valorização da diversidade cultural.

Buscamos compreender, a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, se a maneira como eles lidam com a diversidade cultural dos seus alunos é resultado dos seus processos formativos. Buscou-se, de início, analisar a compreensão que eles tinham, independente da realidade praticada por eles em sala de aula. Entre os docentes, encontramos perspectivas distintas. Há, de fato, os que acreditam que a formação inicial proporciona esta competência ao professor de enxergar e valorizar as diferenças entre os alunos, mas seria, com efeito, a prática docente que lapidaria essa habilidade, como afirma o Professor 1: “*Sim. Aprendemos a respeitar cada aluno com suas capacidades e características diferentes, não é um desafio tão fácil, pois temos que aprender diariamente [...]*”.

Outros professores evidenciam que teriam sido sua formação familiar e suas experiências pessoais, como docentes, e não a universitária, que proporcionaram enxergar e trabalhar de forma positiva com as diferenças culturais dos seus alunos, como afirma o Professor 5:

Creio que a formação familiar foi essencial, [...] pois assim pude aprender através do exemplo e convívio diariamente com pessoas de culturas diferentes, credos e raças, que todos devem ser respeitados e tratados de forma singular, sem qualquer tipo de discriminação.

Por outro lado, há os professores que não responsabilizam seus processos formativos como motivadores do desenvolvimento de tais capacidades. Para eles, na ausência desses subsídios, a única opção foi buscar outras formas de conhecimento durante os anos da docência, sendo a prática em sala de aula a grande oportunidade de reflexão crítica da temática, como podemos observar nas seguintes falas:

A academia (faculdade) não me proporcionou subsídios para trabalhar com as diferenças (heterogeneidade). Logo, tive que entender e aprender o processo no decorrer dos anos com as experiências vivenciadas na sala de aula (**Professor 7**).

A prática dos anos nos leva a essa sensibilidade. Mesmo com os estágios obrigatórios da grade curricular, o estagiário vai precisar ter humildade e vontade de aprender, o que vai trazer um crescimento profissional (**Professor 4**).

Não. Tive uma educação tradicional na faculdade e vivenciei a transição (82-85), com estudo da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; Qualidade Total na Educação; Construtivismo de Jean Piaget, Vigotski; e outros. Havia muita discussão e pouca prática (**Professor 8**).

Também encontramos nas falas de alguns professores uma fuga da análise do trabalho por eles desenvolvido, para analisar/criticar o trabalho desenvolvido por outros docentes. Alguns são vistos de forma positiva e servem de exemplo a ser seguido, fazendo parte, assim, de sua identidade. Mas, há também a crítica ao *outro*, como o exemplo a não ser seguido, mostrando uma incapacidade de avaliação e reflexão crítica sobre o exercício da sua profissão:

Desde cedo percebi que alguns dos meus professores tinham uma atenção especial aos alunos que apresentavam certas necessidades, ou até mesmo tinham um comportamento que denotasse algo diferente da maioria. No Magistério e na Faculdade, percebi teoricamente como essa “atenção” fazia parte de uma pedagogia do acolhimento e, posteriormente na vida profissional, a prática nos aperfeiçoa (**Professor 6**).

Hoje muitos docentes entram na profissão sem ter no mínimo a consciência de que vivem em um mundo pluralista e passa a querer ser o centro de tudo desrespeitando as diferenças e histórias de cada indivíduo (**Professor 3**).

Explanar sobre a temática da formação de professores atrelada à diversidade cultural torna-se uma tarefa bem complexa, inicialmente, por conta de uma polissemia ou até mesmo confusão entre os diversos termos utilizados.

Primeiramente vamos analisar o que se compreende por *diversidade*. Para isso, aqui se utilizou uma explanação de Silva (2000, p. 44), que afirma:

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

Ainda segundo o autor, teoricamente, o conceito de *diversidade cultural* não tem muito valor, pois se assume uma diversidade como posta sem levar em consideração todos os condicionantes que fizeram parte de seu estabelecimento. Não obstante, o conceito de *diferença* enfatiza “[...] o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p. 45).

No campo da formação de professores, essa temática emergiu a partir da segunda metade da década 90. Podemos considerar um momento de grande relevância, no qual o foco da formação docente brasileira deixava de estar apenas nos métodos de ensino e no conteúdo em si e passaria a se preocupar com os sujeitos, professor e aluno. É a partir dessa nova realidade que variados estudos passam a abordar a formação docente e a diversidade cultural, o que contribui para que essa discussão seja fomentada e os professores, preparados para lidar com as diferenças presentes em sala de aula.

Apesar de muito avanço, a temática ainda pode ser considerada nova e ainda precisa ser muito estudada e debatida. No momento presente, formar professores exige um conhecimento atualizado e afeito à sociedade: suas necessidades, exigências, valores e modos de pensar. Já não se trata de um ensino em massa. Surge uma nova comunidade educativa, o que deixa o trabalho do professor muito mais complexo. Nela, a escola adquiriu novos papéis, como orientação sexual, orientação profissional, cidadania, entre outras, passando a ter uma função educadora quase que exclusiva e salvadora da sociedade.

Muitas vezes a formação de professores é vista exatamente como salvação para todos os problemas educacionais e, conseqüentemente, da sociedade. Muitos projetos e políticas para essa temática demonstram certa preocupação para que os professores sejam bem preparados e, assim, possam exercer sua profissão da melhor forma possível. Contudo, é fácil observar que muitas políticas neoliberais nesse setor visam certa limitação, ou até mesmo alienação dos professores, como entende Evangelista (2012). Tal postura acaba limitando a racionalidade e o trabalho desenvolvido pelo professor. Como entende Libâneo (2012), uma aprendizagem mínima requer professores que tenham uma formação mínima, condições de trabalho, carreira e salário, também, mínimos. Muitas vezes, ao se deparar com uma realidade totalmente diferente da imaginada durante o processo formativo e tendo consciência da limitação do seu conhecimento oriundo da sua formação inicial, o professor recorre

a outros meios e estudos que lhe possibilitem lidar com as novas demandas da sua profissão.

A temática da diversidade cultural brasileira tem sido estudada por diversos pesquisadores nos últimos anos, sendo também objeto de estudo o cenário educacional. Tem se buscado cada vez mais articular conceitos como igualdade, diversidade e diferença ao processo de formação de professores, transformando-o em uma verdadeira luta por aqueles que buscam uma educação inclusiva.

Giroux (1992), mesmo nunca tendo considerado que apenas as escolas pudessem mudar a sociedade, investe sua energia teórica e sua ação política nelas, pois acredita que, junto com os outros atores sociais, a escola é o palco das transformações em nossa sociedade. Contudo, para ele, há um conservadorismo que limita a composição do currículo na grande maioria das instituições que formam professores. Nelas, a pedagogia está vinculada aos padrões e valores dominantes da nossa sociedade.

Os estudos sobre a cultura na educação buscam ressignificar o campo pedagógico. Agora, questões como identidade e diferença passam a ser debatidas, proporcionando uma análise mais complexa e multifacetada da educação, dos seus sujeitos, dos processos pedagógicos e da formação de professores perante a diversidade. A afirmação de identidades na contemporaneidade mostra a conexão existente entre cultura e pedagogia, escola e sujeitos. Percebemos como o fazer educativo pode ser complexo.

É necessário debruçar-se sobre a realidade cultural para que a universidade que forma o professor não esteja desassociada da realidade vivida por ele. É possível encontrar livros didáticos que utilizam a imagem do homem branco, europeu, como referência de matriz étnica. Neste caso, qual o lugar de negros e índios? Ficaria apenas em datas pouco consideráveis e sem espaço para uma reflexão significativa. Cabe à União fazer parceria com Municípios e Estados, buscando propostas educacionais que envolvam os aspectos étnicos e culturais atrelados à comunidade de que a escola faz parte.

Os sujeitos são inspirados e persuadidos pelo que eles enxergam e vivem. Constroem seus conhecimentos e suas visões de mundo a partir das diversas relações que estabelecem com os contextos em que estão inseridos. Sendo assim, de nada adianta propostas e projetos pedagógicos pautados em vivências irreais, que não fazem parte do contexto local da escola. O que se deve buscar é a articulação da

realidade sociohistórica da instituição escolar com seus diversos sujeitos e significados.

Lutar contra a exclusão deixou de ser a busca por integração apenas, contra a discriminação ou contra a presença de uma cultura dominante nas instituições. O que se busca agora é o reconhecimento da diferença e, conseqüentemente, uma transformação da instituição escolar. É preciso comprometimento do poder público, dar o suporte necessário para o professor, principalmente no processo de formação. Essa é uma dificuldade que realmente existe. Como afirma Candau (1997), as questões culturais e todos os seus impactos na escolarização não têm sido incluídos de forma explícita nos processos de formação de professores. Como resultado, temos o despreparo de docentes que atuam perante a diversidade.

Podemos afirmar que a formação docente não resolverá todos os problemas existentes em relação ao preconceito enraizado em nossa sociedade há séculos, como os que sofrem as culturas indígena e afro-brasileira, mas é um passo necessário e extremamente importante no compartilhamento de saberes, no convívio com o outro e no respeito à diversidade. Só assim poderemos almejar mudanças e novas posturas perante a heterogeneidade cultural. Podemos observar que a aprovação da Lei n. 11.645/08, que incluiu a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino, não irá transformar nossa realidade de uma hora para outra. Apesar de super-enriquecedora, seus impactos positivos nas escolas e na formação docente ainda são pequenos.

Como nos afirmou o Professor 9:

Olha, eu conheço e converso com muitos professores recém-formados. Este debate ainda não está presente na formação inicial da maneira que deveria estar. É visto de forma superficial e quando é, né? Cabe a nós buscar conhecimento, aprimorar o que já sabemos de forma que possamos valorizar e aproveitar positivamente o conhecimento que nossos alunos já possuem, da realidade deles.

É essencial que a prática docente envolva, na sala de aula, a interlocução entre os conhecimentos científicos e os saberes gerados nas vivências do aluno, que são frutos do seu dia a dia, dos laços familiares, das relações sociais que de que partilham, entre outras. É essa união que possibilita uma aprendizagem mais significativa para o aluno, pois ele é colocado no papel de sujeito participante na construção do saber. Como compreendem Arroyo (2011), Candau (2008) e Sacristán (2000), essa

perspectiva é contra a ideia de um currículo homogêneo, que não considere as diferentes vivências dos alunos e que silencie seus saberes. A partir do momento em que o professor consegue contextualizar os conteúdos em torno das experiências dos alunos, ele gera mais interesse nos estudantes, enriquece suas convivências e promove os saberes locais.

Deve ser considerado que se um aluno possui seu dialeto próprio, gosta de certos alimentos, tem paixão pelo rio, pela mata, é apaixonado pelo boi-bumbá, entre outras características, ao ter essa realidade inserida como parte do currículo, ele irá se sentir sujeito do processo educativo. É importante reconhecer o lugar cultural dos estudantes, pensar em um currículo que dialogue com sua conjuntura histórica e social. Só assim eles poderão melhor desenvolver sua autonomia, compreender suas questões culturais e identitárias.

Um fator importante que também deve ser pensado é a identidade do professor. Não podemos nos esquecer de que eles também são sujeitos inseridos em uma lógica cultural, ou seja, os saberes que eles possuem, seus modos de pensar, suas visões de mundo, suas concepções e as formas como exercem sua profissão docente são afetados por sua subjetividade. Podemos notar essas diferenças de perspectivas e de comportamentos quando buscamos analisar a maneira como as diferenças culturais dos alunos são vistas entre os professores. Muitas vezes, mesmo a escola trabalhando tais questões, alguns professores demonstraram reconhecer a diferença cultural entre os alunos, mas que não precisam focar nessa temática, enquanto outros reconhecem suas limitações e buscam novas formas de capacitação.

Tornar-se professor não se dá, simplesmente, depois do término da graduação ou no acúmulo de outros cursos. É um processo contínuo que envolve uma permanente reflexão, o que vai moldando sua identidade enquanto docente. É essa reflexão e a obtenção de novos conhecimentos que proporcionam a autonomia docente e tornam-no capaz de promover mudanças. Sendo assim, tanto a formação inicial como a continuada mostram-se como espaços privilegiados, que nos possibilitam refletir sobre novos caminhos e possíveis avanços no ambiente escolar, funcionando também para pensarmos em como lidar com a heterogeneidade cultural presente em sala de aula.

Atualmente, um caminho que vem sendo colocado como uma grande opção positiva é articular a formação docente com uma proposta multicultural. Autores como Candau (2008), Canen e Santos (2009) defendem o multiculturalismo como um campo

não apenas teórico e político, mas também prático, que busca solucionar os problemas relacionados à diversidade cultural, como o preconceito. A educação deve ser pensada levando em consideração as identidades. Questões raciais, de gênero, de religião, entre outras, devem ser pensadas de forma democrática através de um diálogo positivo, levando os alunos a compreenderem a existência de diversos contextos culturais.

No multiculturalismo, a cultura é essencial para se analisar as diferentes relações existentes na sociedade. Para Candau (2008), Canen e Santos (2009), o conceito pode expressar diferentes visões: por um lado, pode-se ter uma visão mais conservadora, que apenas reconhece a existência da diversidade cultural e a hegemonia de uma cultura, como também se pode, por outro lado, questionar a forma como os discursos constroem a identidade e, automaticamente, a diferença, além das relações de poder atreladas à cultura.

Tal perspectiva tem um papel bem importante na formação inicial ou continuada do professor, pois o levaria a refletir sobre como trabalhar com essa realidade em sala de aula. Abrir-se-ia um espaço de reflexão e de construção de mecanismos capazes de mudar a escola, passando, então, a ser um espaço onde as diferenças culturais sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Ela se faz necessária em todas as áreas e atividades da formação do professor, assim como no dia a dia da escola.

Pensar na multiculturalidade presente na formação dos professores vai muito além do que “inserir a diversidade cultural” atrelada a esse processo. Significa pensar em uma mudança de atitude, olhar a heterogeneidade cultural de outra forma, questionar os discursos, as relações de poder, desconstruir conceitos e teorias que se fazem presentes em projetos, políticas e currículos educacionais e que acabam por silenciar diversos sujeitos, além de, muitas vezes, mostrarem-se como estereótipos e preconceitos. O melhor caminho seria o em que haja a inserção de todas as vozes, em que elas possam ser ouvidas, consideradas e incluídas.

Tal mudança seria enriquecedora. É vital que professores e gestores entendam que há uma realidade heterogênea em sala de aula, que seus alunos possuem realidades culturais plurais e que suas identidades precisam ser pensadas no processo educativo. É um cenário bastante complexo. Sabemos que, muitas vezes, a formação docente não prepara o professor para lidar com tais questões, o que acaba ficando sob responsabilidade da formação continuada.

1.3 Questões identitárias

Falar sobre formação docente e questões identitárias nos remete à complexidade desse último conceito. Mudanças que ocorreram no final do último século, como a globalização, proporcionaram interação e trocas culturais, o que transformou a maneira como nos enxergamos e as identidades que assumimos. Hall (2006) afirma que as transformações estruturais exercem influência sobre as identidades, gerando mudanças constantes a partir das trocas com outras culturas e suas identidades. Por isso, consideramos importante a compreensão de identidade no debate sobre formação de professores.

Primeiramente, vamos pensar que somos diferentes. Mas diferentes como? Quando falamos de *diferença*, temos que ter em mente que estamos diferenciando algo de outra coisa. Ou seja, é preciso ter um padrão para fazer uma comparação. Diferente de que ou de quem? Esse padrão mencionado, que é utilizado para ditar quem são os “iguais” e os “outros”, os “diferentes”, foi construído em nossa sociedade através de relações de poder, nas quais uma cultura dominante submete as outras.

Bhabha (1998) é um teórico que utiliza o termo *diferença*. Como mencionamos anteriormente, nesse cenário de mudanças e de transformações, há o contato e a articulação entre diferentes culturas, da mesma forma existe uma hibridização cultural. É a partir daí que o autor se posiciona contra a ideia de uma cultura pura, única ou de uma identidade original. Precisamos entender todos os processos que surgem a partir dessa articulação entre culturas diversas. Não há uma identidade única, as nossas identidades e os novos signos identitários são construídos a partir das articulações entre culturas, ou seja, somos híbridos.

A identidade é baseada no compartilhamento de valores, ideias e práticas com as quais os indivíduos possuem afinidade e envolvimento. Na diferença, reconhecem-se características no outro, tanto individuais como grupais, para nos distinguir dentro do espaço social. Esse reconhecimento do outro é extremamente importante para a afirmação identitária do *Eu* e do *Nós*. Desta forma, pode-se compreender que o processo de construção identitária de indivíduos ou de grupos é resultado de relações sociais e culturais em que se busca uma legitimidade das suas próprias características.

Essa legitimidade também é buscada dependendo do contexto em que nos encontramos. Em uma realidade na qual convivemos com diferenças, nossa

identidade é modelada, assume uma nova postura para ser aceita em um novo espaço, onde estão outros sujeitos. Como afirma Oliveira (2002, p. 142), os indivíduos irão agir a partir dos padrões estabelecidos pelo coletivo social em que estão inseridos. *“Assim como um indivíduo pode possuir mais de uma identidade, assumindo de modo coerente os papéis e comportamentos que a ele são exigidos”*.

Em razão da complexidade do conceito já discutido por vários teóricos, é importante entender que, do ponto de vista etimológico, identidade refere-se a dados e caracteres que são exclusivos a uma pessoa, fazendo-a distinguir das outras. Em outras palavras, a identidade é o que diferencia um indivíduo perante tantos outros, levando em consideração que ninguém é igual.

É partindo dessa premissa que Bauman (2005, p. 21) compreende que a identidade se encontra em um processo permanente de busca por uma construção ou afirmação:

A identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais.

No tocante ao conceito de identidade cultural, Bauman (2005) compreende que sua origem se encontra relacionada às características inatas do sujeito, que já nasce em um contexto cultural. Esse sujeito seleciona de quais características culturais ele irá se apropriar provisoriamente para sua vivência. Isto é, pode-se entender a identidade cultural como as relações da identidade do indivíduo com a prática cultural do grupo que ele participa, podendo ele se adequar ou não a esse grupo. Além disso, a identidade cultural encontra-se sempre aberta a modificações, levando em consideração que ela é relacionada a normas que podem ser alteradas.

Outra definição de identidade aqui utilizada vem do antropólogo Denys Cuhe (2002). Para o autor, a questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão da identidade social. Ela exprime o resultado das diversas interações que o indivíduo possui com seu ambiente social, sendo ele próximo ou distante:

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite

que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente (CUCHE, 2002, p. 177).

A identidade social não se refere unicamente aos indivíduos. Todo grupo possui uma identidade que corresponde à sua definição social, definição esta que permite situá-lo. Sendo assim, pode-se entender que a identidade social, ao mesmo tempo que inclui, também exclui. Cucho (2002) identifica o grupo como o que possui como membros os que são idênticos, a partir de certo ponto de vista, e os diferencia de outros grupos, cujos membros são diferentes sob o mesmo ponto de vista. Nessa perspectiva, a identidade cultural aparece como uma categorização da distinção *nós/eles*, utilizando como premissa a diferença cultural.

Ainda de acordo com Cucho (2002), a identidade não é algo dado, mas uma construção social, relacional e situacional. Ela acontece no contexto dos vínculos sociais que orientam posicionamentos e representações. Nenhum grupo ou indivíduo se fecha em uma única identidade, pois ela é multidimensional, é dinâmica. Daí a dificuldade em delimitá-la. Para o autor, na definição da identidade existe luta e resistência, principalmente das minorias, para se definirem conforme os seus critérios. Compreendê-la é desvendar como os grupos estão posicionados, como eles são classificados, rotulados e se diferenciam.

Foi interessante analisar entre os docentes pesquisados que cada um possui suas convicções, valores, ideias e formas de enxergar o mundo, pois as identidades são construídas de diferentes maneiras, variam de acordo com o contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra, o que influencia sua percepção de realidade. Além disso, o professor, assim como todos os sujeitos, possui diversas identidades, como sua identidade social, pessoal, nacional, na família, na escola em que trabalha, na comunidade em que mora, na igreja que frequenta, entre outras. Como Hall (2009) entende, apesar das construções coletivas, cada um tem o direito de se construir da melhor forma que entende ser, vive sua cultura e sua identidade, ressignificando seus símbolos no seu próprio processo de identificação.

Como já mencionado, precisamos do *outro* para afirmação do *eu* e, na identidade do professor, esse processo não é diferente, pois faz parte da construção da imagem que ele faz de si. No processo de formação, o futuro docente tem contato com seus professores, com os outros discentes e também com importantes pensadores e teóricos que elaboram conhecimento científico. Estes podem não fazer

parte do seu contato direto, mas serão parte integrante da sua formação identitária como professor.

A construção da identidade do docente é um processo gradativo que envolve diversas variáveis, como observamos nas entrevistas com os professores pesquisados. Ao narrarem suas trajetórias, percebemos que muitas vezes houve o contato com a profissão a partir do grupo familiar ou da comunidade da qual faziam parte, a partir dessas relações surge uma afetividade que irá se ramificar em outros meios, como o ingresso no ensino superior. Tais contatos, desde a base familiar, estão servindo de referência e fazem parte de suas identidades docentes.

Como afirmou o Professor 6, a forma como seus professores acolhiam os alunos *“que apresentavam certas necessidades”*, serviu de exemplo para sua atuação em sala de aula, nos dias atuais. Da mesma forma, quando o Professor 9 afirma que *“a partir do momento que você observa que o seu conhecimento está limitado ou defasado para lidar com tais questões, você precisa estudar, se atualizar, aprimorar. Ser professor é isso, não ficar engessado”*, ele mostra como a identidade, aqui a identidade docente, movimenta-se e apresenta-se em constante mudança e em permanente construção.

Não podemos esquecer que professores também são sujeitos sociais. É estando inseridos em diversos grupos, instituições ou agrupamentos sociais que lhes definem as identidades, a partir do sentimento de pertença a esses grupos. Além disso, como a identidade não é algo fixo, somos sujeitos que passam por processos de recontextualização e de mudança das nossas identidades, e os professores não estão fora desse processo.

Nossa identidade é formada e transformada em razão dos sistemas de cultura que nos atravessam. Não é uma definição biológica, mas histórica. Hall (2006, p. 13) afirma que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Na construção da identidade do homem, diversos aspectos articulam-se, sendo eles individuais ou grupais, entre o particular e o geral. São essas articulações que proporcionam pensar como o sujeito está inserido na sociedade ou em grupo. Geertz (1989) e Oliveira (2002) compreendem que não há ser humano desprovido de identidade. Woodward (2000, p. 18) explica *que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”*. Como afirma Geertz (p. 36), *“somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura [...]”*.

Corroborando com o que já foi explanado, para Woodward (2000), o principal elemento que configura a questão da identidade é a diferença, pois para se conceber a identidade, é preciso algo de fora dela. Portanto, essa construção além de ser simbólica, também é social, está atrelada a condições materiais, práticas e relações sociais. Define, portanto, o que está incluído e o que é excluído. Neste sentido, tratando-se de educação e de ambiente escolar, é importante analisar as identidades que foram excluídas e os saberes que estão sendo inferiorizados.

Candau (2014, p. 40) aponta que:

Os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apatamento social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc.

O entender do processo de construção identitária nunca deve ser visto a partir de uma essência. Discursos sobre diversidade e diferença são posicionamentos sociais, o modo como os “diferentes” são percebidos. A questão, como defende Silva (2000), é entender que a diferença e a identidade são produzidas em nosso meio social e cultural e tendem a ser naturalizadas:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são

"elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas (SILVA, 2000, p. 75).

Ainda segundo o autor, tanto a identidade como a diferença são relações sociais, o que significa que estão sujeitas a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, mas impostas. Elas não convivem de forma harmoniosa, mas são disputadas:

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

É assim que, para Silva (2000), podemos observar a presença de marcas de poder através de certos discursos, como: incluir e excluir; estes pertencem, aqueles não; nós e eles; bons e maus; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais, nós somos normais e eles são anormais. Esses sinais da diferença demarcam territórios a partir de interesses de um indivíduo ou de um grupo.

Negar a diferença no ambiente educacional é não incluir a temática nos debates, projetos, programas ou currículos. Debater sobre determinadas questões, como religiões afro-brasileiras, gênero, cultura, sexualidade, entre tantas outras, acaba entrando em choque, principalmente, com questões morais de determinados grupos de interesses que as rotulam como "anormais", entre outros estereótipos. Desta forma, a universidade, exercendo sua função de formar professores, deve ser capaz de desconstruir antigos conceitos e fazer com que o futuro docente seja capaz de pensar de forma crítica.

Como compreende Canen (1997a, p. 214):

[...] ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos [de formação de professores] estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante.

O reconhecer da diferença e da heterogeneidade cultural não pode acontecer apenas em momentos pontuais, como em um congresso ou um seminário em datas específicas e, nos outros dias letivos, agir-se como se tais questões não existissem. Essa luta deve estar presente desde o momento da formação docente, para que o professor, na sua atuação em sala de aula, não minimize tais questões nem trate de forma folclorizada alguns grupos específicos, como negros e indígenas. É preciso ao professor uma análise crítica da diferença, pensar o outro e sua identidade sendo manifesta em diferentes espaços sociais, ouvir o *outro*.

Sobre esta questão, Candau (2012, p. 04) afirma que:

[...] a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifesta de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

A partir do entendimento de que há modos plurais de expressão cultural em sala de aula, buscamos entender, a partir dos professores entrevistados, como eles desenvolvem, como docentes, as habilidades necessárias para lidar com as diferenças socioculturais presentes entre seus alunos.

Quase que unanimemente, os professores apresentaram estratégias positivas para lidar com tais questões: aulas diferenciadas, empatia, colocando-se “no lugar do outro”, aproximando-se, buscando entender as diversas formas de viver e de enxergar o mundo, como podemos observar nas falas abaixo:

Aulas dinâmicas, para que os alunos possam enxergar, entender, valorizar e respeitar as diferentes culturas. É importante que eles tenham esse contato, para enxergar como algo natural e próximo a eles. Não como algo exótico e longe de suas realidades. Ele próprio possui uma cultura que se difere de outras **(Professor 9)**.

Sempre é bom fazer o exercício de se colocar no lugar do outro, tentar imaginar, principalmente no aspecto cultural, como o outro gostaria de ser tratado e que situações o deixariam constrangidos ou em uma situação não agradável. Reforçando sempre com os alunos a importância da empatia e de analisar se não estou adentrando uma zona do colega que não iria conseguir lidar de forma amena **(Professor 5)**.

Observando, me aproximando deles, procurando entender sua maneira de ver e compreender o mundo, além de buscar leituras, formação e orientação com especialistas **(Professor 6)**.

A busca por novas leituras e outros processos de formação, apontada pelo Professor 6, também foi mencionada por outros docentes como uma preocupação com novos estudos da área, para estarem sempre atualizados e preparados para lidar com tais questões em sala de aula, como podemos observar nos relatos dos Professores 1 e 8:

Através de estudos constantes, muitas leituras, acesso a portais de educação, etc. **(Professor 1)**.

Leio artigos e produções científicas sobre educação, por exemplo, Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? de Philippe Perrenoud; As Competências para Ensinar no Século XXI, de Philippe Perrenoud e Monica Ghater Thurler. Participo de grupos de debates sobre crianças/pessoas com necessidades especiais [...]. Na medida do possível, participo de conferências e palestras sobre educação, aulas, adolescentes, etc. **(Professor 8)**.

Outro aspecto importante foi mencionado pelo Professor 3. Muitas vezes há, sim, vontade e iniciativa por parte do professor em trabalhar uma educação voltada a aspectos interculturais em sala de aula, mas são encontrados empecilhos no caminho, pois não depende apenas da vontade do docente, mas também da escola, através do seu projeto pedagógico e da cultura escolar:

Primeiro respeitando a singularidade de cada um, depois tentando entender a história pessoal e social da turma a qual estou trabalhando. Não é tão simplório assim, pois depende de cada instituição de ensino **(Professor 3)**.

A convivência de diferentes grupos culturais em um mesmo espaço, além de ser enriquecedora, é uma oportunidade para que o professor trabalhe a compreensão do outro e para que esse outro seja ouvido. No entanto, uma atenção deve ser dada a esse discurso da diferença. De acordo com Pierucci (1990), a noção da diferença pode ser distorcida, tendo como base a ideia de que já que não nascemos iguais, não somos iguais, e isso justificaria o tratamento desigual entre as pessoas. É o que o autor chama de *cilada da diferença*, em que se pode buscar uma justificativa para a discriminação, já que não somos iguais. *“Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito”* (PIERUCCI, 1990, p. 03).

Quando se defende o direito à diferença, defende-se a diversidade de pertencimento, podendo ser ele de gênero, geração, regional, étnico-racial, de religião, entre outros. Além disso, não se pode desconsiderar a fluidez das nossas

identidades. Como compreende Fleuri (2003, p. 23), “[...] *as identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades*”. E esse contexto complexo de relações sociais e significados presente no ambiente educacional demanda que a identidade seja considerada e que seus desdobramentos sejam pensados no processo de formação docente e no ambiente escolar.

Candau (2008) afirma que alguns cursos de formação para a educação básica estão, de fato, inserindo questões culturais, mas ainda de forma desorganizada e pouco sistemática, o que indica que muitos professores não estão tendo o contato necessário com tais questões em seus processos de formação. É diante desse cenário que algumas análises sobre formação docente perante a diversidade cultural já foram realizadas.

Para Arroyo (2008), a diversidade, ou *coletivos diversos*, estão presentes na formação de professores apenas de forma secundária. Sempre há a presença do único, do universal. Para o autor, a diversidade, tão discutida nos dias de hoje, não esteve nem está presente nos currículos das licenciaturas. Quando o *outro* é representado, o é sempre como o marginal, o estranho, o diferente, e é transformado em desigual. Desse modo, tanto a universidade como o sistema escolar são sim responsáveis pela produção da diversidade como desigualdade. Nesse sentido, as universidades precisam atuar com responsabilidade na formação docente perante o diverso, não com um olhar de caridade, mas como função política, pedagógica e social.

Furlani (2006) afirma que não basta incluir a diversidade nos processos de formação docente, é preciso algo mais concreto. É preciso que os futuros professores sejam capazes de realizar uma leitura crítica da diversidade e das desigualdades sociais, desconstruir mecanismos históricos e políticos sobre o *diferente*, questionando normas e uma hegemonia pautada na moral conservadora. Para a autora, mesmo criticando como a diversidade é tratada no curso, precisamos primeiro incluí-la, o que acontece ainda de maneira muito inicial na formação docente.

Santos (2010) afirma que existe sim um avanço nas práticas curriculares dos cursos de formação de professores. Para ele, muitas universidades já estão em processo de reformulação de seus currículos, de forma que contemplem a diversidade, o que já é recomendação legal pautada nas diretrizes dos Direitos

Humanos. No entanto, ainda falta um longo caminho para conseguirmos uma formação capaz de preparar docentes através de um processo que condiga com a realidade humana, que é múltipla e diversa.

Outras análises já demonstram preocupação com algumas temáticas em específico dentro do processo de formação de professores. Questões como gênero, sexualidade, religião, orientação sexual, entre outras, demandam uma análise complexa. Ferreira e Luz (2009) explanam sobre a sexualidade. Para elas, trabalhar com essa temática sempre é complicado, pois além de envolver aspectos pessoais, crenças e histórias de vida, também envolve aspectos culturais, morais e políticos. É por essa razão que há, continuamente, uma resistência à inserção da temática nos currículos escolares, resultando, muitas vezes, no despreparo do professor, pois ensinar sobre conteúdos e temas que não fizeram parte da sua formação é uma tarefa bem difícil.

Essa dificuldade é encontrada no trabalho com outras temáticas também, como questões étnico-raciais, de religião, entre outras. Relacionada a tal aspecto, Silva (2002) apresenta uma proposta para a formação inicial e contínua de professores. A proposta está contextualizada em um cenário de discriminação em sala de aula e inclui: conhecimentos sobre a realidade local, nacional e internacional; conhecimentos sobre as características socioculturais dos alunos e suas motivações; compreender a dinâmica das atitudes intolerantes e os efeitos da discriminação nos indivíduos; buscar metodologias que privilegiem o diálogo; refletir sobre si e sua responsabilidade com os outros; observar a realidade extraescolar; buscar a proteção e a valorização das diferenças individuais e grupais através da cooperação entre os indivíduos e da compreensão da diversidade.

Observamos em vários professores entrevistados que há um esforço positivo no desenvolvimento das suas atividades cotidianamente, sempre tentando superar suas limitações de formação acadêmica em algumas áreas. Como foi externado pelo Professor 9: *“A universidade não nos proporciona uma formação completa, até mesmo porque o tempo da nossa formação é muito curto, eu acho. Nossa formação não para. Ela acontece na prática, todo dia, em sala de aula”*.

Quando falamos da universidade como espaço para formação de professores, encontramos muito mais do que aulas, disciplinas, projetos e avaliações. Há nela a possibilidade de autonomia e de liberdade a partir de novos conhecimentos. A educação, que muitas vezes já foi utilizada como exercício de domínio e poder, hoje

proporciona a emancipação, e a universidade apresenta-se como espaço privilegiado para a difusão de novos conhecimentos e ideias que podem ser utilizados contra o preconceito.

E aqui, a formação intercultural mostra-se enriquecedora, por ter um caráter plural, baseado em diferentes campos do saber. Ela possibilita visão mais ampla ao professor, reflexão crítica e tomada de consciência, além de maior conhecimento cultural e de si. É na formação e no debate de caráter interdisciplinar que dialogamos com todos os envolvidos e que podemos pensar sobre a práxis do professor e sobre medidas que podem ser tomadas, no sentido de valorizar as características culturais presentes em nossa cidade.

2 - O ELO CULTURA E EDUCAÇÃO

A *cultura* é dinâmica e inerente ao ser humano, mas estudar seus sentidos se mostra como algo bem complexo, pois além de o termo possuir significados variados, também pode ser empregado buscando diferentes formas de ganho. Por essa razão, aqui se entende como necessário um breve relato sobre importantes abordagens da temática, para entendermos como o debate acerca de questões culturais foi levado para o âmbito educacional, levando-nos a ter uma nova compreensão do processo educativo.

2.1 Um pequeno passeio sobre os estudos culturais

Se formos buscar o significado do termo *cultura* no Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, encontramos, entre os resultados:

1. AGR Ato, processo ou efeito de trabalhar a terra, a fim de torná-la mais produtiva; cultivo, lavra.
2. AGR Ato de semear ou plantar vegetais.
3. AGR A área cultivada de um sítio.
4. AGR Produção agrícola com técnicas especiais; cultivo.
5. BIOL Ato de cultivar células ou tecidos vivos numa solução com nutrientes, em condições adequadas, a fim de realizar estudos científicos.
6. Criação de determinados animais (MICHAELIS, 2020b, p. 01).

Em seu bojo ideológico, a palavra *cultura*, como se observa, abarca inúmeras compreensões. É uma verdadeira mistura conceitual em que, muitas vezes, nos perdemos, na tentativa de buscar um significado único. Em razão dessa diversidade de conceitos sobre *cultura*, Geertz (2011) entende que, por haver muitas direções possíveis a percorrer, é necessário escolher. Sendo assim, teríamos que optar por um caminho conceitual para trabalhar.

Apesar de não existir apenas uma resposta ao questionamento sobre o que seria cultura, dentre vários conceitos, a presente pesquisa entende *cultura* como uma criação humana. A Sociologia a considera como sendo a representação de tudo o que é aprendido e compartilhado pelos indivíduos de um grupo, características essas que lhes conferem uma identidade. Nas Ciências Sociais, a cultura está relacionada com os aspectos da vida social, ou seja, encontra-se relacionada com costumes, arte,

produção de saber, entre outras características que são transmitidas de uma geração para outras.

Falar sobre o significado do termo *cultura* é uma tarefa complicada, pois, por ser polissêmico, pode sofrer diferentes interpretações e também ser utilizado tendo como base interesses que buscam privilegiar determinada cultura. Aqui é defendido o trabalho da Antropologia que, como afirma Laraia (2005), tem como uma de suas tarefas modernas reconstruir o conceito desse termo, que se encontra fragmentado por inúmeras reformulações.

Para iniciar o entendimento sobre *cultura*, é preciso fazer uma breve revisão de importantes estudos que abordaram a temática e suas implicações e que nos levaram até o debate atual. Laraia (2005) compreende que foi Edward Tylor (1832 – 1917) o primeiro antropólogo que cogitou a cultura como possível objeto de estudo. Para ele, trata-se de um fenômeno natural, com suas causas e regularidades, o que permitiria um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis, tanto sobre o processo cultural, como também sobre sua evolução.

Tylor é considerado o primeiro a desenvolver o conceito de cultura pela perspectiva antropológica. Para o teórico, os seres humanos são culturais e, foi através da cultura, que o homem conseguiu sobreviver durante séculos com um aparelhamento biológico considerado simples. Seria utilizando a cultura que o homem seria capaz de se adaptar aos mais variados ambientes, condição esta que é impossível a outro animal. Possuiríamos a capacidade de acumular experiência e conhecimento, que são passados para outras gerações e que possibilitam novas criações. Assim, o autor entende a *cultura* como um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade adquirida pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR apud LARAIA, 2005).

A perspectiva de Tylor corrobora com o pensamento de John Locke (1632-1704), que afirmou que a mente humana era uma caixa vazia com capacidade ilimitada para obter conhecimento. Hoje chamamos esse processo de endoculturação que, de forma resumida, seria o processo permanente de aprendizado de uma cultura, assimilação de valores e de experiência, iniciado no nascimento do indivíduo e finalizado com a sua morte. “*Locke refutou fortemente as ideias correntes na época (e que ainda se manifestam até hoje) de princípios ou verdades inatas impressas*

hereditariamente na mente humana, ao mesmo tempo em que ensaiou os primeiros passos do relativismo cultural” (LARAIA, 2009, p. 26).

Um ponto importante que deve ser considerado nas análises de Tylor é o momento no qual ele tenta sistematizar o estudo da(s) cultura(s). Nessa época, as análises do mundo acadêmico sofriam forte influência do pensamento evolucionista, resultado da publicação de Darwin sobre a evolução das espécies. Utilizando esse pensamento como referência, Tylor entende a diversidade na cultura também como resultado dos estágios desiguais que fazem parte do processo de evolução cultural. Através dessa perspectiva, temos uma “escala civilizatória”, na qual as nações europeias estariam no topo, sendo consideradas civilizadas, e as diversas tribos na base, consideradas selvagens.

A forma de análise de Tylor e sua sistematização do estudo da cultura divergem da metodologia dos primeiros exploradores, que pautavam suas observações apenas em análises descritivas inconcludentes. Além disso, sua concepção evolucionista da cultura passa a sofrer críticas a partir dos estudos de Franz Boas (1858 - 1942). Para Boas, uma das funções da Antropologia era reconstruir a história dos povos ou regiões particulares. Isto posto, não há sentido a explicação evolucionista, nem uma possível comparação entre culturas, pois a “*cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou [...]*” (LARAIA, 2005, p. 36).

Boas (1858-1942), considerado o inventor da etnografia, foi o pesquisador que iniciou a observação *in loco* de grupos humanos. Suas análises concluíram que a diferença que existia entre esses grupos não era determinada pela raça ou pelo meio físico, mas pela cultura. Para Boas, o comportamento dos indivíduos é consequência do que é aprendido. Portanto, pode-se entender que as diferenças de comportamento entre as pessoas de raça ou sexo diferentes não estariam relacionadas às questões genéticas nem ao ambiente em que elas vivem, mas possuiriam nexos com os distintos processos de educação por que passaram. Seria a cultura que definiria tais diferenças e o homem agiria de acordo com os padrões culturais do seu meio.

Utilizando esse entendimento, ao pesquisar determinado grupo, precisa-se levar em consideração o contexto cultural e seus aspectos, como costumes, maneiras de agir, visões de mundo, entre outros. Como afirma Botelho (2001, p. 02), através da interação social os indivíduos “*elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas*”. Além disso, estudar os aspectos culturais de um grupo demanda entender os símbolos

que os seus membros partilham. E como defende Laraia (2009, p. 56): “*para perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou*”.

Outro estudo apontado por Laraia (2005) é o de Alfred Kroeber (1876 – 1960), antropólogo americano. No ano de 1917, Kroeber publicou o artigo intitulado *O superorgânico*, no qual, partindo dos primeiros estudos culturais, busca esclarecer alguns erros ou equívocos sobre o entendimento das culturas e de suas diferenças. Algumas das ideias por ele defendidas afirmam que é a cultura que atua sobre o homem e é graças à cultura que o homem se distanciou do mundo animal. Ainda segundo Kroeber, apesar de as funções vitais serem comuns a toda humanidade, a maneira de respondê-las varia de uma cultura para outra. Nossa herança genética não interfere nas nossas ações, pois a ação humana depende de um processo de aprendizado. Logo, o homem criou seu próprio processo evolutivo, pois a partir do momento em que ele adquire uma cultura, ele supera o orgânico, liberta-se da natureza e perde sua propriedade animal, geneticamente determinada, de apenas repetir os atos de seus antepassados.

Outro importante estudo aqui considerado foi o de Geertz (2011) e suas análises sobre a dinâmica cultural. Para o autor, o homem é um animal amarrado a teias visíveis e invisíveis que possuem significados. A cultura representa essas teias, elas estão presentes em todas as sociedades e foram tecidas pelo próprio homem. É dessa forma que a cultura corresponde a um sistema de símbolos que orientam nosso viver. Ou seja, a estrutura cultural é complexa, seus aspectos estão ligados ou sobrepostos e o comportamento humano é simbólico, pois há um significado (GEERTZ, 2011).

Não existe nenhum ser humano desprovido de cultura. Toda e qualquer criança a partir do instante do seu nascimento, começa a ter contato com outras pessoas e, assim, iniciam-se as primeiras aprendizagens dos traços culturais do grupo do qual ela faz parte. Como compreende Laraia (2009, p.57), o homem é resultado desse meio em que ele é socializado, “*não é apenas o produtor da cultura, mas também, num sentido especificamente biológico, o produto da cultura*”. Toda cultura possui elementos materiais e imateriais e o indivíduo herda todos os conhecimentos das gerações que o antecederam a partir da socialização.

É nessa perspectiva que Laraia (2009, p. 45) afirma que o homem

[...] é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o

antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Morin (2000) também compreende que são os homens que produzem seus sentidos e significados. Desse modo, a partir da produção de significações, é possível entender que a cultura se encontra em um processo de constituição. Como ele afirma:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura (MORIN, 2000, p. 56).

Deve ser aqui mencionado que a cultura não trata apenas do que é tradição. As tradições representam um dos vários elementos que fazem parte da complexidade que significa a cultura, já que ela abarca bem mais. Dela fazem parte toda a produção e toda a criação de símbolos que possuem significados em nossas vidas, num processo constante de mudanças. Como Geertz (2011) nos ensina, a cultura abrange significados que são transmitidos no decorrer da história, incorporados em um sistema de concepções herdadas e por meio das quais os homens podem se comunicar e desenvolvem seu conhecimento e atividades em relação à vida.

Tanto Laraia (2009) como Geertz (2011) entendem a cultura em um processo de movimento permanente. A partir do momento que há o contato com outras culturas, é possível ao indivíduo reinventar-se, com base nessas transformações culturais. Não é que a sua “antiga” cultura “se perdeu” ou “deixou de existir”, mas, nesse contato com culturas diferentes, existem trocas simbólicas que geram ressignificações e que permitem atualizações. Um dos fatores que proporcionaram tais mudanças foi a facilidade de locomoção e o contato virtual, o que fez com que antigas fronteiras fossem derrubadas. Como analisa Lira (2015, p. 28):

O contato com outras culturas produz mudanças importantes no modo de produção e de ver o mundo, já que os horizontes se ampliam inevitavelmente, a informação chega mais rápido e as tecnologias facilitam o trabalho que dá sentido à existência humana.

No processo de globalização cultural e de neoliberalismo econômico, que muitas vezes se opõe a interesses nacionais, existe uma tendência que é a da fragmentação da identidade. Tal cenário foi iniciado a partir dos anos 90 e é considerado uma tendência mundial (CANCLINI, 1997; HALL, 2006). As identidades, que pareciam estáveis, sólidas e seguras, transformaram-se em algo incerto e cheio de dúvidas. No contato com *o outro*, com o diferente, há uma ressignificação que provoca lutas por autoafirmações de gênero, raça, etnia, nacionalidade, sexualidade, entre outras.

Percebemos, assim, como o estudo da *cultura* é complexo. Mas, mesmo aparentando certa confusão conceitual, é a cultura que dá sentido e estrutura o mundo. Nela são permitidas mudanças e é importante entender essa dinâmica para que o contato com diferentes culturas não seja evitado em nome de uma certa “pureza cultural” e para que não exista espaço para preconceitos. Como defende Laraia (2009, p. 101), é necessário compreender as diferenças dentro do sistema cultural, pois “*este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo*”.

A *cultura* é intrínseca ao ser humano e é um processo dinâmico. Para Morin (2000, p.52), “*o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura*”. O processo de produção de símbolos é reproduzido e compartilhado entre os indivíduos e “*as interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroagem sobre os indivíduos pela cultura*” (MORIN, 2000, p. 54). Portanto, o indivíduo só é humano porque possui cultura, e essa cultura é encontrada em diferentes sujeitos, cada um com seus costumes e características próprias, o que nos faz entender que não existe cultura superior ou mais desenvolvida do que outras, há simplesmente culturas distintas.

No contexto amazônico, há uma diversidade de culturas que concebem uma oportunidade para a perspectiva intercultural. Grupos, como indígenas, apontam a legitimação de sua cultura e identidade, mesmo que, muitas vezes, sejam marginalizados. No caso de Manaus, como já mencionado, o crescimento urbano foi acompanhado do hibridismo cultural pela facilidade de locomoção e desenvolvimento dos meios comunicativos, o que gera uma mistura e uma heterogeneidade nas quais a cultura não permanece intacta, mas se transforma. E em um contexto tão plural, é preciso um mínimo de compreensão sobre o *outro* para viver pautado no reconhecimento e no respeito.

2.2 Multiculturalismo e Interculturalidade

No Brasil, a questão da multiculturalidade possui um formato particular, pois o próprio continente está pautado em uma base multicultural. O contato e as relações entre diferentes culturas fazem parte da história do país, apesar de ser uma parte triste da sua memória, principalmente levando em consideração a história de negros e indígenas. Estes, marcados pelo extermínio ou pela escravidão, têm suas identidades negadas, mas como afirmam Moreira e Candau (2010), permanecem resistindo e lutando pela afirmação de suas identidades e de seus direitos.

Ainda segundo Moreira e Candau (2010), o multiculturalismo possui três abordagens. Aqui será utilizada a interculturalidade que, segundo os autores, propõe uma interação, o que seria mais adequado para se chegar a uma sociedade inclusiva e democrática, vinculando políticas de igualdade com políticas identitárias. Tentando compreender melhor a perspectiva da interculturalidade, utilizaremos a análise de Fleuri (2006, p. 501) quando afirma que a interculturalidade pode ser entendida como um

[...] campo complexo em que se entrelaçam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados conteúdos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

Fleuri (2011) compreende que cada cultura é válida em si mesma e corresponde às necessidades e opções de uma coletividade. Mas ainda de acordo com o autor, o encontro e interpenetração cultural fazem parte da formação da sociedade brasileira e acontecem historicamente com profundidade. O contato entre pessoas de culturas e identidades diferentes coexiste na mesma sociedade e universos simbólicos são compartilhados.

O processo de interação social é tão complexo que nele estão presentes atritos que se intensificaram no atual momento vivido. De acordo com Dantas (2012), o contexto da globalização tem provocado situações atreladas à intolerância, à xenofobia, aos preconceitos relacionado à raça, à etnia, à religião e a outros aspectos culturais. É por essa razão que se mostra tão necessário dialogar sobre a temática cultural e a interculturalidade, principalmente no ambiente da educação e, para tanto,

é preciso que o professor tenha um conhecimento necessário para tratar essa realidade no dia a dia da sala de aula.

Através da realização da pesquisa, algumas amostras de heterogeneidades foram mais pontuais na escola, sendo elas manifestadas por: classe social, religiosidade, raça, deficiência intelectual e física, e sexualidade.

Perguntou-se aos professores entrevistados de que forma as diferenças encontradas entre seus alunos são consideradas em seus planejamentos. De maneira positiva, quase todos os docentes mostraram preocupação, como fazendo com que alguma situação que se apresente seja utilizada como iniciativa para outras atividades que demandem dos alunos a compreensão das diferenças entre eles, como podemos observar nas falas a seguir:

É de suma importância na hora do planejamento lembrar-se de qualquer tipo de situação que pode vir ocorrer ou aproveitar o tema para desenvolver alguma competência relacionada às diferenças **(Professor 5)**.

Partindo da premissa de que nem todos têm os mesmos interesses e habilidades, que nem todos aprendem da mesma maneira, pois cada um tem o seu ritmo para aprender, procuro elaborar aulas que contemplem o visual (slides, figuras, mapas, etc.), o auditivo (explico, pergunto, contextualizo, associo com filmes, músicas, etc.) e a escrita (montagem de resumos, esquemas, mapas mentais em fichas, etc.), além dos debates, projetos escolares e visitas de estudo **(Professor 8)**.

No momento de elaborar o planejamento das aulas, tenho em mente como os alunos com necessidades especiais, por exemplo, vão reagir, como conseguirão desenvolver as atividades, a complexidade, o tempo... **(Professor 6)**.

Por exemplo, acontecendo qualquer situação de preconceito, racismo, ou outra coisa, eu já puxo para contextualizar. Acredito que é um importante momento para misturar o assunto que vemos em sala de aula com as realidades deles **(Professor 10)**.

Sim, claro. Vamos conhecendo os alunos, o perfil e a identidade de cada um, seus contextos culturais, pois sabemos que isso interfere diretamente na maneira como eles aprendem da melhor forma possível e também seus interesses. E para facilitar no desenvolvimento do conteúdo, temos que pensar neles. Cada sala de aula é única **(Professor 9)**.

Pensar em tais questões no planejamento das atividades que ainda serão realizadas possibilita que o professor se prepare da melhor forma antes de entrar na sala de aula. Assim, caso haja alguma lacuna na sua preparação, ele pode buscar um suporte pedagógico. E buscar enxergar o aluno enquanto sujeito único e singular

fornece informações que também possibilitam ao professor trabalhar os conteúdos da melhor forma, visando sempre o discente.

Preocupação e autonomia por parte dos docentes não foram encontradas em todos os professores. O Professor 4 afirma seguir as recomendações da escola no tocante ao desenvolvimento do seu conteúdo e, caso haja *“casos delicados”* e a necessidade de uma *“atenção maior”*, a coordenação será buscada. Como ele afirma: *“Sigo sempre as diretivas da escola. Caso precise de uma atenção maior em relação a casos mais delicados, levo à coordenação e juntos definimos o direcionamento que se deve executar”*.

O Professor 7 também defendeu que a única diferença considerada em seu planejamento está atrelada aos alunos que possuem deficiência intelectual. Segundo ele, *“Somente para os alunos que apresentam alguma deficiência intelectual são realizadas atividades e provas diferenciadas para cada aluno, de acordo com os laudos e orientações que nos são apresentados”*.

Enxergar as diferenças de classes, gerações, gêneros, etnias, religiões, entre outras, faz parte da proposta da interculturalidade. Essas diferenças não estão apenas no âmbito do discurso, elas existem, fazem parte da nossa realidade e é preciso, como defende Dantas (2012), buscar o diálogo e a interação entre elas. É dessa forma que seria possível reconhecer diferentes grupos culturais e suas identidades, de modo a possibilitar maior consciência dos seus valores e construir entre eles uma relação pautada no respeito e na solidariedade. Não podemos negar que as relações entre diferentes culturas são, muitas vezes, baseadas no confronto. No entanto, defende Candau (2000, p.123) que a diferença precisa ser afirmada em *“uma política crítica e compromisso com a justiça social”*.

Um das premissas que a presente pesquisa utiliza para a defesa da interculturalidade é a observação de mecanismos de poder que estão presentes nas relações culturais. Nessa perspectiva, foi utilizado o argumento de Candau (2008), que afirma que relações culturais não são algo que acontece de forma suave no decorrer da história. Elas estão marcadas por relações de poder, hierarquias e ainda estão permeadas de discriminação e de preconceito em relação a grupos específicos.

Nesse cenário, é importante observar que certas características culturais de grupos específicos são consideradas *“erradas”*, *“estranhas”* e postas na marginalidade. Tal fato está atrelado ao seguinte ponto: algumas especificidades culturais são eleitas para serem consideradas universais e, a partir delas, o que foge

à regra é colocado à margem. Silva (1999) ensina que, coincidentemente, tais características ditas como universais pertencem, na verdade, à cultura hegemônica que, por motivos diversos – como políticos e econômicos, conseguiram expandir e naturalizar seus valores, colocando outras culturas como subalternas. No entanto, ainda segundo o autor, não existe nenhuma posição privilegiada a partir da qual se possam definir valores como universais. E assim, para Silva (1999), devemos tolerar e respeitar o diferente, pautados na mesma humanidade.

Ao buscar em dicionário da língua portuguesa o significado de *tolerar* encontraremos como alguns resultados: “Aguentar algo com conformação e paciência”; “Consentir alguma coisa em relação à qual se faz restrições”; “Aguentar-se” (MICHAELIS, 2020c). Ou seja, a premissa da tolerância é a de suportar algo que é ruim. Quem tolera está em um lugar de superioridade. Sendo assim, tratando-se de questões culturais, a cultura “mais civilizada”, “superior”, por uma ação de gentileza, favor ou educação, toleraria as outras culturas, estas, inferiores, diferentes e desiguais.

É por essa razão que a ideia do universalismo e de seus valores hegemônicos necessitam ser questionadas, para que haja uma mudança nas estruturas de poder que possibilitam que uma cultura específica seja posta como dominante, colocando as outras culturas em posição de inferioridade, como os *diferentes*, os *marginalizados*, os *selvagens*, o que envolve, muitas vezes, situações de violência e de preconceito.

Tal situação pode ser observada no dia a dia, em que grupos culturais são apresentados de maneira folclórica ou como os *exóticos*. Facilmente, em datas comemorativas, é possível encontrar a cultura indígena ou africana, por exemplo, suas danças, suas roupas, sua alimentação ou seus rituais sendo demonstrados dessa forma. É um olhar estigmatizante, feito “de cima para baixo” pelos membros da cultura dominante. Se perde a oportunidade de um verdadeiro reconhecimento e de um diálogo intercultural que promovam o empoderamento desses grupos e que afirmem suas identidades. É assim que a igualdade pode ser construída (CANDAU, 2009).

Buscando entender se há a preocupação em visibilizar os diferentes grupos culturais que fazem parte do contexto cultural amazônico, foi perguntado aos professores se suas aulas valorizam a diversidade cultural. Entre as respostas, foi constatado que a grande maioria, desde o professor da Creche até o do Ensino Médio, tenta fazer a conexão entre as características culturais do contexto amazônico com

os conteúdos ministrados de suas disciplinas, como Biologia, Geografia, Filosofia e Inglês:

Com muitos projetos desenvolvidos durante o ano letivo, onde a diversidade cultural é estudada em diversas atividades típicas da região, a diversidade de pessoas, os diversos espaços... **(Professor 1)**.

Sim, pois ao falar de biomas, sabores (sistema sensorial) e outros assuntos da Biologia, podemos adequar à nossa realidade local **(Professor 4)**.

Sim, pois o foco das minhas disciplinas aponta para esse assunto **(Professor 3)**.

Sim, sempre pensamos em trazer exemplos regionais para a sala de aula, quando vamos estudar uma letra nova por exemplo, citamos frutas e objetos típicos da região, fazemos projetos trabalhando as plantas medicinais, lendas dentre outros **(Professor 5)**.

Sim. Trabalho com Geografia. Procuro instigar meus alunos a multiétnicidade, desenvolvendo o projeto feira afro indígena, visitas de estudos, etc. **(Professor 8)**.

Minha disciplina é Geografia, nela abordamos a análise da sociedade de vários ângulos. Creio que a valorização da diversidade cultural amazônica, em especial, é valorizada à medida em que os alunos passam a ter um conhecimento mais aprofundado do que é a Amazônia e sua importância para a humanidade como um todo, na construção de uma consciência planetária. Sem conhecimento não há valorização **(Professor 6)**.

Tratando especificamente da Matemática, encontramos duas atitudes opostas. Enquanto um professor busca estratégias para trabalhar características da cultura regional em suas atividades, mesmo se tratando de uma ciência exata, por outro lado ainda existe o professor com perfil conteudista, que não se preocupa que suas metodologias demonstrem esse aspecto, como apontam as falas a seguir:

Apesar da minha disciplina ser Matemática, procuro estratégia para que os alunos tenham conhecimento da diversidade cultural amazônica. Procuro colocar nos exercícios problemas envolvendo a origem das festas folclóricas, culinária amazonenses e outros tipos de manifestação cultural amazônica **(Professor 2)**.

Não, por se tratar de uma disciplina considerada exata, os conteúdos não se diferem da matriz curricular nacional **(Professor 7)**.

Fazer essas associações em sala de aula não é uma atitude insignificante ou desnecessária. Concordando com Candau (2012), ter essa preocupação significa visibilizar e empoderar grupos culturais que foram historicamente inferiorizados. Tal

ação deve se pautar em um projeto ético-político em que as diferenças sejam essenciais, por se tratar de uma sociedade democrática. A interação entre diferentes saberes, além de ser uma forma de defesa da diversidade cultural, também é muito importante nos processos de ensino e aprendizagem (BRITO, 2015), pois uma modificação em práticas pedagógicas mostraria seu caráter político e democrático diante do reconhecimento cultural.

Um dos pontos mais importantes, e aqui defendido, da interculturalidade é a valorização das relações interculturais. Não basta apenas o reconhecimento das diferenças entre grupos culturais heterogêneos, o que necessita é o diálogo. Como afirma Freire (2004, p. 75), “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão, está na relação entre as duas”.

Santos (2010) propõe ações pedagógicas que superem a barreira do monoculturismo, de forma que sejam viabilizadas condições para tecer diálogos. Para o autor, a defesa da promoção do diálogo intercultural vem da compreensão de que diferentes saberes refletem universos de sentidos diferentes. É preciso que as pessoas possam compreender, construir e viver em uma sociedade democrática em que haja o direito a *ser igual* ou a *ser diferente*. Como defende o autor, “[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010, p. 316).

Pensar em condutas que busquem tais reflexões envolve, necessariamente, as práticas pedagógicas interculturais. São elas que, em sala de aula, podem contribuir para um diálogo plural, promovendo questionamentos, buscando estratégias e alternativas pedagógicas que possam dar voz e empoderamento aos sujeitos, para que, assim, tornem-se protagonistas de suas histórias, para que não sejam mais silenciados, folclorizados ou inferiorizados. Nesse sentido, é preciso ir além do reconhecimento cultural, é preciso uma atitude ética, política e democrática, que valorize a inter-relação entre os diferentes grupos culturais.

2.3 Educação intercultural

Atualmente a expansão do debate acerca de questões culturais mostra-nos a importância de o levarmos para dentro do âmbito educacional. Trabalhar a *cultura*

como objeto de estudo dentro do campo da educação é essencial. É a cultura que nos situa no mundo e, com os olhares voltados para a diversidade, é preciso fazer o diálogo entre autores das duas áreas, educação e cultura, para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, fazendo uma contextualização recente do processo educativo e uma nova compreensão de como se trabalhar a heterogeneidade cultural em sala de aula.

A política neoliberal é o cenário em que as reformas educacionais estão acontecendo, assim como as políticas de formação docente. Percebe-se, cada vez mais, um viés conservador político e religioso na sociedade, o que demanda da educação novas propostas voltadas para a interculturalidade, que busquem construir relações igualitárias e superar o preconceito que atinge negros, mulheres, indígenas, homossexuais e outras minorias.

É nesse cenário que a universidade aparece tendo um papel indispensável de formar os docentes pela perspectiva intercultural. É ela que vai fornecer aos futuros professores os instrumentos necessários para que eles possam desenvolver suas metodologias e práticas pedagógicas de forma condizente com o contexto sociocultural dos seus alunos, bem como com a realidade na qual a escola está inserida, para que também sejam capazes de refletir sobre minorias, relações de poder, e buscar soluções para as problemáticas enfrentadas que se vinculam a questões culturais.

No entanto, nem sempre é fácil colocar na prática as estratégias pensadas. Foi perguntado aos professores sobre as dificuldades por eles encontradas para realizarem as suas atividades no dia a dia da sala de aula. De acordo com suas respostas, foram apontados os mais diversos obstáculos, como: trabalhar a pluralidade religiosa em uma escola cristã, o tempo corrido devido às inúmeras obrigações que fazem parte da profissão docente, trabalhar questões culturais apenas em sala de aula, o número demasiado de alunos e até mesmo a ausência dos pais no acompanhamento do desenvolver estudantil dos filhos, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Algumas vezes é difícil lidar com formações religiosas diferentes, pois como a escola tem um credo, nem todas as crianças compartilham desta mesma formação, então, tratar de alguns assuntos é um pouco complexo. Mas sempre deixo a palavra final para a família que é o principal núcleo formador. Quando há alguma pergunta que sei que posso interferir na doutrina já pré-

estabelecida da criança, peço sempre para retornar a pergunta no seio familiar e depois compartilhar o que foi decidido ou afirmado **(Professor 5)**.

Sim, principalmente no ensino médio, pois temos que ensinar o aluno a entender a realidade social que vivemos, somente naquele quadrado que é a sala. Passo uma determinada atividade ou tema e peço para eles, quando estão fora da sala e da instituição, observar e relatar o que lhes é solicitado, pois fica difícil fazer uma atividade de pesquisa via escola. Os fatores principais são o tempo e a segurança **(Professor 3)**.

Sim. O número de alunos excessivo e o tempo (carga horária) não contribuem, tento fugir, quando possível, da aula tradicional, com músicas por exemplo **(Professor 4)**.

Na maioria das vezes, a maior dificuldade para realizar o trabalho em sala de aula é a colaboração dos pais, o acompanhamento deles na vida escolar dos filhos **(Professor 1)**.

Deve aqui ser exposta, considerando que o conceito de *cultura* pode ter diferentes significados, a concepção adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que se torna uma base para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em todo o país. De acordo com os PCNs, no tocante à pluralidade cultural, é definido que:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1997, p. 19).

Infelizmente, mesmo que na lei exista uma preocupação com a heterogeneidade, ainda se encontra um viés monocultural nas instituições responsáveis pela implementação de programas e políticas públicas educacionais. Essa realidade pode ser encontrada nos nossos municípios, estados e também em nível federal e evidencia que, muitas vezes, a preocupação com questões culturais encontra-se apenas no papel.

Se formos analisar a presença da perspectiva monocultural em tais instituições, é possível encontrar certo medo/receio de dialogar com outras culturas diferentes da dominante. Essa recusa pode estar atrelada a um conjunto de estigmas e preconceitos que são construídos em relação a uma pessoa que pertença a determinado grupo social menosprezado. Como afirma Tubino (2016), o estigma gera

projeções que desumanizam e desqualificam o *outro*, o que pode causar nojo, medo e rejeição.

Buscando entender se há entre os professores pesquisados uma preocupação sobre as atitudes dos alunos, foi perguntado se eles observam o comportamento dos discentes nos ambientes fora da sala de aula, até mesmo porque, muitas vezes, atitudes de intolerância e preconceito acontecem longe dos olhares de um adulto ou de um responsável. Foi observado, a partir de suas narrativas, que há essa preocupação sobre como os alunos se comportam entre eles e, caso haja algum comportamento estranho ou situação que fuja da normalidade, na grande maioria, os professores afirmaram que tentam intermediar na questão ou encaminham para o setor responsável da escola. Algumas vezes os professores pesquisados demonstravam certo receio de interferir em algo muito íntimo dos alunos ou de tomarem alguma decisão que fugisse da cultura escolar:

Não costumo, mas quando presencio alguma atitude fora do cotidiano, dentro do âmbito escolar, nos corredores ou nas áreas afins, quando percebo algo que fuja da rotina, passo para o setor responsável, no caso em nossa escola o SOE **(Professor 4)**.

Sim, durante as brincadeiras e aula de Educação Física **(Professor 5)**.

Sim, quando passo atividade em sala; durante os projetos, visitas escolares, simulação de incêndio; etc. **(Professor 8)**.

Sim, nas brincadeiras dirigidas no parque, nas aulas de Educação Física, na ludoteca, no parque de areia **(Professor 1)**.

Sim. Para que eu possa ajudá-lo dentro de seu limite e conhecendo sua característica, com isso, posso criar estratégia para auxiliá-lo **(Professor 2)**.
Sim. Sempre é possível observar uns minutinhos durante os intervalos, parece que é o momento onde eles estão mais soltos. Já presenciei comentários relacionados a questões de raça, como a capoeira, opção sexual e corporal, porque o aluno estava acima do peso. Aí esses assuntos trago para a sala de forma indireta **(Professor 9)**.

Quando a educação intercultural é defendida, é porque ela está pautada no acolhimento da diversidade. É uma proposta que busca superar uma tradição histórica de desigualdade, exclusão e opressão que existe no Brasil. Nela, busca-se o encontro, o diálogo com o outro, de forma que a escola seja constituída de acolhida e interação com o diferente. Assim será possível, também, a transmissão e a construção de novos saberes, passando a ser ponto vital o que Pierucci (1990) chama de direito à diferença, o direito de ser, sendo diferente.

Candau (2012, p. 244) explicita isso a seguir:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre diferentes grupos socioculturais.

Bourdieu (2001) analisa um cenário preocupante na escolar regular. Para o autor, a escola exige, de forma consciente ou não, que todos os seus agentes tenham uma relação natural com uma cultura, mas aqui é privilegiada a cultura dominante, o que mostra uma relação de poder, pois silencia as outras, tidas como diferentes. Por esta razão Fleuri (2000) defende a importância da educação intercultural, principalmente porque o Brasil é considerado um país multicultural. É preciso que haja no processo escolar a inclusão, o respeito às diferenças, que se questione uma pretensa homogeneização para que, assim, a cultura da diferença tenha espaço.

Uma educação intercultural possibilita o conhecer para entender, respeitar e valorizar, o que proporciona integração entre as diversas culturas presentes em nosso contexto sociocultural. Partindo desse princípio, podem-se construir novas práticas e projetos pedagógicos, tendo como base o diálogo entre diferentes culturas. Como afirma o Professor 9:

Imagina como é enriquecedor possuir em uma mesma sala de aula alunos de contextos culturais diferentes! Mas, muitas vezes, por estarem no mesmo colégio, todos com o mesmo uniforme, pode dar a sensação, tanto para docentes como discentes, de serem todos iguais. Daí a importância de nós, como professores, possibilitar que as diferenças sejam normalizadas entre os alunos.

Candau (2012) afirma que atualmente a educação intercultural tem feito parte da construção de sistemas educativos e sociais democráticos que estão comprometidos com o reconhecimento de diferentes grupos socioculturais. Esse processo de educação, atrelado à perspectiva intercultural, tem o poder de empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados, a partir do trabalho com a autoestima e a emancipação social, o que possibilita a criação de uma sociedade em que as relações entre os sujeitos aconteçam de forma igualitárias.

No entanto, em se tratando de educação, há de se pensar no preparo dos professores para lidar com a interculturalidade. A prática envolve reflexão, problematização, busca de soluções e aperfeiçoamento, principalmente considerando que tal perspectiva demanda o conhecimento de outras culturas e a troca de saberes. Nesse sentido, reforça-se a importância de uma formação docente reflexiva, para que os professores possam analisar seu ensino e as condições sociais que influenciam seu fazer em sala de aula.

Observou-se a preocupação com o conhecimento necessário ou uma preparação adequada para lidar com a realidade da sala de aula entre os professores pesquisados, quando buscaram uma pós-graduação para se melhor qualificarem, como o Professor 1 que, em razão de ter um aluno especial, buscou, por conta própria, uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia, e o Professor 5, que buscou se especializar em Neuropsicopedagogia e Neurociência do Desenvolvimento, bem como também encontramos professores que buscaram melhor qualificação *stricto sensu*, por meio de Mestrado em Educação, como os Professores 3, 6 e 2.

Tratando-se do nosso contexto sociocultural, o trabalho com a educação na perspectiva da interculturalidade apresenta-se como mais complexo, ou até mesmo como um desafio para o professor. Muitas vezes observou-se que os professores pesquisados reconhecem a diversidade cultural entre os seus alunos e trabalham essas características em suas aulas, mas não conseguem fazer conexões. Os alunos fazem parte de universos heterogêneos e trabalhar seus conhecimentos de forma dialógica exige do professor capacidades que precisam estar presentes no seu processo de formação, sendo ela inicial e continuada.

No trabalho com educação intercultural, o professor deve refletir sobre o trabalho desenvolvido pela escola, se há uma perspectiva monocultural que pode ser, muitas vezes, imposta, pois são às consequências dessa homogeneização que a educação intercultural se apresenta como saída. É a tentativa de homogeneizar que silencia as diferenças e acaba impondo um único modelo cultural a que os alunos devem se adequar, esquecendo as realidades plurais, os modos de vida e as concepções de mundo diversas.

Trabalhar com práticas educativas interculturais é proporcionar aos alunos enxergar o mundo a partir de perspectivas sociohistóricas plurais, o que os leva a compreender seu próprio mundo e outras realidades, que podem ser semelhantes ou totalmente diferente das deles. A partir daí, é possível o diálogo com diferentes

saberes, entender que contextos culturais diversos produzem conhecimentos e que é preciso conhecê-los, impedindo, assim, que sejam apresentados em salas de aula saberes sendo postos como universais. É uma maneira de visibilizar diferentes formas de ser. Vai além de compreender as diferenças, pois com a articulação e o diálogo se alcançam o respeito e a igualdade em relação a outras formas de viver e de saber.

Essa preocupação para que os alunos compreendam seu próprio mundo e outras realidades direcionou-nos a interrogar os professores entrevistados se eles já tiveram que lidar com alguma questão entre os alunos. A maneira como os professores reagem a determinadas situações varia muito. O Professor 2, por exemplo, já presenciou alunos sofrendo *bullying*¹ e outros tipos de preconceito, e a maneira como ele lidou com a questão foi conversando com o aluno, para que ele pudesse “*recuperar seu autocontrole*”, e conversou com os pais, para que o aluno fosse melhor “*enturmado com seus colegas*”.

O Professor 4 refere-se à necessidade de o professor ter conhecimento do “seu lugar” e da postura necessária para lidar com situações que surgem em sala de aula, como afirma:

Na verdade, somos professores, mas eles nos veem como amigos, aquele colega mais velho ou mesmo alguém que, como os pais, tem algo a oferecer além de conteúdos, aí temos que estar preparados e conscientes de nossa função e missão. Já tive durante esses anos várias situações, desde estritamente acadêmicas até mesmo as pessoais, sempre com a supervisão da coordenação e tendo claramente a postura que um professor deve tomar diante das circunstâncias de uma sala de aula. Muitas vezes é preciso agir na urgência e decidir na incerteza (**Professor 4**).

Por outro lado, outros professores parecem não se preocupar muito. Essa postura omissiva foi entendida como uma ausência, de fato, de interesse em ter que se responsabilizar por mais uma questão em sala de aula, ou falta de conhecimento preciso para lidar com essa realidade, passando assim a questão para “o setor responsável”, como foi observado na fala de dois professores:

¹ Sm. Ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coesão, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas. Ocorre geralmente em escolas, porém, pode ser praticado em qualquer outro local. Trata-se de ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física (MICHAELIS, 2020a, p. 01).

Não, geralmente quando acontece algo fora do normal, existe uma equipe que dá o suporte necessário para que tudo possa ser esclarecido e resolvido **(Professor 7)**.

Sempre passo para o setor responsável **(Professor 3)**.

Cabe ao professor ter a noção do seu papel social. Não querer enxergar a realidade presente em sua sala de aula não fará a problemática desaparecer. Além disso, o constante aperfeiçoamento, estudos e busca de conhecimento fazem parte da profissão docente, principalmente diante de novas demandas sociais. As culturas estão em processo contínuo de criação. São inventadas, recriadas e compartilhadas nas relações com o outro. É nas diversas histórias culturais que estão presentes as singularidades que não podem ser silenciadas pelos discursos homogeneizantes presentes na sociedade e nos sistemas educacionais.

Ademais, em se tratando das culturas amazônicas, como entende Hage (2015), os saberes que envolvem arte, costumes, experiências e valores precisam estar nos debates das políticas públicas, nos currículos escolares e nos planejamentos pedagógicos, para que, assim, seja possível promover análises e interações. As populações da Amazônia vivenciam situações próprias e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal.

Em 2009 o Relatório Mundial da UNESCO – Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – já mencionava a preocupação com a educação intercultural, apontando que as políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural. Portanto, a educação deve ser promovida pela e para a diversidade. É assim que se garante o direito à educação e se reconhece a diversidade dos educandos. E em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir competências necessárias que nos possibilitem conviver com as nossas diferenças culturais, e não apesar delas (UNESCO, 2009).

Brito (2015) ensina que a educação não pode ser separada dos seus fundamentos culturais, e, pela sua própria natureza, o objeto da educação está sempre em construção. Isto posto, seus modelos educativos não podem ser imutáveis. Para a autora, “[...] ao contrário, é preciso que possibilitem uma contínua renovação que corresponda sempre às aspirações dos sujeitos atuais” (BRITO, 2015,

p. 50). Assim, a educação intercultural mostra-se como importante, pois prioriza a diversidade de culturas que precisam ser observadas e, para tanto, faz-se necessária uma formação de professores apropriada, na medida em que futuros docentes atuarão em uma sociedade multicultural que tem uma grande parcela da população com sua cultura desconsiderada.

A educação intercultural ainda não está presente na maioria dos currículos das Licenciaturas. Desse modo, ainda são poucos os professores que possuem em sua formação inicial o conhecimento necessário para compreender a heterogeneidade entre as culturas presentes em salas de aula, assim como refletir sobre programas e políticas afirmativas para grupos minoritários. São essas políticas que buscam melhores condições de vida para grupos marginalizados, assim como ajudam a superar o racismo e outras discriminações, como a religiosa, de gênero, de orientação sexual, entre outras (CANDAU, 2012).

Para que essa realidade seja superada, a mudança começa nas instituições de ensino superior. É preciso maior investimento nos processos de formação docente. Muitas vezes, ações interculturais são desenvolvidas de maneira muito pontual, como as específicas dos povos indígenas ou afrodescendentes, geralmente com pouquíssima visibilidade. Assim, como afirma Candau (2012, p. 247), é preciso urgentemente *“[...] promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve”*.

Uma formação de professor ou um currículo, por exemplo, que não envolva em seus processos o debate sobre as questões culturais do contexto amazônico, torna-se uma maneira de desumanizar estes sujeitos ditos desiguais. É uma forma de silenciar suas vozes, para que não sejam reconhecidos como produtores de cultura e sujeitos de suas histórias. Por outro lado, não basta apenas anexar esses saberes culturais locais de maneira rasa ou improvisada. Todo o processo educativo deve ser ajustado de forma profunda e complexa para tais questões, de forma a se adequar às novas demandas da sociedade.

Os diversos grupos sociais da Amazônia são heterogêneos, cada um com suas expressões culturais, não sendo possível encaixá-los em um discurso homogeneizador. Portanto, há a necessidade de docentes que sejam capazes de fomentar a presença desses diversos saberes nas atividades desenvolvidas em sala de aula, reconhecer as diferenças, mas também dialogar com os diferentes sujeitos

que estão ali presentes. É preciso, antes de tudo, uma racionalização crítica, observar como as identidades dos estudantes estão sendo enxergadas, para que seja possível se contrapor a uma tentativa de padronização e de pretensa universalização cultural presente na escola.

O Professor 9 demonstrou postura crítica quando afirmou que:

Cada sala de aula é única. Todo ano você chega lá e são novos alunos, novas realidades. Aí eu busco entender cada aluno, suas características, dificuldades, mas também suas vivências, para poder trazer isso junto ao que será ministrado em sala.

Arroyo (2011) aponta que nas escolas, através de currículos e da docência, rostos são apagados. Esses alunos sairão da escola dominando conhecimentos diversos, como letras, ciências, história, entre outros, mas, muitas vezes, não terão a oportunidade de conhecer a história do seu coletivo. Para o autor, não podemos ignorá-los e desconsiderar suas experiências, eles precisam saber de si mesmos, de suas vivências e origens e, para tanto, eles precisam estar presentes na história do conhecimento, na cultura e nas ciências (ARROYO, 2012).

O efetivo engajamento para as atividades desenvolvidas em sala de aula requer, por parte do professor, um planejamento das suas atividades, de forma que elas possuam um caráter científico, mas também político (PADILHA, 2001). Aqui o *planejar* envolve responder a um problema buscando sua superação, não deixando de envolver todo o contexto político, econômico e cultural que nos cerca. É uma forma de se opor à tentativa de homogeneizar a multiplicidade de culturas e de identidade dos alunos e, até mesmo, um pretense respeito à diversidade cultural.

A partir dessa resistência, buscam-se possibilidades de se fazerem presentes nos currículos escolares outras referências de conhecimento para além das que são ditadas pela cultura dominante. A partir do momento em que os saberes do contexto local são pensados e inseridos nas atividades escolares, são postas em evidência as tradições, as histórias e as memórias que fazem parte das culturas dos alunos, deixando os conteúdos significativos para eles. O planejamento transforma-se em um espaço de luta, pois tenta visibilizar conhecimentos silenciados e permite a inserção do aluno nos conteúdos lecionados.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) contribuem com tal perspectiva, ao afirmarem que a prática pedagógica é uma prática social complexa. Ela ocorre “*em diferentes*

espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento". Logo, o reconhecimento da diferença requer ações que vão além dos discursos que pregam o respeito à diversidade. Como afirma Candau (2012), é preciso desconstruir, pluralizar saberes e valores. Devemos assumir o múltiplo, o plural e o diferente na sociedade como um todo.

Candau (2012) ainda explana que a diferença não se opõe à igualdade, mas sim à padronização, à uniformização, como sendo uma produção em série. A cultura hegemônica tem seus conhecimentos valorizados pela perspectiva da padronização. É o olhar padronizador que nega a diferença e são as relações de poder que desumanizam os considerados diferentes. São as ações afirmativas que podem ser usadas como estratégias para empoderar grupos minoritários marginalizados e superar o racismo e diversas outras formas de discriminação.

3 - O COLÉGIO LA SALLE E OS MECANISMOS PARA INCORPORAÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO

Através do reconhecimento de que estamos inseridos em um mundo culturalmente híbrido, é possível compreender a necessidade de se pensar em medidas educacionais que levem em consideração o trabalho com as diferentes culturas, pautado no reconhecimento e no respeito, o que geraria a construção de relações sociais mais igualitárias no ambiente escolar. Para tanto, é preciso repensar como a educação está sendo desenvolvida, os conteúdos escolhidos e lecionados, e as metodologias aplicadas.

3.1 Educar e Educação

O indivíduo, ao nascer, não detém em sua carga genética as orientações de como ele deve agir, sobreviver e desenvolver-se. É por essa razão que, como sujeito inserido em um grupo social, ele precisa aprender as normas que ali estão estabelecidas, ou seja, ele precisa ser educado. Como atividade constitutiva do ser humano, a educação é um processo permanente. A criança, em uma relação contínua, observa, entende e aprende fazendo de modo semelhante ao adulto. É assim que a educação se apresenta com a função de formação do sujeito.

A educação é uma atividade puramente humana. Ela faz parte da vida sociocultural dos indivíduos e está presente nos diversos estágios de desenvolvimento. Vygotsky (1996) compreende que educar é libertar o olhar do adulto das impossibilidades e proporcionar múltiplas vivências para as crianças, através de experiências educativas. Além disso, a educação embasa a história que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva e encontra-se associada ao processo de evolução da sociedade.

Oliveira (2006, p. 27) defende tal premissa ao afirmar que:

A educação se desenvolve no tempo humano, através da história de cada indivíduo e a história evolutiva da sociedade. A educação como atividade especificamente humana faz parte inerente da vida sociocultural do indivíduo. Pela educação o indivíduo é integrado à cultura e à sociedade existente, mas simultaneamente a educação possibilita a intervenção do ser humano no processo de mudança social. Assim, a educação é contraditória, conservação (do saber e da cultura adquirida) e criação (negação e superação do saber e da cultura existente).

É por meio da educação que os indivíduos são introduzidos na sociedade e, conseqüentemente, na cultura. É através dela que ocorre a apropriação das crenças e dos valores sociais. Em razão disso, pode-se afirmar que não há uma única forma de educar, nem há um lugar exclusivo para a educação ocorrer, pois se faz presente em todo lugar e a qualquer momento. A educação vai além do ambiente escolar e de toda a sua formalidade, encontra-se na rua, no lar, na igreja, no trabalho, entre outros espaços.

Portanto, a educação surge nas relações sociais, relações do ser humano com o mundo, mostrando, assim, conexão com a cultura. São essas teias culturais que moldam os sujeitos. Ninguém pode fugir da educação. Todos os dias estamos envolvidos em diferentes experiências de aprendizagem. A todo momento estamos aprendendo e ensinando. A vida se mistura com a educação e esta atua como intermediária da cultura.

O primeiro grupo social de que o indivíduo faz parte é a família. É nela que estão as primeiras referências de aprendizado e as noções culturais que, ao longo da vida, serão somadas a outras instituições da sociedade em que será inserido. Como afirma Weigel:

Podemos afirmar também que educação é uma prática de cultura, por ser ela mediadora de sistemas de conhecimentos, portanto, mediadora de cultura, tanto com a finalidade de formar e construir identidades sociais, quanto de reproduzir a sociedade. Assim, as crianças vão aprendendo com os adultos saberes e conhecimentos, valores e modelos de condutas que vão tornando essas crianças membros daquele grupo sociocultural. Mesmo quando crescem e se tornam adultos, depois velhos, não param de se educar e, também de participar da educação dos outros (WEIGEL in BRITO, 2006, p.61).

Todas as sociedades humanas possuem seus sistemas de ensino, que podem ser institucionalizados ou não e, neles, há o processo de transmissão de conhecimentos e valores socioculturais. Aqui, a educação mostra-se com o poder de formar e legitimar os indivíduos com suas características individuais. Como afirma Brandão (1993, p. 11), ela *“produz o conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedade”*.

Utiliza-se também, na presente pesquisa, o entendimento de educação na perspectiva de Freire (2003), como sendo uma forma de intervenção no mundo, a

possibilidade de estabelecer ou de transformar práticas já consolidadas. A pedagogia de Freire pode ser expressa pelo saber que não domina tudo, exigindo assim humildade de quem ensina e respeito para com quem aprende.

A definição apresentada por Freire (2003, p. 40) é a de que “*a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]*”. Ainda segundo o autor (2003, p. 79), “[...] *o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo*”. Para Freire, em todo conhecimento, estariam presentes a ação e reflexão sobre a realidade com o propósito de transformá-la.

Percebe-se que o ato de *educar* é bastante complexo. A *educação* vai muito além do que “simplesmente” transmitir conteúdo em uma sala de aula. Ela está presente em todos os lugares, com diferentes concepções, desenvolvendo-se de modo constante, desde o nascimento, e com a capacidade de formar e desenvolver os aspectos intelectual e moral dos sujeitos, através dos padrões culturais estabelecidos.

3.2 E a escola?

A escola é entendida como um espaço específico onde a aprendizagem deve ocorrer, podendo sê-lo para pessoas de qualquer idade. Indo mais além, Bourdieu (1989) a compreende como um campo social no qual os estudantes e professores desempenham papéis de agentes sociais. Ambos ensinam e aprendem em um processo que ocorre de forma dialética, mas que também é perpassado por tensões, interesses e relações de poder.

Como já explanado anteriormente, a escola é um espaço onde encontramos presente uma heterogeneidade cultural, modos diversos de ser e de enxergar o mundo. A partir do momento em que os alunos são vistos como sujeitos diferentes, com realidades e contextos históricos plurais, pode-se compreender que eles também possuam diferentes tempos nos processos de aprendizagem. E considerar tais diferenças é fazer com que a escola desvie o foco da aprovação como resultado de sucesso e volte-se para as metodologias de aprendizagem (SAMPAIO, 2002).

Cada aluno, atentando-se para suas características e necessidades, possui seu tempo e, conseqüentemente, cabe à escola entendê-los de forma plural e social. Cada um compartilha conhecimentos apreendidos fora da escola, através de suas relações

sociais, e são esses processos que dinamizam as culturas e a produção de diferentes saberes.

Utilizando mais uma vez da compreensão de Bourdieu (2001), entende-se, como o autor, que muitas vezes a escola acaba ignorando as diferenças socioculturais que fazem parte de sua realidade para privilegiar características, saberes e valores das classes dominantes. Portanto, é imperativo que a escola reconheça e estimule a pluralidade em seu ambiente, a partir de ações que surjam de dentro para fora, de forma racional e afetiva.

Uma importante análise é feita por Arroyo (2011) sobre as formas de pensar os coletivos feitos desiguais no sistema escolar. O autor questiona-se sobre como a escola dá conta da complexa produção-reprodução das nossas desigualdades sociais, raciais, de gênero ou de território, pois esquecer toda essa complexidade acaba empobrecendo a visão das próprias desigualdades escolares e de suas políticas. Uma das visões persistentes é tratar esses coletivos como um fardo histórico, uma mancha na nossa autoimagem.

O que predomina é uma visão única, podendo até ser considerada abstrata e generalista na educação. É justamente esse olhar que, na concepção de Arroyo, marca nossas políticas como garantias da igualdade. Para o autor, *“ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única”* (2011, p. 88). Assim, ainda segundo o teórico, sua concepção de educação apresenta-se da seguinte forma:

Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2011, p. 88).

Isto posto, Arroyo (2011) compreende que a heterogeneidade cultural é, muitas vezes, pensada como inferior ou inexistente na nossa história. Atrelada a tal fato, a busca por um caminho único tem deixado de lado possibilidades de diálogo entre diferentes culturas, tornando, assim, cada vez mais distante a possibilidade de se entender a riqueza das diferenças, como também tem sido deixada de lado a

possibilidade de compreender os processos que produzem coletivos diferentes como desiguais.

No Projeto Pedagógico analisado, o La Salle ressalta a maneira como enxerga o cenário em que vivemos. Como consta no documento:

Na sociedade brasileira, percebemos uma variedade de manifestações religiosas e culturais. São a expressão das nossas origens e dos nossos desejos. [...] A sociedade, na qual vivemos, apresenta-nos algumas tendências caracterizadas por uma progressiva globalização de diversas esferas da atividade humana; aceleração de vários processos humanos; reordenação do espaço e do tempo; biocentralidade e interação da pessoa humana com todas as outras formas de vida; crescimento e sensibilidade com relação à pessoa humana em sua dignidade, com maior consciência e respeito à individualidade e subjetividade; mudanças no modelo familiar; desvelamento de uma realidade multicultural e surgimento de novas culturas juvenis; consciência da necessidade de uma nova ética universal da solidariedade; valorização da educação básica para todos (LA SALLE, 2014a, p. 02).

Ainda em seu Projeto Pedagógico, como resposta ao cenário visualizado, a educação lassalista apresenta a seguinte proposta:

A sociedade que almejamos, e para cuja construção queremos contribuir, através da educação, é uma sociedade conforme o plano de Deus, revelado em Jesus Cristo. Uma sociedade, portanto, organizada em função da pessoa, respeitada em sua condição e dignidade, e ordenada por valores ético-morais. Uma sociedade que vivencie e promova a justiça, a liberdade, a fraternidade, a solidariedade, a igualdade, a democracia, a participação e o respeito às diferenças (LA SALLE, 2014a, p. 2-3).

A filosofia lassalista, presente em seus documentos oficiais, não se apresenta apenas no papel. Na pesquisa, foram entrevistados dois coordenadores da escola, um responsável pela Educação Infantil e por alguns anos do Ensino Fundamental, e outro coordenador, responsável pelo Ensino Médio. Ambos apontaram a forma positiva como o colégio trabalharia a pluralidade cultural dentro do contexto da região e o fato de que também estaria presente entre seus alunos.

O colégio La Salle possui uma prática pedagógica que desenvolve competências e habilidades, valorizando e respeitando as diversas culturas Amazônicas, através de vários projetos desenvolvidos durante o ano **(Coordenador 1)**.

Somos uma Rede de Educação presente em quase todo o mundo, seguimos diretrizes da unidade no Brasil, mas as próprias exigências da comunidade

local convidam-nos a conciliar nossa prática com a cultura regional **(Coordenador 2)**.

É sobre o trabalho pelas escolas, na busca por incorporar as questões culturais em suas atividades, que Giroux e Simon (1994) fazem um importante alerta. É comum que alguns grupos sejam postos como “cultura popular” ou sejam trabalhados apenas em algumas ocasiões específicas durante o ano letivo, enquanto o conhecimento que faz parte de outros grupos culturais seja declarado e tido na escola como oficial, o que demonstra as relações de poder presentes na educação. Sobre esse aspecto, os autores afirmam que:

[...] apesar da profusão de estudos culturais publicados na última década, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. [...] e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social (GIROUX; SIMON 1994, p. 97).

Ainda sobre essa temática, Grignon (1995) analisa a imposição de regras gramaticais no ensino escolar das letras. Para o autor, a expressão oral local é considerada errada, pois foge às regras estabelecidas. Nesse caso, seria preciso corrigir o aluno, para que ele se adequasse às regras gramaticais “corretas”. Essa tendência da escola acaba cerceando a expressividade dos alunos provenientes de classes populares e que não utilizam a “linguagem oficial” de forma segura e correta. É assim que a escola se assume monocultural, quando restringe as culturas populares, enquanto outra cultura é posta como dominante e tida como referência para o padrão cultural.

Grignon (1995) ensina-nos que a grande questão é ir contra essa tendência vista nas escolas. Compreender quem dita esse poder e por que alguns grupos são silenciados é o primeiro passo para que todos possam ter seu direito à voz, fazendo assim com que a escola se aproxime da sua realidade pluricultural. Um grande avanço pode ser reconhecido no referencial legislativo da educação brasileira, quando a diversidade cultural, que faz parte da nossa sociedade, foi incluída como tema transversal (BRASIL, 1997).

Embora de modo burocrático a temática esteja presente nos referenciais legais, a realidade da educação faz-se no dia a dia da sala de aula, que é o espaço onde

encontramos as tensões geradas pela heterogeneidade cultural, assim como as dificuldades de se colocar em prática as medidas legais. Muitas vezes vista como a grande salvação para todos os problemas, a padronização das políticas públicas nacionais de educação pode não atender às situações heterogêneas encontradas no ambiente escolar.

Tendo como referência a região amazônica, tão plural, é preciso o reconhecimento das muitas etnias e culturas que aqui se fazem presentes. É necessário considerá-las na composição dos currículos, a partir de uma perspectiva mais inclusiva. Não pensar essas diferenças é colocar no esquecimento o que dá sentido à vida do ser humano, sua cultura. E não pode ser omitida aqui a responsabilidade da escola na inclusão, no desenvolvimento dos seus alunos e no direito à educação.

Nas entrevistas com os professores participantes da pesquisa, sobre trabalhar com as características culturais dos seus alunos, algumas vezes pôde-se notar certo receio em fornecer uma resposta mais complexa, como se os professores não tivessem certeza de que a maneira como trabalham seria a correta. Candau (2014), entende que é o professor que deve proporcionar situações que mobilizem diferentes saberes em sala de aula, leituras críticas que possibilitem a conscientização dos alunos sobre as raízes culturais e os processos de hibridização.

Ainda de acordo com Candau e Moreira (2003), a escola e a cultura são dois universos entrelaçados. O conhecimento do docente é científico, mas também é somado aos saberes que foram nutridos com a sua prática. A articulação do saber teórico com a prática acontece a partir da compreensão e da análise crítica que o docente faz dos contextos sociais, históricos e culturais em que se encontra inserido. O saber local faz parte do saber docente e, como afirma Geertz (2004), ele expressa as experiências cotidianas e mostra como um determinado povo dá sentido à sua vida e situa-se na história.

A partir do momento em que o professor enxerga o papel da escola na valorização das identidades do contexto amazônico, ele explora os diferentes saberes no desenvolvimento do seu conteúdo em sala de aula. A escola passa a ser um lugar de problematização e ressignificação. É fundamental que haja, por parte do professor, a vontade e a coragem de ir em direção a novos caminhos metodológicos, como visto em alguns professores entrevistados, observação já explanada nas seções anteriores, para que os aspectos locais façam-se presentes nas discussões escolares.

A escola deveria ser vista como uma instituição que preserva a cultura. No entanto, podemos encontrar escolas pautadas no viés econômico e prezando exclusivamente pela aprovação. Nesse cenário, a racionalidade técnica e o rendimento escolar são supervalorizados e os aspectos culturais são deixados de lado ou em segundo plano. O espaço escolar deixa de ser inclusivo porque seus conteúdos e atividades estão baseados em uma ideia de homogeneidade dos sujeitos.

Infelizmente, ainda podemos encontrar escolas que estão distantes de um trabalho exclusivamente voltado para uma educação intercultural, e há um longo caminho para uma educação, de fato, inclusiva. A escola precisa se reconhecer como espaço da diversidade e precisa encontrar mecanismos metodológicos para trabalhar essas diversas formas de vivências, através dos seus agentes educacionais.

3.3 O Colégio La Salle Manaus

Para falar especificamente do Colégio La Salle Manaus, será necessário, primeiro, apresentar um breve relato sobre quem foi o seu fundador. João Batista de La Salle nasceu na França, em uma cidade chamada Reims, no dia 30 de abril de 1651. Ele foi o primogênito de onze filhos de uma família da alta burguesia e da nobreza rural.

Durante sua vida, La Salle licenciou-se e doutorou-se em Teologia e foi ordenado sacerdote pela Igreja Católica. Foi observando diversas situações relacionadas à educação, principalmente o abandono dos filhos das famílias mais pobres, que ele buscou meios para ofertar uma educação humana e cristã para essas crianças e adolescentes. Assim, foi criada uma organização que viria a se tornar o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, como hoje é reconhecida, tendo como data oficial de fundação o ano de 1680, na França (CORSATTO, 2007).

As escolas criadas por ele eram voltadas, principalmente, para as crianças pobres. Ele possuía a convicção de que, através do processo educacional, era possível fazer delas cidadãos. Para tanto, ele reuniu um grupo de pessoas com o mesmo objetivo, para orientar o começo da atuação, pois muitos não tinham preparo na área educacional. E, assim, ao mesmo tempo em que La Salle abria suas escolas, ele formava seus professores (CORSATTO, 2007).

Durante seu trabalho, La Salle percebeu a necessidade de organizar e melhor estruturar suas escolas. Foi assim que ele passou a acompanhar os professores e a escrever sobre as obras educacionais, visando corrigir qualquer postura inadequada e criar, para os demais educadores, uma bibliografia que servisse de referência e garantisse a formação de todos os professores das suas escolas. Nos seus escritos, La Salle preocupava-se em abordar a realidade das experiências em sala de aula, especificando conteúdos, procedimentos dos professores, currículo, organização e administração das escolas.

As entidades fundadas por La Salle, posteriormente, foram incorporadas à estrutura da Igreja Católica, passando os professores a serem chamados de Irmãos, como congregação religiosa, chegando a ser conhecidos, no decorrer da história, como Irmãos Lassalistas, em referência ao fundador João Batista de La Salle. Eles possuem como base ideológica a busca pelo conhecimento do aluno e o respeito à velocidade de aprendizado de cada um, individualmente. Por tais características, Corsatto (2007) afirma que La Salle pode ser considerado, na História da Educação, um homem que, apesar dos limites de sua época, contribuiu para a compreensão da escola como espaço aberto para o desenvolvimento.

A obra iniciada por La Salle, hoje, apresenta-se de forma estruturada através de uma rede mundial de obras educativas, abrangendo diferentes países, camadas sociais e faixas etárias. Os Irmãos Lassalistas, com sede mundial em Roma, na Itália, possuem sua atuação explicitada na Declaração de Missão (LA SALLE, 2020b), da qual podemos destacar algumas características importantes.

Um ponto a ser citado é a preocupação com a educação para os mais pobres, ponto esse mencionado pelo próprio La Salle desde a fundação, embora a Declaração deixe claro que *“não pretende resolver o problema da pobreza no mundo”* (LA SALLE, 2020b, p. 02). Deve ser observado que, embora os institutos apresentem trabalhos voluntários, políticas de bolsas e outros projetos que visam atender a comunidade e a população carente, o Colégio La Salle Manaus abarca, do modo majoritário, alunos da classe média. Esse recorte acontece, principalmente, pelo valor das mensalidades.

Quase como uma resposta a tal cenário, a Declaração menciona *que “O Instituto não pode reivindicar por si só alcançar uma abordagem educacional e ação efetiva diante de todas as formas atuais de pobreza”* (LA SALLE, 2020b, p. 02). Por essa razão, são estimuladas parcerias e colaborações com organizações sociais,

políticas e religiosas que possam ajudar no trabalho em nível local, nacional e até mesmo internacional.

Outro importante ponto a ser observado é presença da instituição, que é especificamente católica, em muitos países², até mesmo não cristãos. Tal fato pode ser analisando juntamente com a Declaração de Missão (LA SALLE, 2020b, p. 03), que afirma que *“O carisma lassalista já é vivido no contexto de sociedades multiculturais e multirreligiosas. Jovens de todas as culturas e tradições religiosas têm o direito e a liberdade de viver e se beneficiar do carisma lassalista”*, o que deixa clara, mais uma vez, a preocupação primordial com a educação, e não apenas com o aspecto religioso. A Declaração faz um cisma entre a educação pela perspectiva científica e a educação religiosa/cristã.

A base da educação idealizada por La Salle era formada pelos seguintes princípios: ser cristã; adaptada (para atender às necessidades de diversos tipos de alunos, como ser gratuita, para alunos pobres); normal (para preparar os mestres); dominical (para os jovens que trabalhavam durante a semana); e fraternal (pautada no respeito). Todo esse trabalho rendeu a João Batista de La Salle o reconhecimento, pela Igreja Católica, como santo no ano de 1900 e Patrono Universal dos Professores, em 1950.

O trabalho de La Salle foi iniciado aqui no Brasil na cidade de Porto Alegre, no ano de 1907, com a chegada de três Irmãos que fundaram escolas naquela cidade, em Canoas e em Caxias do Sul. Posteriormente, à medida que iam chegando mais irmãos, outras escolas iam nascendo. Atualmente,

a Rede La Salle atende mais de 47 mil alunos em suas 45 Comunidades Educativas. Formam essas Comunidades 33 instituições de Educação Básica, sete instituições de Centros de Assistência Social e cinco instituições de Educação Superior. Localizadas em nove estados (Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) e no Distrito Federal, as Comunidades contam com o auxílio de mais de 5.000 educadores na Missão Educativa Lassalista (LA SALLE, 2020a, p. 01).

² Países que possuem escolas Lassalistas: Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Bolívia, Brasil, Burkina Faso, Canadá, Chile, Colômbia, Costa do Marfim, Costa Rica, Egito, Equador, Espanha, Estados Unidos, Eslováquia, Filipinas, França, Grécia, Holanda, Honduras, Hong Kong, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Inglaterra, Itália, Japão, Jordânia, Líbano, Malásia, Malta, México, Moçambique, Nicarágua, Nova Zelândia, Paquistão, Peru, Polônia, Portugal, Quênia, República Dominicana, Singapura, Sri Lanka, Sudão, Turquia, Venezuela e Vietnã (LA SALLE, 2020c).

Na cidade de Manaus, o La Salle foi inaugurado no ano de 1982, mas, desde a década de 1970, já havia interesse por parte do Ir. Alberto Knob, que considerou Manaus um ponto importante para outras obras Lassalistas na Amazônia. Como consta no Regimento Escolar (LA SALLE, 2014b, p. 05):

Em janeiro de 1980, através da Lei nº 1.373, a Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas autorizava o Executivo Estadual a fazer a doação de uma área de terras para a construção da nova escola. As obras foram concluídas em oito meses, sendo a inauguração solene realizada no dia 27 de fevereiro de 1982 e as aulas iniciadas no dia 1º de março seguinte, com mais de mil alunos matriculados.

Desde sua fundação, o Centro Educacional La Salle Manaus não parou de crescer, chegando a contar, hoje, com quase 4000³ alunos, somando-se a Educação Básica e o Ensino Superior, dando continuidade à obra que foi iniciada há mais de 300 anos por João Batista de La Salle, seu fundador.

Tendo em mente que a educação idealizada por João Batista de La Salle possui como base a preocupação em atender às necessidades dos diversos tipos de alunos que fazem parte da instituição, sempre pautada no respeito, foi importante observar a presença de tais princípios no Regimento Escolar do La Salle Manaus, quando afirma que:

TÍTULO I - DOS FINS, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

[...]

Art. 2º - São princípios que servem de base para o sistema educacional do Estado do Amazonas e, por conseguinte, fundamentam a Proposta Pedagógica do Centro Educacional La Salle:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

CAPÍTULO III - DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ESCOLA E DOS NÍVEIS DE ENSINO

[...]

XI - Fortalecer os vínculos da família, os laços de solidariedade humana, os valores cristãos, o respeito à diversidade cultural e religiosa e a tolerância recíproca, onde se assenta a vida social (LA SALLE, 2014b, p. 6-7).

Com esses princípios fazendo parte da filosofia e dos objetivos da escola, o Colégio La Salle busca oferecer uma educação de qualidade através do currículo

³ Média do número de alunos referente aos anos de 2018 e 2019.

regular e de atividades extracurriculares, como equipes esportivas, banda musical, dança, teatro, excursões, visitas, entre outras, além de possuir projetos e atividades voltados para a multiculturalidade, expressa de diferentes formas, como poderá ser observado a partir das entrevistas realizadas e dos documentos da escola que foram analisados durante a pesquisa, sendo eles: Projeto Pedagógico (LA SALLE, 2014a), Regimento Escolar (LA SALLE, 2014b), Matrizes Curriculares (LA SALLE, 2014c), Calendário de Atividades (LA SALLE, 2018a), Calendário Escolar (LA SALLE, 2018b) e Projeto Político Pedagógico – Conselho Estadual de Educação (LA SALLE, 2018c).

3.4 Debates, organização, planejamento e avaliação

Quando a educação intercultural foi aqui defendida, é porque ela procura fazer uma reeducação. Mudanças, como as já mencionadas, não ocorrem de forma espontânea ou naturalmente. Uma educação que considera o diálogo intercultural requer uma reeducação comunitária, resultado do diálogo que busca a inclusão. Portanto, trabalhar nessa perspectiva demanda uma organização do currículo e do planejamento escolar. Muito se fala do respeito ao “*outro*”, mas é preciso também reconhecer os saberes do outro e a pluralidade de vozes culturais.

Para a escola, fazer a conexão entre os conteúdos básicos considerados necessários para uma formação cidadã e os saberes da realidade local não é uma tarefa nada fácil, ao contrário, trata-se de algo bem complexo. Contudo, um primeiro passo seria a fomentação de debates sobre a temática, lançar luz sobre a questão da diferença e das diversidades socioculturais, o que proporcionaria uma melhor qualificação dos docentes e de todos os sujeitos que estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O La Salle mantém reuniões rotineiras entre supervisão, coordenação e docentes, exatamente para debater, organizar e avaliar os temas e projetos trabalhados durante o ano letivo. Em seu Projeto Político Pedagógico (LA SALLE, 2018c, p. 07) consta que:

No aspecto didático pedagógico, por nível de ensino, objetiva fortalecer suas práticas educativas mediante planejamentos alinhados entre as áreas do conhecimento, adequando os instrumentos avaliativos, considerando cada etapa de desenvolvimento do educando, atendendo aos objetivos propostos na Matriz Curricular para as Competências. Para tanto, estão ocorrendo

semanalmente reuniões de planejamento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, para acompanhamento sistemático da coordenação para com os professores e dos instrumentos avaliativos. E reunião mensal de planejamento para o Ensino Fundamental II e Médio. Para todos os níveis de ensino a escola tem buscado inovações.

As reuniões e os planejamentos também se configuram como uma constante preocupação com a qualificação do corpo docente. Ainda no PPP (LA SALLE, 2018c), é relatado o Plano de Supervisão Educativa, que busca, através de reuniões semanais da Equipe Diretiva e do Conselho Pedagógico-administrativo, assessorar as Coordenações Pedagógicas nas atividades de qualificação do corpo docente. Também se inserem nessa premissa as Jornadas Pedagógicas, que antecedem os semestres letivos. No Calendário Escolar analisado, do ano de 2018, constam duas jornadas, sendo uma delas de 22 a 27 de janeiro e a outra, entre os dias 09 e 10 de julho.

Quanto à orientação e ao acompanhamento dos docentes na relação professor-aluno, existem as reuniões sistemáticas com os professores regentes para o planejamento de ações preventivas e de acompanhamento. Além disso, ao final de cada trimestre, há reuniões ordinárias entre as Equipes de Planejamento, de Acompanhamento e de Avaliação, buscando orientar as práticas assertivas e aprimorar o didático pedagógico (LA SALLE, 2018c).

Em análise feita do Calendário de Atividades do ano de 2018 (LA SALLE, 2018a), constam as seguintes reuniões como Atividades Educacionais Permanentes – ambas possuindo como foco o debate, a organização e avaliação:

Quadro 1 – Reuniões Permanentes

Atividades	Dia	Horário
Reunião semanal da Equipe Diretiva	Segunda-feira	14h30
Reunião quinzenal das Coordenações de Setor	Quarta-feira	11h00
Reunião quinzenal de planejamento das Coordenações Pedagógicas	Terça-feira	15h00
Reunião semanal de planejamento docente da Educação Infantil	Segunda-feira	18h00

Reunião semanal de planejamento docente do Ensino Fundamental I	Terça-feira	18h30
Reunião semanal de planejamento docente de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I	Segunda-feira	18h30
Reunião semanal de planejamento docente da Educação Infantil Bilíngue	Quarta-feira	18h00
Reunião semanal de planejamento docente do Ensino Fundamental I Bilíngue	Sexta-feira	10h25
Reunião mensal de planejamento docente do Ensino Fundamental II e Médio	Sábado	08h20 / 09h30
Reunião mensal de planejamento docente de Ensino Religioso, Filosofia e Língua Inglesa	Sábado	08h20 / 09h30
Jornadas de Formação	Terça e Quinta-feira	A definir

Fonte: LA SALLE (2018a, p. 10)

Como mencionou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), é importante esclarecer que ele é o documento mais importante da escola, sendo considerado um documento de identidade, pois norteia todo o funcionamento da instituição escolar, finalidade, responsabilidades, currículo, relações com pais, alunos, demais profissionais, comunidade, além de outros aspectos. Ele orienta o trabalho que será realizado durante todo o ano letivo e deve estar acessível a todos os integrantes da comunidade escolar.

Sobre currículo, Sacristán (1996) afirma que ele é um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, é o plano diretor da prática dos professores. Ele está relacionado com o PPP e com a política educacional da escola. Nele, está clara a verdadeira intencionalidade da instituição escolar quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, a metodologia que será aplicada, os conteúdos ministrados, os processos de avaliação, a relação professor/aluno, entre outros aspectos.

Em seu Projeto Pedagógico (LA SALLE, 2014a, p. 4), o La Salle expõe que:

Entendemos por currículo o conjunto das oportunidades e experiências disponibilizadas ao educando para seu crescimento integral. O currículo é compreendido como um processo coletivo, discernido em diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar, onde são selecionados saberes,

competências, conhecimentos e habilidades. [...]. Procuramos ultrapassar a fragmentação e os limites das especialidades, tratando os componentes curriculares global e integradamente, organizando-os, por áreas de conhecimento, por projetos, por complexos temáticos e desenvolvendo-os interdisciplinar, transdisciplinar e transversalmente.

Assim como o projeto pedagógico, o currículo escolar pode ser modificado, pois há uma dinâmica na produção de conhecimentos da sociedade, o que demanda sempre uma atualização. Sobre essa necessidade de constante renovação curricular, o La Salle, em seu Projeto Pedagógico (LA SALLE, 2014a, p. 04), reconhece que:

Para estarmos sempre sintonizados com as novas realidades e necessidades, o currículo é objeto de atualização permanente. Tratamos de forma problematizadora o conteúdo de estudo, relacionando-o com interesses e necessidades presentes e futuras, a fim de torná-lo significativo e intencional para os educandos.

No Regimento Escolar do La Salle que foi analisado, constam as seguintes atualizações:

Quadro 2 – Atualizações Documentais

Aprovação da Estrutura Curricular	Parecer 055/86	1986
Aprovação da nova Estrutura Curricular	Parecer 034/94	1994
Aprovação de novo Regimento, Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular	Resolução 139/99	1999
Aprovação de novo Regimento, Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular	Resolução 154/2007	2007
Aprovação de novo Regimento, Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular	Resolução 97/2009	2009

Fonte: LA SALLE (2014b, p.4)

A preocupação da escola em entender e atender a nova realidade sociocultural e suas novas demandas é um ponto bastante positivo. No entanto, deve-se considerar que o currículo é embasado na realidade cultural, com seus conteúdos e métodos, e ele pode responder às demandas de determinados grupos sociais produtores de saber. Isto é, o currículo pode ser construído tendo como pano de fundo interesses

ideológicos, políticos e econômicos, sendo sua organização uma resposta a determinados objetivos de grupos de interesse.

As teorias críticas ensinam-nos como a escola tem sido utilizada como espaço de subordinação e reprodução da cultura dominante, e o currículo, como instrumento político vinculado à ideologia preponderante. Porém, como nos adverte Cuchiaro e Carizio (2005), a função do currículo de ensino, em qualquer modalidade ou nível, deve ser atender às pretensões locais, pois a cultura não pode ser apresentada e transmitida como pura, elitista ou acabada, mas deve ser vista como plural e em constante mudança.

Alguns pontos interessantes presentes na Matriz Curricular do Ensino Fundamental do La Salle são: devem ser trabalhados os temas sexualidade e gênero, vida familiar e social, diversidade cultural; os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e à dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados, de acordo com o documento, no âmbito de todo o currículo escolar, mais especificamente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira; e o ensino da arte deve ser abordado especialmente em suas expressões regionais (LA SALLE, 2014c).

Já no tocante à Matriz Curricular do Ensino Médio, são trabalhados o envelhecimento e a valorização do idoso, além da educação em Direitos Humanos. Assim como a matriz do Ensino Fundamental, os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e à dos povos indígenas brasileiros são ministrados em especial nas disciplinas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira. O ensino da arte, incluindo a música, é componente obrigatório, e é trabalhado especialmente em suas expressões regionais.

Em se tratando de algo documentado, percebe-se a preocupação do La Salle em trabalhar conteúdos importantes, como diversidade cultural, gênero e sexualidade. Em relação à história e às culturas afro-brasileira e indígena, como mencionado, é possível perceber, tanto no currículo, quanto nos calendários e nas entrevistas dos professores pesquisados, que a temática é trabalhada de forma isolada, restringindo-se a momentos específicos. A educação intercultural não se apresenta como uma recomendação da escola, mesmo tendo sido vista algumas vezes desempenhada por professores.

A prerrogativa de respeitar e trabalhar com a diversidade cultural também pôde ser observada através da análise do Calendário Escolar e do Calendário de Atividades

referentes ao ano de 2018 (LA SALLE, 2018a; 2018b). Foram encontrados os seguintes feriados e recessos:

Quadro 3 – Feriados e Recessos

FERIADOS E RECESSOS:	Carnaval	12 a 14/02
	Páscoa	29 e 30/03
	Dia do Trabalhador	30/04 e 01/05
	Corpus Christi	31/05 e 01/06
	Recesso de meio de ano	02 a 20/07
	Independência e Elevação do Amazonas ...	05 a 07/09
	N.S. Aparecida	12/10
	Dia do Professor	15/10
	Aniversário de Manaus	24/10
	Finados	02/11
	Proclamação da República	15 e 16/11
	Dia da Consciência Negra	19 e 20/11

Fonte: LA SALLE (2018b, p. 02)

Já no Calendário de Atividades, encontramos algumas ações que aqui merecem destaque, como a Semana de Acolhida Pastoral, o Encontro de Integração Pastoral, o Baile de Carnaval, a Campanha da Fraternidade, a Cerimônia de Coroaçã de Nossa Senhora, a Visita de estudo dos alunos ao Museu Amazônico, o Retiro de Páscoa Jovem, a Via Sacra, a Celebração de Páscoa, a Comemoração do Dia do Índio, o Projeto de Educação Sexual, a Visita de Estudo ao Centro Cultural Povos da Amazônia, a Feira Cultural Afro-Indígena, a Visita de estudos dos alunos ao Centro Cultural Palácio Rio Negro, a Visita de estudo dos alunos ao Museu do Seringal, a Festa Junina, a Comemoração do Dia do Folclore, a Comemoração do Dia da Bíblia, a Festa de Halloween, o Projeto da Cultura Afro e o Auto de Natal, além de também constar a Missa Semanal, que ocorre na capela da escola todas as quartas-feiras, às 06h45 (LA SALLE, 2018a).

Um ponto positivo que aqui precisa ser ressaltado é que, mesmo se tratando de uma escola católica cristã, as atividades de cunho religioso, como, por exemplo, a Coroaçã de Nossa Senhora, não possuem obrigatoriedade de participação para os

alunos. Além disso, encontramos, junto com as atividades católicas, comemorações como a festa do Dia das Bruxas. Por outro lado, mais uma vez corroborando com o que já se mencionou, encontramos nas atividades citadas a Comemoração do Dia do Índio e a Feira Cultural Afro-Indígena sendo trabalhadas em datas específicas e de maneira isolada do restante do currículo. Tal fato nos leva a entender que a temática será trabalhada apenas nas datas determinadas e que, a partir do momento em que elas forem realizadas, o assunto é posto como dado e concluído, não precisando mais ser lecionado em outros momentos em sala de aula.

Muitas políticas e reformas educacionais ainda não conseguiram cumprir o seu papel emancipatório. Percebe-se que, muitas vezes, os discursos de articulação com a realidade local podem até constar nos planos curriculares, mas a realidade do dia a dia da sala de aula possui entraves para a sua concretização. Observamos como dificuldades apontadas pelos professores: o tempo curto para trabalhar muito conteúdo, a pressão das avaliações externas, a padronização de livros didáticos e outras demandas da profissão docente, como já mencionado.

Dever ser aqui posto que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica esclarecem o princípio orientador de toda a ação educativa e a responsabilidade dos sistemas educativos:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p. 35).

Como observado nas entrevistas com professores e coordenadores, e analisando os documentos do colégio, questões relacionadas à cultura local, como festas, músicas, culinária, pontos turísticos, entre outros, são abordadas de forma pontual. Foram poucos os professores que declararam buscar fazer, constantemente, uma conexão do seu conteúdo com as dimensões políticas e culturais da realidade local. No entanto, mencionar nas aulas as características culturais do contexto amazônico sem estimular entre os alunos uma análise crítica da sua referência cultural, acaba por reduzir o projeto curricular a apenas um dispositivo que serve como

instrumento de poder para grupos dominantes e menospreza a realidade local, juntamente com suas questões sociais, culturais e educacionais, tirando do estudante a oportunidade de problematizar sua realidade.

Para que o respeito ao outro seja efetivado, é preciso valorizá-lo como sujeito social, protagonista de sua história. O respeito vem pelo não silenciamento de si e da discussão dos seus saberes no currículo escolar.

O currículo é um instrumento importantíssimo no desenvolvimento da educação. Contudo, não podemos idealizá-lo ou romantizá-lo como algo ingênuo. No processo de transmissão de conhecimento, Moreira e Silva (2009, p. 7-8) alertam-nos para as intenções nele contidas. Para os autores:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Analisando sua construção, percebe-se como sua base está entrelaçada por relações de poder, na qual a transmissão de conhecimento visa manter no lugar a classe dominante. É dessa forma que o currículo mostra seu caráter ideológico. Os conhecimentos que são selecionados e passados para as crianças nas escolas significam mais um mecanismo da classe dominante, e, nessa relação de poder, é muito importante que consideremos também os conhecimentos que foram silenciados ou trabalhados de maneira superficial.

Candau (2011) defende o currículo na perspectiva intercultural porque ele é capaz de se contrapor às visões e às práticas que não dão visibilidade a determinados grupos culturais. É ele que pode fomentar o diálogo entre diferentes culturas no processo de ensino-aprendizagem. É nesse cenário que compreendemos a importância da reflexão constante do docente. A educação é um processo dinâmico, que se modifica constantemente, e cabe ao professor entender melhor sua prática profissional, na busca de atender às novas necessidades da educação em sala de aula.

O poder transformador da educação está em possibilitar ao aluno desenvolver sua capacidade de analisar de forma crítica e consciente sua realidade, levando-o a ser capaz de modificar seu destino. E, isto posto, a educação escolar não pode se

omitir dos problemas sociais e culturais que fazem parte do seu contexto. Por essa razão que Freire (2003, p.39) afirma como sendo fundamental que o professor faça uma análise sobre sua prática, sobre o fazer pedagógico, de forma constante. “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

É partindo dessas reflexões que será possível chegar a novas possibilidades pedagógicas e, nesse caminho, a escola que fomenta e possibilita tais reflexões consegue melhores resultados no trabalho com a complexidade cultural. Um importante passo a ser dado nesse processo é enxergar o currículo como instrumento fundamental no reconhecimento das diferenças culturais entre os alunos, na seleção e na organização do conhecimento, o que pode dar voz a diferentes saberes.

3.5 E as políticas educacionais?

Ao analisarmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) podemos observar que nela constam os direitos de todos, independentemente de qualquer condição que se possua. Entre esses, encontram-se o direito à liberdade de opinião, à vida, o direito ao trabalho e à educação. Contudo, como aponta Santos (2013), é preciso questionar se os direitos humanos servem realmente na luta contra os excluídos e os discriminados.

A luta pela *igualdade* foi contestada quando grupos sociais se organizaram e colocaram em pauta não só a luta contra a discriminação e a exclusão, mas também lançaram luz aos critérios dominantes que legitimavam os iguais, os diferentes e, conseqüentemente, a inclusão e a exclusão. É esse princípio de igualdade que acaba servindo de base para uma pretensa universalização dos sujeitos, e essa padronização culmina na anulação da diversidade dos indivíduos.

A partir dessas questões, é preciso pensar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais. O Estado deve assegurar a formulação de políticas inclusivas, para a diversidade, e que também sejam desenvolvidos outros meios de trabalhar identidades e culturas na educação. A escola é um espaço de diferenças e todos os sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem precisam de mecanismos para trabalhar de forma a não homogeneizar os alunos.

De acordo com Carvalho (2010), as mudanças que levarão a um verdadeiro trabalho na diversidade devem ser iniciadas, sobretudo, nos próprios órgãos que implementam as políticas públicas educacionais, e devem se concretizar junto aos gestores da educação. De acordo com a autora:

Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes (CARVALHO, 2010 p. 56).

Trabalhar a pluralidade cultural é o caminho para a valorização das diferenças culturais, e é na escola que, geralmente, as crianças possuem o primeiro contato com o *outro*, com a heterogeneidade cultural, com pessoas de diferentes etnias, raças, religiões, entre outros aspectos. A escola não precisa ser vista como um lugar de confronto entre diferentes valores. Os educadores deverão estar atentos, com conhecimento teórico e um comportamento afetivo, para que a escola seja um lugar de diálogo. Para tanto, como importante passo, a escola deve incorporar em seu trabalho as medidas legais já existentes para possibilitar que o que se encontra no papel seja convertido para a prática da sala de aula.

Nos documentos aqui analisados, o La Salle incorporou aos seu Regimento e Matriz Curricular as seguintes questões:

Art. 76 - O presente regimento está em consonância com o que dispõe a Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Civil Brasileiro, o Código de Defesa do Consumidor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais normativos nacionais e estaduais aplicáveis sobre educação (LA SALLE, 2014b, p. 19).

Na Matriz Curricular, constam a conformidade com as Leis Federais 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e 11.274/06 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, duração de nove anos para o ensino fundamental e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade), com as Resoluções CNE/CEB 004/2010 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), 007/2010 (que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos), e 002/2012 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), com as Resoluções CEE-AM 078/2000 (que estabelece

Normas Regulamentares para a Parte Diversificada do Currículo do Ensino Fundamental no Estado do Amazonas), 085/2000 (que estabelece Normas Regulamentares para a parte Diversificada do Currículo do Ensino Médio no Estado do Amazonas), 098/2005 (que dispõe sobre a aplicação do Ensino Fundamental para nove anos de duração a partir do ano de 2006, no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas) e 100/2006 (que amplia o período de implementação do Ensino Fundamental de nove anos até 2010). Ainda se encontram:

Matriz Curricular do Ensino Fundamental:

1. Os temas trabalhados de forma transversal e integradora:

- Os temas sexualidade e gênero, saúde, vida familiar e social, trabalho, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural – Em consonância com a Resolução CNE/CEB 007/2010.
- Os direitos da criança e dos adolescentes - Em consonância com a Lei nº 11.525/2007 e Resolução CNE/CEB 007/2010.
- A condição e o direito do idoso – De acordo com a Lei nº 10.741/2003 - Estatuto do Idoso e Resolução CNE/CEB 007/2010.
- A preservação do meio ambiente, nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99 e Resolução CNE/CEB 007/2010).
- O estudo sobre os símbolos nacionais (Lei nº 12.472/11).
- A educação em direitos humanos (Resolução CNE/CEP nº 001, de 30 de maio de 2012).

2. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira - Em consonância com a Lei 11.645.

3. O ensino da arte é abordado especialmente em suas expressões regionais (Lei nº 12.287/2010).

4. A música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular (Lei 11.769/08).

Matriz Curricular do Ensino Médio:

1. São trabalhados de forma transversal e integradora, permeando todo o currículo:
 - O processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003 - Estatuto do Idoso).
 - A educação ambiental (Resolução CNE/CP nº 002/2012).
 - A legislação referente a educação em Direitos Humanos, proteção e defesa civil que já constam no Ensino Fundamental.

2. 3. e 4. Respondem da mesma forma à legislação já apontada no Ensino Fundamental em relação à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, assim como o ensino das artes e da música (LA SALLE, 2014a, 2014b).

3.6 A preocupação do La Salle no tocante à qualificação/formação dos seus docentes

Uma das características mais interessantes do ser humano é o contínuo aprendizado de novas formas de pensar e de agir. São, na verdade, aquisições dos processos cultural e educacional. Nessa perspectiva, Barreto (2012) avalia que é necessária a redefinição da própria escola e de suas práticas a partir da perspectiva dos educandos. Assim, ela será capaz de contribuir para a formação dos seus docentes como sujeitos críticos e preparados para agir na educação escolar como um espaço de coexistência de diferentes culturas.

Analisando os documentos do La Salle que compuseram a pesquisa documental, foram encontrados importantes pontos, no que tange à preocupação, ao planejamento e à promoção de uma melhor qualificação dos seus professores.

No Regimento Escolar:

TÍTULO III DO SISTEMA TÉCNICO-PEDAGÓGICO
CAPÍTULO I
DA SUPERVISÃO EDUCATIVA

Art. 18 - O Serviço de Supervisão Educativa tem como finalidade assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, promovendo o conhecimento e a efetivação da Proposta Educativa Lassalista, do Projeto Pedagógico e do Plano Global da escola.

§ 1º - O Serviço de Supervisão Educativa é constituído por Supervisor Escolar habilitado, indicado pelo Diretor, e tem como atribuições específicas: [...]

XVIII - Definir e promover programas de formação e de atualização do pessoal docente (LA SALLE, 2014b, p. 10-11).

CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE

[...]

§ 1º - São direitos do docente do Centro Educacional La Salle: [...]

XXIV - Manter-se atualizado em relação aos conteúdos específicos de seu componente curricular ou da sua área de atuação, bem como nas questões educacionais mais amplas;

XXV - Participar dos programas de formação permanente oferecidos pela escola e Rede La Salle (LA SALLE, 2014b, p.15-17).

No Projeto Político Pedagógico, constam:

4. OBJETIVOS DA UNIDADE PARA O ANO

4.1. NECESSIDADES DA UNIDADE - DECORRÊNCIAS DO DIAGNÓSTICO

A escola se propõe para atingir as metas estabelecidas, garantir a [...] valorização do potencial e formação dos colaboradores lassalistas e dos estudantes. [...]

4.2. PRIORIDADES DA UNIDADE

Formação continuada dos professores a fim de melhor qualificá-los para o planejamento, definição das estratégias de ensino e processo avaliativo, com base na Matriz Curricular para Competências dinamizando o processo de ensino-aprendizagem; equilíbrio entre formação acadêmica e formação de valores conforme os princípios da educação lassalista. [...]

4.3. OBJETIVOS GERAIS

[...] b) Qualificar 100% do corpo docente para a prática ativa e reflexiva proposta pela Matriz Curricular para as competências assegurando a práxis pedagógica centrada na aprendizagem; [...]

h) Primar pelo equilíbrio entre formação acadêmica de excelência e formação de valores.

i) Assegurar 50% de participação dos colaboradores lassalistas nas formações promovidas pela Escola (LA SALLE, 2018c, p. 7-8).

6. PLANOS DA SUPERVISÃO EDUCATIVA

6.1. Supervisão Educativa

AÇÕES: Supervisão e coordenação de programas de formação e de atualização do pessoal docente, das jornadas pedagógicas, das reuniões de estudo, palestras e seminários.

PÚBLICO ALVO: Coordenações e professores

6.2. Coordenação Pedagógica

OBJETIVO: Qualificar continuamente o Corpo Docente

META: Elevar para 95% a participação do Corpo Docente nas atividades de Formação continuada da Educação Básica

AÇÕES: Realização de Oficinas promovidas pela Assessoria de Área, Acompanhamento e orientação docente, Incentivo à participação em formação externas (LA SALLE, 2018c, p. 10-12).

6.3. Serviço de Orientação Educacional

META: Orientar 100% dos docentes para integração e inclusão dos alunos

AÇÕES: Oferecer aos professores informações e subsídios para seu planejamento pedagógico; Reuniões sistemáticas com os professores regentes para o planejamento de ações preventivas e de acompanhamento;

Orientar os docentes quanto às possíveis adaptações metodológicas e encaminhamentos necessários; Reunião sistemática com os professores de alunos com deficiência.

PÚBLICO ALVO: Professores e Responsáveis educacionais (LA SALLE, 2018c, p. 15).

No tocante à Matriz Curricular:

10.1. MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS

10.1.1. Ações relacionadas aos Estudos da Matriz para as Competências (UCL-Moodle) Estudo contínuo com os docentes, por nível de ensino contemplando as seguintes abordagens: análise do Texto "O Currículo: dentes de sabre, Mapa Mental: Proposta Educativa Lassalista; Reflexão e construção coletiva do Quadro de decisões e Quadro de Concepções, Análise dos Vídeos explicativos de cada etapa da Formação do Quadro docente; Construção coletiva dos Conceitos da Unidade: Avaliação, Competência e Espaço Escolar, Avaliação, Competência e Espaço Escolar.

10.1.2. Ações relacionadas ao Esquema de Planejamento por Nível de Ensino (UCL-Moodle) 10.1.2.1. Educação Infantil Oficinas de Planejamento e Operacionalização da Matriz Curricular para as Competências; Formação Continuada com a Assessoria Educacional Regional. 10.1.2.2. Ensino Fundamental Anos Iniciais - Bloco Pedagógico I - 1º e 2º ano Oficinas de Planejamento e Operacionalização da Matriz Curricular para as Competências; Formação Continuada com a Assessoria Educacional Regional.

10.1.2.3. Ensino Fundamental Anos Iniciais - Bloco Pedagógico II - 3º ao 5º ano Oficinas de Planejamento e Operacionalização da Matriz Curricular para as Competências; Formação Continuada com a Assessoria Educacional Regional.

10.1.2.4. Ensino Fundamental Anos Finais Oficinas de Planejamento e Operacionalização da Matriz Curricular para as Competências; Formação Continuada com a Assessoria Educacional Regional.

10.1.2.5. Ensino Médio Oficinas de Planejamento e Operacionalização da Matriz Curricular para as Competências; Formação Continuada com a Assessoria Educacional Regional (LA SALLE, 2018c, p. 46).

Já no Calendário de Atividades do ano de 2018, constam como "Atividade Educacional Permanente" as Jornadas de Formação, a serem realizadas às terças e quintas-feiras das semanas, mas ainda com os horários a serem definidos (LA SALLE, 2018a).

O interesse e a preocupação do Colégio La Salle no tocante à qualificação e à formação dos seus professores é um elemento presente em todos os seus documentos oficiais. Buscar a participação dos professores nos programas de formação, promover atualização pedagógica, ter como objetivo garantir a valorização formativa dos seus colaboradores, ter como prioridade uma melhor qualificação de forma contínua, além de todas as reuniões sistemáticas com a participação dos

professores para planejamento de uma melhoria metodológica, tudo isso faz parte da filosofia lassalista e é um diferencial em comparação com outras escolas da cidade.

Na prática, essa característica da escola também é considerada pelos professores como algo assertivo. Alguns dos docentes entrevistados lecionam em mais de uma escola da cidade e, ao analisarem o trabalho desenvolvido pelo La Salle, sempre apontavam essa distinção. Como afirma o Professor 8, todo o trabalho em equipe, os projetos, com a participação da coordenação, professores, pastoral, desenvolvem uma postura de vida. Ainda segundo ele, *“quando se fala em ser lassalista, significa ser exemplo, ser atuante, fazer a diferença”*.

De acordo com o Professor 5:

A escola visa a formação do aluno de forma integral, focando não somente na parte cognitiva, mas propõe atividades que desenvolvam o caráter humano, cristão e cidadão do aluno, através de projetos, semana temáticas e visitas de estudo totalmente pensadas e planejadas para cada área de ensino e com habilidades e competências a serem trabalhadas. Além disso, a escola tem investido na formação do professor, como Lassalista e profissional capacitado para lidar com as diferenças encontradas no dia a dia.

De forma semelhante, a preocupação do colégio La Salle para com seus diversos alunos, suas histórias e o respeito à individualidade de cada um foram vistos nos documentos investigados, a exemplo do suporte e da atenção diferenciada aos alunos com necessidades especiais, da adaptação de bolsistas, do nivelamento de alunos que não acompanham “o ritmo da sala”, entre outras formas de cuidado, como pode se ver nos trechos a seguir.

No Calendário de Atividades constam as Atividades de Integração e Aulas de Nivelamento para os Ensino Fundamental II e Ensino Médio (LA SALLE, 2018a).

No Projeto Pedagógico:

13. Compreendemos e tratamos a pessoa como sujeito de seu próprio desenvolvimento. Por isso, procuramos conhecê-la e respeitá-la, tanto em sua individualidade quanto em suas relações.

[...]

24. Buscamos, através da escola lassalista, a inclusão e a integração das pessoas. Nosso olhar se estende, prioritariamente, aos menos favorecidos, economicamente, ou procurando atender diretamente a educandos pobres, ou formando a consciência social dos de melhores condições financeiras (LA SALLE, 2014a, p.3).

39. Propomo-nos oportunizar ao educando uma pedagogia que viabilize a produção e a apropriação do conhecimento, necessárias à compreensão e

intervenção na realidade que o cerca e em suas relações, para que, progressivamente, alcance níveis mais complexos do desenvolvimento de suas capacidades humanas.

[...]

41. Reafirmamos a importância de conhecer e conectar-se ao percurso histórico do educando, para que a intervenção pedagógica resgate o desejo, a alegria e o sabor de aprender (LA SALLE, 2014a, p.4).

No Regimento Escolar:

Corpo discente

[...]

III - Usufruir de igualdade de atendimento, independentemente das condições de aprendizagem ou nível de ensino em que se encontre.

IV - Participar, em igualdade de condições, das atividades pedagógicas, sociais, cívicas, recreativas e religiosas destinadas à sua formação.

[...]

IX - Ser tratado com respeito e atenção em sua individualidade (LA SALLE, 2014b, p.17-18).

No Projeto Político Pedagógico:

Assistência ao Bolsista

OBJETIVO: Intervenção pedagógica na busca de melhorias na qualidade acadêmica

AÇÕES: Ação1 - Identificar as necessidades acadêmicas; Aplicação de teste de sondagem, avaliação e orientação pedagógica; Ação 2 - Orientar e encaminhar para aulas de nivelamento; orientação para o estudo

PÚBLICO-ALVO: Beneficiados de bolsas filantrópicas e dos Projetos Talento Lassalista e Aluno Nota Dez (LA SALLE, 2018c, p. 24).

Intervenção pedagógica para inserção social do aluno na comunidade escolar.

META: Acompanhar 100% dos estudantes bolsistas, na integração ao convívio social saudável e na realidade escolar.

AÇÕES: Ação 1 - Promover atividades de adaptação ao ambiente escolar; Ação 2 - Acompanhar as interações sociais dos alunos;

PÚBLICO ALVO: Beneficiados de bolsas filantrópicas e dos Projetos Talento Lassalista e Aluno Nota Dez (LA SALLE, 2018c, p.25).

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado consta na LDBEN 9.394/96, em seus artigos 58, 59, 60 e na Constituição Federal do Brasil, de 1988, no art. 208 do Capítulo III, e não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino. O AEE, para o MEC (Ministério de Educação, 2008), decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente e constituindo-se em uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. O AEE deve propiciar aos alunos com deficiência condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência –regulações automáticas – para outro tipo, que lhes possibilitem selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente (LA SALLE, 2018c, p. 43).

Programa de estudos

Crianças e adolescentes com deficiência devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente, com exceções em casos de DIAC. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio os que assim o requeiram (LA SALLE, 2018c, p.45).

O Professor 6 menciona que o trabalho desenvolvido pelo colégio La Salle difere do trabalho realizado por outras escolas, principalmente quanto ao atendimento dos alunos com necessidades especiais. Essa realidade demanda que a escola, para pôr em prática esse atendimento, forme seus professores para que sejam capazes de desempenhar uma boa atividade em sala de aula, principalmente levando em consideração que a escola já mencionou em seus documentos que vivemos em uma sociedade com uma profusão de manifestações culturais, desvelando uma realidade multicultural (LA SALLE, 2014a).

Nesse cenário, novos desafios emergem e a escola defende, a partir dos seus princípios ético-morais, que:

Realizamos o processo educativo de forma a favorecer: a autonomia de cada pessoa humana; a capacidade de ser responsável por si e pelas atitudes em relação aos outros e ao meio em que vive; o desenvolvimento do espírito de solidariedade para com a vida, nas suas mais diversas manifestações; o respeito ao bem comum; a sensibilidade ante a verdade, o bem e o belo; a criatividade e o espírito inventivo; a aceitação da diversidade de manifestações artísticas, culturais, religiosas, ideológicas e políticas (LA SALLE, 2014a, p. 3).

No mundo social, a natureza e a cultura misturam-se de modo complexo. Nele, estão presentes diferentes formas de viver, sonhos, valores, crenças, religiosidades, ou seja, uma infinidade de experiências. Superar a padronização cultural, encontrada, muitas vezes, na prática pedagógica, é um desafio. Como Santos (2010) entende, não é uma tarefa fácil compreender uma cultura a partir da nossa, mas não é impossível.

Entender que, naquele mesmo espaço, existem pessoas de diferentes grupos sociais vai demandar do professor um novo olhar pedagógico e, de forma sensível, vai fazê-lo enxergar seus alunos como sujeitos sociais, cada um com suas especificidades culturais. Tal perspectiva exige do docente uma reformulação dos seus modelos de mentalidade, pois o ser humano enxerga o mundo através das lentes da sua própria cultura e considera seu modo de ser e de estar no mundo como a forma correta e “normal” de se viver. E enxergar o outro como diferente, mediante conceitos

pré-estabelecidos, pode ser observado de modo corriqueiro em nossa sociedade, até mesmo em um ambiente de conhecimento, como o ambiente escolar.

Tratando-se especificamente do contexto amazônico, Cavalcante e Weigel (2002) fazem uma reflexão sobre a educação escolar, tendo como base a realidade do estado do Amazonas. Para as autoras, é preciso delimitar o contexto sociocultural e econômico-político da região, pois a educação concretiza-se de forma relacionada com outros seguimentos da sociedade. Sendo assim, é preciso observar também aspectos como o desenvolvimento da economia, da política, da cultura e a formação social na região.

A peculiaridade geográfica e a existência de enormes reservas de recursos naturais é o que direciona as relações econômicas, políticas e sociais da região, o que tem provocado muita tensão no desenvolvimento de políticas. E é nesse cenário que está presente a questão educacional. Além disso, a composição cultural da Amazônia representa uma sociodiversidade, com diversos modos de vida, experiências e conhecimentos sobre a utilização do meio local (CAVALCANTE, WEIGEL, 2002).

No entanto, as autoras advertem que, mesmo com a diversidade humana e cultural, os modelos de desenvolvimento e modernização da Amazônia não têm utilizado os meios adequados para sua sócio e biodiversidade. Alguns pontos que justificam tal análise são: a) o aumento da emigração rural compulsória e o inchaço dos núcleos urbanos; b) o crescimento da pobreza e o aumento da concentração de renda; c) o aumento da prostituição e do número de crianças desassistidas e d) o aumento da destruição do meio ambiente.

Ainda segundo as autoras, essa realidade mostra-nos duas coisas: primeiro, que o modelo de programas e de projetos sociais e econômicos utilizados nas políticas governamentais não tem conseguido sucesso, nem em relação ao patrimônio natural e cultural, nem ao meio ambiente. Da mesma forma, mostra-nos a falta de diálogo com os sujeitos locais, como extratores, pescadores, agricultores e indígenas, que poderiam contribuir de forma substancial, com seus saberes, na elaboração de modelos e programas adequados para a região. Ademais, Cavalcante e Weigel (2002) afirmam que essas questões socioculturais mostram-nos um grande desafio, que é a produção de uma educação com respeito ao multiculturalismo.

Nessa mesma perspectiva, Rodrigues e Abramowicz (2011) defendem que será apenas no momento em que a sociedade assumir que coabitamos com diferentes sujeitos com modos de vida diversos, que essas questões começarão a fazer parte

da agenda política. Como afirmam os autores, a emergência política de comunidades locais, grupos indígenas, grupos vulneráveis e excluídos têm levado à descoberta dentro das sociedades de novas formas de diversidade, e essa diversidade cultural já está sendo incorporada na agenda política de muitos países ao redor do mundo.

É por meio desse viés que a educação para a diversidade cultural não será mais pensada como uma educação da tolerância, mas como uma educação que é resultado de uma sociedade plural. Nesse processo, de acordo com Candau (2002, 2005), alguns desafios devem ser enfrentados, como aprofundar num mar de preconceitos e discriminações que existem na sociedade brasileira, buscar mecanismos para articular igualdade e diferença nas políticas educativas e promover regularmente experiências de interação com o *outro*. Ainda para a autora, tais medidas, que visam a uma educação intercultural, seriam “*uma estratégia ética, política e epistêmica*” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166)

3.7 A formação continuada

Esta pesquisa parte do princípio de que a formação inicial não tem condições de preparar um docente capaz de lidar com todos os contextos socioculturais possíveis, pois o conhecimento do professor é resultado, também, do acúmulo que ele consegue fazer durante anos de exercício do seu trabalho. Portanto, considerando tal cenário, é necessário um processo de revisão/aprimoramento, em razão de todas as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que ocorrem constantemente. A sociedade transforma-se e irá exigir do professor novas aptidões pedagógicas para lidar com as novas situações que irão surgir no exercício da sua profissão.

É por essa razão que Perrenoud (1999) defende que, depois da formação inicial, novos processos de formação docente contribuem de forma substancial para a valorização do trabalho do professor e para o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Considerando a formação continuada para a diversidade, ela se apresenta como um desafio bem complexo, pois envolve, no processo de formação docente, a problemática da pluralidade cultural.

Como constatou-se, a partir da fala de alguns dos professores pesquisados, já existe um *déficit* de conhecimento acerca de questões culturais desde suas formações

iniciais. Como resultado, temos docentes que apresentam dificuldade de enxergar a heterogeneidade que existe no meio social e, conseqüentemente, entre seus alunos, em sala de aula. É esse não reconhecimento que gera a ilusão de que todos os alunos seriam iguais, ou às vezes, afirma-se que até se encontrariam as diferenças, mas existe a prática da homogeneização, o “*trato todos como iguais*”, como solução.

A exemplo disto, temos o Professor 8. De acordo com seu relato, a maneira como lida com a heterogeneidade dos seus alunos não é resultado da sua formação inicial. “*Tive uma educação tradicional na faculdade e vivenciei a transição 82-85, com estudo da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; Qualidade Total na Educação; Construtivismo de Jean Piaget, Vygotsky; e outros. Havia muita discussão e pouca prática*”.

Os autores Moreira e Candau (2003) apontaram a mesma dificuldade quando reconheceram a falta de habilidade de professores da educação básica em trabalhar com a pluralidade cultural presente na escola. Para os autores, essa incapacidade dos professores está atrelada à própria dificuldade de eles de enxergarem a cultura como algo necessário a ser inserido no currículo e no processo de ensino e aprendizado, além de apontar que, diante da diversidade, os professores buscam formas de enquadrar os alunos em um padrão da cultura hegemônica, que já está estabelecido na sociedade.

A formação, sendo ela inicial ou continuada, é um espaço privilegiado para incluir a problemática da cultura no referencial dos professores. É preciso compreender que as pessoas são plurais e que as normas, os valores e as crenças são construções sociais, e não algo “natural”, que não seja passível de questionamentos. Portanto, apenas o reconhecimento da diversidade cultural não basta para a desconstrução de ideias preconceituosas e de ações excludentes, o que leva a entender por que a formação para a diversidade é tão complexa.

Em uma formação comprometida com a diversidade cultural, o docente é capaz de entender, por exemplo, que o currículo é um processo discursivo, que há relações de poder desiguais nos processos de ensino e de aprendizagem. Também deve ser capaz de questionar o conhecimento com pretensão de verdade absoluta e estar apto a dar espaço a vozes silenciadas nesse processo. Esse tipo de formação busca modificar como a escola lida com o currículo e com o conhecimento.

Em conversas com os coordenadores entrevistados, buscando compreender a função da escola no processo de formação do professor e quais medidas são

disponibilizadas pelo colégio para que seus professores saibam lidar de forma positiva com a diversidade dos alunos, os coordenadores 1 e 2 afirmaram que:

O La Salle, antes da Lei, já era uma escola acolhedora e inclusiva e cada ano que passa busca, junto com os profissionais, conhecimentos e estratégias para cada vez mais desenvolver competências, habilidades e atitudes positivas para com todos os discentes **(Coordenador 1)**.

Por ser uma escola de muito reconhecimento na cidade, identificamos que nossos docentes estão em constante formação. A própria instituição tem programação de incentivo à formação com ajuda de custo e promoção de formação continuada. [...] Nossos momentos de formação são pautados pelo esforço em promover estudos, palestras, cursos sobre inclusão e a diversidade de nossos estudantes [...] **(Coordenador 2)**.

O Projeto Pedagógico do La Salle (2014a), em seu tópico 51, afirma que a escola, como instituição lassalista, proporciona às pessoas, respeitando suas peculiaridades e necessidades, uma educação humana e cristã, participativa e solidária, quanto aos objetivos, conteúdos e metodologias. Para tanto, ainda em seu PPP, buscando o perfil do educador lassalista, afirma que:

61. Desenvolvemo-nos no ensinar e educar, através da formação permanente, da pesquisa pedagógica. [...] 63. Na escola lassalista, planejamos e desenvolvemos a nossa formação de educadores em aspectos como: os conhecimentos de nossa área de ensino; fundamentos teóricos de nossa ação; a prática dialética entre teoria e ação; a pesquisa; o planejamento, de maneira a apropriar-nos de metodologias eficientes e eficazes, e utilizamos procedimentos de avaliação condizentes com a proposta educativa lassalista e do projeto pedagógico; nossa qualidade pessoal, humana, cristã e lassalista (LA SALLE, 2014a, p. 05).

Além das Jornadas Pedagógicas, que antecedem os semestres letivos, os professores entrevistados apontaram as iniciativas de que eles participam e que são ofertadas pelo La Salle para formação continuada dos seus docentes, sendo elas:

Cursos de formação, palestras, reuniões, workshops, oficinas... além de atendimento e orientação pontual, conforme as necessidades dos professores **(Professor 6)**.

A escola paga integralmente ou parcialmente o valor de cursos de capacitação, quando há o interesse do professor **(Professor 4)**.

Traz profissionais na semana pedagógica; incentiva e paga aos professores interessados em participar de palestras, oficinas ou conferências; incentiva a troca de experiências; reuniões pedagógicas, etc. **(Professor 8)**.

Jornadas Pedagógicas, palestras, cursos on-line e feiras de conhecimento **(Professor 1)**.

A instituição trabalha com formação continuada a cada início do semestre, trazendo profissionais capacitados para realizarem palestras ou oficinas a respeito do assunto abordado. Incentiva também a participação em eventos que venham acontecer pela cidade **(Professor 7)**.

A filosofia lassalista foi vislumbrada nos documentos oficiais do colégio La Salle Manaus. Tal premissa teve como reflexo a preocupação da escola com a formação e com a qualificação dos seus professores. Para tanto, foi observado que a formação continuada passou a ser objetivo, meta da escola, como visto a seguir:

4.3. OBJETIVOS GERAIS

[...]

b) Qualificar 100% do corpo docente para a prática ativa e reflexiva proposta pela Matriz Curricular para as competências assegurando a práxis pedagógica centrada na aprendizagem; [...]

h) Primar pelo equilíbrio entre formação acadêmica de excelência e formação de valores.

i) Assegurar 50% de participação dos colaboradores lassalistas nas formações promovidas pela Escola (LA SALLE, 2018c, p. 7-8).

6. PLANOS DA SUPERVISÃO EDUCATIVA

META: Elevar para 95% a participação do Corpo Docente nas atividades de Formação continuada da Educação Básica

AÇÕES: Realização de Oficinas promovidas pela Assessoria de Área, Acompanhamento e orientação docente, Incentivo à participação à formação externas (LA SALLE, 2018c, p. 10-12).

Na presente pesquisa, foram analisadas as informações disponíveis sobre as iniciativas do Colégio La Salle Manaus, no tocante à formação continuada dos seus professores, no ano de 2018, além das informações disponíveis sobre as Jornadas Pedagógicas, entre os anos de 2017 a 2020. Outros dados e documentos foram solicitados aos setores de Coordenação, Supervisão e Recursos Humanos da escola, mas sem retorno.

No ano de 2017, foi encontrado o registro da realização da Jornada Pedagógica do primeiro semestre. Nela, o tema norteador para a Educação Básica foi o Planejamento da Matriz Curricular para as Competências.

No ano de 2018, foi analisada a Jornada Pedagógica para o segundo semestre. Nela, os professores assistiram a uma palestra com a Psicóloga Joana London, que abordou, junto aos docentes, instrumental teórico para auxiliá-los na construção e

formação de habilidades socioemocionais. Para tanto, foram trabalhadas temáticas e ferramentas conectadas com a linguagem dos alunos.

Ainda nessa Jornada:

Os docentes se reuniram em grupos por segmento de ensino, para atividades de planejamento para o último trimestre do ano e elaboração dos projetos educacionais previstos para o 2º semestre. Além da presença das coordenadoras e orientadoras pedagógicas, essas reuniões de planejamento tiveram a participação da Assessoria Pedagógica da Rede La Salle, Profª. Irney da Silva Freitas Marques, que refletiu sobre a prática docente, além de fomentar ações que contribuem diretamente na qualidade do trabalho escolar (LA SALLE, 2018d, p.1).

No ano de 2019, foram encontradas informações sobre a Jornada Pedagógica para o segundo semestre letivo. Nela, a programação buscou privilegiar tanto uma formação geral como específica para todos os colaboradores. No primeiro momento, a psicóloga Mayara Cansanção trabalhou temas abordando os aspectos das Relações Interpessoais e do Ambiente de Trabalho. Posteriormente, o momento foi voltado para a formação pedagógica, em que houve a participação da Psicopedagoga Denise Teperine, abordando o tema “Adaptação Metodológica para Alunos com Deficiência” (LA SALLE, 2019).

Já no ano de 2020, foram analisadas as informações sobre a Jornada Pedagógica para o primeiro semestre, com o tema “Grandes coisas são possíveis!”. Ela teve como objetivo fomentar a integração entre todos os colaboradores e aprofundar a missão compartilhada por todos do Colégio do La Salle. Mais uma vez, a Jornada Pedagógica contou com um programa que privilegiou uma formação geral e específica a todos educadores. No primeiro dia da jornada, os colaboradores participaram de um momento de formação com o Diretor do Centro Educacional La Salle, Irmão José Kolling, em que foram abordados aspectos relacionados ao Desenvolvimento de Funções Cognitivas, Conotativas e Executivas (LA SALLE, 2020d).

No dia seguinte, o trabalho foi conduzido por um representante da FTD Educação, e o foco da formação dos professores foi a utilização do novo material didático e o planejamento de sua utilização ao longo do ano.

Além das iniciativas já mencionadas, constam nos dados disponíveis pela escola o Seminário sobre Autismo, para professores, e as Jornadas de Formação (Combate ao Bullying - Relações de Convivência e Combate ao uso de drogas -

Valorização da vida), porém, sem mais informações detalhadas sobre quando e como seriam realizados. Mais uma vez, foram solicitadas informações juntos aos setores da escola, sem sucesso.

Analisando a parte documental e a prática no dia a dia, foi possível compreender que a escola busca, sim, um aprimoramento na formação dos seus docentes. Encontramos esse aspecto em todos os documentos da escola que foram analisados, além de também fazer parte da filosofia institucional. No entanto, tratando-se especificamente de questões culturais, nada foi encontrado nos dados analisados, a não ser o que se mencionou da Jornada Pedagógica do ano de 2019 para alunos com deficiência. Fora essa medida, não se encontrou nenhuma outra iniciativa disponibilizada pelo colégio para seus professores como formação continuada que abordasse questões como as relativas a gênero, raça, religião, etnia, entre outras. Nem no Calendário de Atividades que foi aqui analisado, referente ao ano de 2018, constam programados alguma palestra, curso, feira, ou algo parecido com a temática. Contudo, não podemos deixar de mencionar que há o incentivo, e até mesmo uma meta do colégio nesse sentido, há o auxílio para que seus docentes, por iniciativa própria, possam participar de alguma formação fora da escola, disponibilizada em outra instituição, através do seu pagamento total ou parcial. Porém, mais uma vez, tratando-se especificamente de aspectos culturais, nenhum dos docentes pesquisados buscou formação continuada com esse suporte fornecido pelo La Salle.

O colégio possui Projetos Especiais bastante enriquecedores, como o Simpósio Cultural Afro-indígena, que reflete sobre a identidade afro-brasileira e indígena, promove um resgate da História, dos costumes e das tradições, procurando sensibilizar os alunos quanto à importância que as culturas africana e indígena têm em diversos setores de nossa sociedade, além de suas contribuições para a nossa língua, para a culinária, para os costumes. O projeto Sexualidade na Adolescência busca a conscientização de que a sexualidade envolve, além do corpo, história, costumes, relações afetivas e cultura, sendo construída desde o nascimento até a morte. O projeto busca orientar os alunos em relação às suas dúvidas e conceitos referentes à sexualidade e às mudanças nos seus corpos e mentes. Também há o projeto “Meu Brasil Brasileiro”, que proporciona aos alunos a oportunidade de buscar conhecimento sobre os diferentes estados do país, reconhecendo a diversidade existente em cada espaço, investigando suas características sociais, econômicas, culturais, ambientais, históricas, políticas e científicas (LA SALLE, 2020e).

O Coordenador 2 faz uma importante análise sobre o esforço do La Salle para trabalhar com a diversidade dos alunos e a inclusão:

O Centro Educacional La Salle integra os esforços de muitas escolas de nossa Rede de Educação e de outras instituições em trabalhar a diversidade sob vários aspectos: acolhemos famílias e estudantes com opções diversas, tanto de gênero, quanto modelos divergentes do modelo tradicional de famílias. Mantemos programas e projetos de acolhidas a alunos e famílias pobres que contempla com bolsas de estudos aos alunos com baixa renda, oferece programa de nivelamento, auxílio uniforme, livros didáticos, ajuda de alimentação aos alunos mais carentes. Quanto à inclusão, o Centro Educacional La Salle já é uma referência na cidade. Temos um trabalho dedicadíssimo do Serviço de Orientação Educacional que dispõe de pessoas para acompanhamento de crianças, adolescentes e jovens com vários laudos e deficientes.

Mais uma vez fica evidente a preocupação da escola com seus alunos, suas histórias e como as medidas realizadas são importantes. Entretanto, a escola necessita formular ações que tratem especificamente de características culturais em programas de formação continuada para seus docentes. Desta forma, além de conseguir alcançar as metas almejadas de formação, também proporcionaria para seus professores um conhecimento adequado no trato das questões culturais dos seus alunos. O cenário observado é que o colégio tomou para si tal responsabilidade. E não se pode conceber que, nesse processo, o professor seja isento de maiores responsabilidades, ou seja, fique livre para trabalhar ou não o aspecto cultural em sala de aula. Até mesmo porque, como o La Salle deixa claro em seu Projeto Político Pedagógico como Plano da Direção, a escola possui como meta *“Promover iniciativas de fomento de relacionamentos cordiais e fraternos, respeito mútuo e valorização do outro”*, possuindo como público-alvo toda a comunidade escolar (LA SALLE, 2018c, p.9).

Outro ponto a ser destacado é que mesmo as questões regionais de cultura estando presentes nas atividades, planejamentos e projetos da escola, quase nada se viu a respeito de uma educação intercultural. Muitas vezes, os aspectos culturais eram mencionados e trabalhados de forma isolada, como se não fosse possível interseccionar religião com questões indígenas, por exemplo. Através das análises realizadas nos documentos da escola, nada foi encontrado, e nas entrevistas com coordenadores e professores, a perspectiva da interculturalidade é tida como algo longe de suas realidades. Como o Professor 8 afirma, a educação intercultural é *“um*

desafio”, ou como o Professor 4 assevera: a enxerga como positiva, mas crê que demande muito planejamento.

Trabalhar questões culturais de forma isolada na formação docente é diferente de formar um professor na perspectiva da interculturalidade. Para tanto, Moreira e Candau (2003) apontam quatro importantes elementos. Primeiro, é necessário que, durante o processo de formação, o docente tenha um conhecimento amplo de toda a problemática, entendendo que a sociedade em que ele vive é globalizada, excludente e que essa realidade tem reflexos na educação.

Como segundo ponto, é preciso que o professor faça uma análise sobre a sua própria identidade cultural. Muito da visão de mundo do indivíduo e da forma como ele se comporta e enxerga o outro está atrelado a sua história de vida e aos marcadores da sua identidade. Ou seja, refletir sobre tais questões deve ser parte integrante do processo de formação de um professor.

O terceiro ponto é a importância de se conhecer a formação cultural brasileira de maneira profunda, sair do senso comum. Não ter esse referencial pode gerar dois problemas para o professor no exercício do seu trabalho, que são a inércia e/ou a insensibilidade diante de problemas relacionados a questões culturais que podem surgir em sala de aula, como situações de preconceito racial ou de intolerância religiosa.

O quarto e último ponto é a interação entre diferentes grupos culturais e étnicos. O contato entre esses grupos heterogêneos deve ocorrer de maneira constante, para proporcionar conhecer o outro de forma verdadeira e menos folclórica. Muitas vezes, as ações promovidas pelas escolas tratam grupos específicos como exóticos e como se estivessem distantes, fora da realidade em que se vive. Esse contato propicia conhecer a sociedade como ela realmente é, plural.

Essa reflexão deve ocorrer de forma profunda, principalmente se for trabalhada na formação continuada e se não se teve tal análise na formação inicial. E nesse processo, o professor precisa olhar para si enquanto sujeito que também está inserido nessa sociedade heterogênea. Fleuri (2003) nos chama a atenção para o posicionamento do professor como indivíduo. Para o autor, as formas e os conteúdos da cultura que foram interiorizados pelos indivíduos durante a vida aparecem como questão central na prática pedagógica. Por essa razão, há a importância de o professor fazer uma reflexão sobre sua própria identidade.

Ainda nessa perspectiva, outro ponto deve ser considerado, que é o da identidade institucional. Mesmo que se enfatize a identidade do professor como indivíduo e também a referente ao grupo de seu pertencimento, como, por exemplo, pensar em âmbitos étnicos, raciais, de orientação sexual ou outros, deve ser considerada, em termos de análise, a identidade da instituição na qual o professor atua, pois, independente das aspirações do professor, sua ação pode ser estimulada, cerceada ou barrada, de acordo com os preceitos defendidos pela escola.

O Professor 5 fez-nos um interessante relato, ao abordar algumas dificuldades para realizar seu trabalho. Segundo ele:

Algumas vezes é difícil lidar com formações religiosas diferentes, pois como a escola tem um credo, nem todas as crianças compartilham desta mesma formação, então tratar de alguns assuntos é um pouco complexo. Mas sempre deixo a palavra final para a família, que é o principal núcleo formador. Quando há alguma pergunta que sei que posso interferir na doutrina já pré-estabelecida da criança, peço sempre para retornar a pergunta no seio familiar e depois compartilhar o que foi decidido ou afirmado.

A situação da formação continuada na inclusão do tema da diversidade é bem melhor que a da formação inicial. Devido à temática estar sendo melhor abordada e estudada, começa a fazer parte de políticas e programas educacionais, o que tem refletido nos processos de formação continuada. Contudo, tais ações não podem ser consideradas como a solução definitiva para o problema. Deve ser salientado que a formação continuada não é obrigatória, o que faz com que nem todos os professores tenham acesso. Somada a esse fato, na formação inicial, a questão é tratada de forma superficial ou limitada a algumas atividades. E, assim, é construído um cenário problemático, que possui como consequência professores em sala de aula sem nunca terem estudado sobre a diversidade cultural na educação.

As etapas da formação de professores são momentos privilegiados para se mergulhar em saberes e buscar soluções para problemas que fazem parte da educação. Libâneo (2004) ensina-nos que a formação continuada precisa ser encarada como o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático, no próprio contexto de trabalho. Aqui, a avaliação também se mostra como importante. A coordenação, juntamente com os professores, precisa se reunir para planejar e avaliar coletivamente o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos.

Enfim, o que se busca como resultado no processo formativo do professor é que ele seja capaz de desenvolver estratégias pedagógicas na produção de uma educação emancipadora, pautada no respeito e na inclusão. Desta forma, reitera-se a importância da capacitação dos professores e de todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, para que a diversidade cultural seja vista como um elemento essencial a ser incorporado nas estratégias pedagógicas e na prática de currículos, colaborando para uma educação inclusiva, mas também para a formação de sujeitos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender se a formação docente é um processo no qual se desenvolvem reflexões e habilidades necessárias para que o professor seja capaz de lidar com a pluralidade cultural dos alunos.

A análise da formação docente foi iniciada desde os escritos de Comenius, ainda no século XVII, quando a sociedade passou a ter instituições escolares e era preciso pessoas qualificadas para as atividades que seriam desenvolvidas. No decorrer do tempo, o processo formativo passou por constantes mudanças em seu caráter, alterando sua preocupação entre didáticas e pedagogias, conhecimento técnico, conteúdos das disciplinas, entre outras.

No Brasil, a contradição no percurso da política formativa está relacionada aos processos históricos e aos projetos implementados por diferentes governos. Um grande avanço veio com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. É a partir dela que são discutidos os Referenciais para Formação de Professores no Brasil, tendo como objetivo propor políticas que passariam a ser a base para a formação docente no país. Além disso, passa-se a ter nos Referenciais para Formação de Professores a preocupação com o professor enquanto sujeito, com as metodologias utilizadas, com os diferentes tempos e espaços de vivência e com a gestão cooperativa do trabalho institucional.

Através das entrevistas realizadas, considerando as experiências pessoais e a subjetividade, pôde-se comprovar que cada docente pesquisado, assim como teve suas razões para a escolha da carreira, também está inserido em um processo de formação que é único, só seu. Somada ao seu conhecimento científico, sua autonomia, sua práxis e seu compromisso social, a dimensão pessoal também faz parte da identidade docente.

Buscando aprofundar como a formação dos professores pesquisados proporciona que eles trabalhem com os contextos culturais diversos dos seus alunos, constatou-se que todos os entrevistados enxergam a educação intercultural como positiva e enriquecedora, mas explanam sobre essa perspectiva como distante de suas realidades. O reconhecimento e a valorização da diversidade são encarados como importantes, mas um “*desafio*” e “*longe da nossa vivência*”:

As diferenças culturais entre os discentes foram enxergadas de diversas maneiras: como importantes, que devem ser trabalhadas de forma articulada com o

conteúdo ministrado, como *naturais* e que não precisam ser levadas em consideração no trabalho desenvolvido e, também, como um desafio a ser enfrentado em razão do perfil da escola. Tais posicionamentos evidenciam como o processo de formação docente necessita considerar o contexto social, econômico, político e cultural em que o professor está inserido.

A partir das contribuições dos professores, compreendeu-se que a maneira como lidam com a heterogeneidade dos seus alunos nem sempre é resultado dos processos formativos. Há professores que defendem a formação inicial como a responsável por proporcionar a capacidade de enxergar e valorizar as diferenças entre os alunos, porém, foi a prática docente que teria lapidado essa habilidade. Na grande maioria dos casos, os professores defendem que foram suas formações familiares e outras experiências pessoais, não a universitária, que possibilitaram trabalhar de forma positiva com as diferenças culturais dos alunos. Para estes, na ausência de subsídios da graduação, a única alternativa foi buscar outras formas de conhecimento durante o exercício da docência, sendo a prática na sala de aula a verdadeira oportunidade de reflexão sobre a temática.

Utilizando estudos importantes da área, pode-se afirmar que trazer a cultura para o processo formativo vai além de reconhecer a diversidade cultural. Significa olhar a heterogeneidade de outra forma, questionar os discursos que estão postos, reconhecer as relações de poder, desconstruir conceitos e teorias presentes em projetos, políticas e currículos educacionais, mecanismos que, muitas vezes, silenciam vozes e se apresentam com estereótipos e preconceitos determinados por grupos de interesses que rotulam o que é “normal”.

A maneira como os docentes desenvolvem estratégias para trabalhar com as diferenças socioculturais dos seus alunos foi vista de forma positiva. Quase unanimemente, os professores buscam elaborar aulas diferenciadas, promover a empatia, se colocar no lugar do outro, aproximar os alunos e procurar entender as diferentes formas de viver e enxergar o mundo, além da preocupação em estarem sempre atualizados com novos estudos da área.

A universidade foi aqui defendida como espaço de autonomia e liberdade a partir da difusão de novos conhecimentos e ideias que podem ser utilizados contra o preconceito e a discriminação. E nesse ambiente, a formação intercultural apresenta-se como capaz de levar o professor a uma reflexão cultural e crítica de si, assim como a uma tomada de consciência.

A *cultura* é inerente ao ser humano e, através da análise de importantes estudos, pôde-se constatar como estudá-la é bem complexo, pois envolve diferentes significados e variadas formas de utilização. Por essa razão, entendeu-se como necessário um breve relato sobre abordagens da temática, para compreender como o debate sobre questões culturais foi levado para o âmbito educacional.

Para tanto, utilizaram-se análises empreendidas por Laraia (2005), que entende o homem como produtor e produto da cultura, juntamente com seus estudos sobre Tylor (1832 – 1917), Boas (1858-1942) e Kroeber (1876 – 1960); Geertz (2011) e suas análises sobre a dinâmica cultural, além de Morin (2000), que compreende os homens como produtores de seus sentidos e significados.

Na conjuntura brasileira, que possui em sua essência a multiculturalidade, as relações entre diferentes contextos socioculturais fazem parte da nossa história e não estão ausentes na escola. Por meio das entrevistas e das observações realizadas no colégio, algumas heterogeneidades ficaram mais evidentes, como a presença de pessoas com deficiência intelectual e física, as heterogeneidades de classe social, de religião, de raça e de orientação sexual.

Observar que determinadas características culturais são consideradas “erradas”, “estranhas” e postas na marginalidade levou-nos a perceber que especificidades culturais ditas universais pertencem a uma cultura hegemônica que, por motivos políticos e econômicos, conseguiu expandir e naturalizar seus valores, colocando outras culturas como inferiores. No entanto, pode-se afirmar que não há nenhuma posição privilegiada capaz de definir valores tidos como universais.

Constatou-se que a maioria dos professores entrevistados, desde a Creche até o Ensino Médio, procurou fazer conexões entre as características culturais locais e os conteúdos ministrados em suas disciplinas, como Biologia, Geografia, Inglês e Filosofia, para dar visibilidade e valorizar os diferentes grupos culturais que fazem parte do contexto cultural amazônico. Essa interação entre diferentes saberes foi vista como importante, não apenas pela defesa da diversidade cultural, mas também pela contribuição positiva nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A educação intercultural é defendida como uma proposta que busca superar uma tradição histórica de desigualdade e de exclusão. Nela, busca-se o encontro, o diálogo, possibilita-se conhecer para entender, respeitar, valorizar e integrar as diversas culturas presentes em nosso contexto. É a partir desse princípio que é possível o desenvolvimento de novas práticas e projetos pedagógicos. E nesse viés,

a prática envolve reflexão, problematização, busca de soluções e aperfeiçoamento, principalmente se tratando do contexto amazônico, tão plural.

Foi observado no trabalho desenvolvido pelos professores que, muitas vezes, a diversidade cultural dos alunos é reconhecida e suas características são trabalhadas em salas de aula, mas frequentemente o professor não consegue fazer conexões entre diferentes marcadores sociais, o que demanda capacidades decorrentes do processo formativo, sendo ele inicial e continuado.

O diálogo com diferentes saberes ocorre a partir do entendimento de que contextos culturais diversos produzem conhecimentos e é preciso inteirar-se deles, para que não sejam apresentados em salas de aula saberes defendidos como universais. Trabalhar com práticas educativas interculturais proporciona aos alunos enxergarem seu próprio mundo e outras realidades, que podem ser semelhantes ou totalmente diferente das deles.

Como a educação intercultural ainda não está presente na maioria dos currículos das Licenciaturas, tendo como consequência poucos professores aptos a lidar com a heterogeneidade presente em salas de aula, é preciso um maior investimento nos processos formativos. Muitas vezes, as ações culturais são desenvolvidas de forma muito pontual, rasa e limitada, o que gera pouca visibilidade e nenhuma reflexão mais aprofundada.

É preciso repensar como a educação está sendo desenvolvida, os conteúdos, escolhidos, lecionados e as metodologias, aplicadas. A escola é um espaço onde encontramos modos diversos de ser e de viver, mas, muitas vezes, ela acaba os ignorando nas suas realidades para privilegiar a perspectiva de grupos dominantes.

O La Salle afirma em seu Projeto Pedagógico que possui a proposta de construir uma sociedade que promova a liberdade, a solidariedade, o respeito às diferenças e a igualdade. A escola e a cultura então entrelaçadas e a instituição educativa precisa assimilar e atender as novas demandas sociais. Um importante passo é dando quando debates sobre a temática são promovidos, o que lança luz sobre a questão da diferença e das diversidades.

Outro importante ponto observado foi a Matriz Curricular do La Salle. Nela são abordados temas como sexualidade e gênero; vida familiar e social; diversidade cultural; história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Por um lado, está documentada a preocupação do La Salle em trabalhar conteúdos importantes. Porém, se tratando especificamente da história e da cultura afro-

brasileira e indígena, foi constatado através do currículo, dos calendários e das entrevistas com os professores que a temática é trabalhada de forma isolada e pontual, restringindo-se a momentos específicos. A educação intercultural não foi visualizada como uma iniciativa desenvolvida e recomendada pela escola.

Por meio das entrevistas e analisando os documentos do colégio, questões relacionadas à cultura local, como as festas, as músicas, a culinária e os pontos turísticos são trabalhados dessa forma referida anteriormente. Importante que se ressalte que apenas mencionar características culturais do contexto amazônico, sem estimular a análise crítica dos discentes, além de tirar do estudante a oportunidade de problematizar a sua realidade, também possibilita que o currículo seja mais um instrumento de poder de grupos dominantes, desconsiderando o contexto local.

Apesar desse cenário, é importante enaltecer a preocupação do colégio La Salle com as diferentes realidades dos seus alunos, suas histórias e o respeito à individualidade, como foi compreendido através da análise documental e das entrevistas realizadas. Importantes medidas podem ser mencionadas, como ajuda e atenção aos os alunos com necessidades especiais, acolhimento de famílias e de estudantes com orientações diversas, de gênero ou outras, acolhidas a alunos e famílias de baixa renda, nivelamento, auxílio com uniformes, livros didáticos e ajuda para alimentação.

O La Salle mostrou-se constantemente preocupado com o fomento de melhor qualificação para os seus professores, como foi observado nos documentos da escola que compuseram a pesquisa. Busca a participação docente nos programas de formação, promove atualização pedagógica, tem como objetivo garantir a valorização da formação dos seus colaboradores, tem como prioridade uma melhor qualificação de forma contínua, além das reuniões sistemáticas para planejamento de uma melhoria metodológica.

Nas entrevistas com os coordenadores e com os professores, foram mencionadas as medidas disponibilizadas pelo colégio para formação dos seus docentes, sendo elas: ajuda de custo e promoção de formação continuada, estudos, palestras, cursos, Jornadas Pedagógicas, reuniões, workshops, oficinas, além de atendimento e orientação pontuais, conforme as necessidades dos professores. Dados mais aprofundados e detalhados foram solicitados junto aos setores de Recursos Humanos, Coordenação e Supervisão da escola, mas, infelizmente, nenhum deles atendeu ao pedido.

Embora todos os documentos analisados apresentem a preocupação da escola no tocante ao aprimoramento da formação dos seus docentes, tratando-se de questões culturais, nada foi trabalhado pela instituição durante o ano estudado de 2018. As Jornadas Pedagógicas, que possuem a participação de todos os professores do colégio e antecedem os semestres, foram analisadas do ano de 2017 a 2020 e, mais uma vez, nada foi encontrado no tocante a questões relacionadas a gênero, raça, religião, etnia, entre outras. Nem mesmo iniciativa por parte dos professores entrevistados a participarem de algum curso formativo disponibilizado em outra instituição sobre a temática.

A escola precisa desenvolver medidas para trabalhar as características culturais dos seus alunos junto a seus docentes. Mesmo havendo diversas iniciativas de acolhimento aos alunos, o professor não pode ser deixado de fora desse processo. E ainda que o professor trabalhe características culturais regionais em suas atividades e projetos, a melhor maneira a ser feita é através da perspectiva da interculturalidade, não enxergando marcadores sociais como isolados.

A ausência da perspectiva intercultural entre os professores foi vista quando muitos a enxergaram como algo distante deles, não possuindo reflexo na prática pedagógica. A base que muitos possuem, resultado da formação inicial, não possibilita que eles trabalhem dessa forma. Percebeu-se uma prática tradicional do currículo, não considerando os princípios da interculturalidade a partir do diálogo com as diferenças.

Pode-se afirmar que a formação superior docente e a formação continuada falham em não se ocupar de questões culturais, seja para dar conhecimento sobre a diversidade cultural amazônica, seja para ensinar como trabalhá-la em sala de aula. O conhecimento acerca da temática é visto, muitas vezes, de forma muito superficial na graduação, fazendo do processo de formação uma experiência limitada, em termos de conteúdos e de experimentação. A maioria dos docentes que trabalham a diversidade, a fazem mais por conhecimentos adquiridos na família e na igreja, ou seja, fora do contexto da universidade. A população amazônica apresenta a heterogeneidade como característica fundamental, sendo composta por uma diversidade de saberes e de experiências. Nesse cenário, é inadmissível que políticas educacionais não sejam praticadas durante a formação superior e continuada dos professores e que as escolas não efetivem as políticas educacionais nas escolas por meio de projetos na escola e o trabalho dela em todas as disciplinas dentre outras

possibilidades. Portanto, políticas de formação docente devem buscar formar professores da educação básica capazes de agir dialogando com o contexto sociocultural em que se encontram e as escolas devem efetivar as políticas educacionais voltadas à diversidade em suas instituições de ensino, mesmo as religiosas, tendo em vista o direito dos povos e grupos de manterem suas identidades.

Defende-se aqui que mudanças positivas podem ser efetivadas a partir da obrigatoriedade da temática nos currículos dos cursos de formação inicial, para que, assim, novas práticas pedagógicas junto à diversidade sejam desenvolvidas. Seria extremamente enriquecedor se os alunos licenciados tivessem contato, por exemplo, com outros povos durante sua formação. A atuação junto ao *outro* leva a entender que esse *outro* possui história, cultura, ciência, crenças, língua, valores e visão de mundo diversos. E aqui não podem ficar de fora os profissionais da educação, pois um professor que não compreende sua própria identidade dificilmente compreenderá a necessidade de metodologias que desenvolvam o sentimento de pertença por parte dos alunos.

O professor precisa de preparo para desenvolver em sala de aula situações que consigam conectar o conteúdo ministrado com as vivências dos alunos. Importantes iniciativas são vistas a partir da utilização de documentos históricos regionais, biografias, dados demográficos ou estatísticos da região, palestras com pessoas da comunidade, entre outras. É o diálogo que possibilita ao aluno compreender a pluralidade das formas de ser e de conhecer. Viver no contexto amazônico envolve lendas, mitos, religiosidade, tradição, vocabulário, culinária, fauna, flora, vida ribeirinha, etc., e não ter contato com os saberes dos grupos locais pode provocar lacunas no trabalho desenvolvido pelo professor.

Não se intenta defender a formação docente como a grande solução para todos os problemas atrelados à cultura brasileira, mas ela se apresenta como uma base de saberes necessários para trabalhar com diversidade na escola e propor mudanças estruturais no ambiente educacional. Além disso, não se pode deixar de lado a importância da postura escolar em debater os impactos de uma prática monocultural. Enxergar a pluralidade como algo presente no cotidiano escolar, que impacta diretamente no desenvolvimento de um currículo que abarque esses temas. E, como questiona Carrano (2008), até que ponto os estudantes identificam-se com o espaço escolar?

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (Org.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- ARROYO, M. G. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.27, n.1, p. 83-94, jan./abr, 2011.
- BARRETO, Maria das Graças de Carvalho. **O jardim das imagens, a infância e suas flautas sagradas**. 2012. 437 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o. ed., 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Um Localismo Universalizado: A formação de professores, mestres e doutores na FAGED/AM**. Manaus: EDUA, 2015.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: SOARES, Leôncio (Org.) [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 756-770.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 240 – 255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.** vol.33 n.118 Campinas Jan./Mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F. **Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais**. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009. p. 1-8. Disponível em: www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

CANDAU, V. M. F. (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

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

CANDAU, V. M. F. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. DPeA, 2003.

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

CANEN, Ana. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997a. p. 205-236.

CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças. In: Ensaio: **Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997b.

CANEN, Ana; SANTOS, Ângela R. dos. **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2009.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-211.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios, 2002. Disponível em: https://silo.tips/queue/pretendemos-neste-texto-fazer-uma-reflexao-sobre-a-educacao-escolar-no?&queue_id=-1&v=1610413568&u=MjgwNDoxNGM6ZGE4MT04ZDFhOjl4MzU6NDUwZjo5NjliOjYyMg==. Acesso em: 10 jan 2021.

CORSATTO, Marcos Luciano. **Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs**. 2007. (Dissertação de Mestrado) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUCHIARO, André Luiz; CARIZIO, Walkiria Graick. Ensino superior, currículo e formação profissional. **Revista Fafibe On-line**. São Paulo: Faculdades Integradas FAFIBE, ano I, n. 1, jul. 2005.

DANTAS, Sylvia Duarte (org.). **Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais**, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**. 16. São Paulo. Anais. São Paulo: ENDIPE, 2012.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. Maio/ Jun/Jul/Ago, 2003.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 2000.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. Primeiras Palavras. In: **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLANI, Jimena. Mitos e Tabus Sexuais – Representação e Desconstrução no contexto da Educação Sexual. IN: RENNES, Paulo M.; FIGUEIRÓ, Mary N. D. (org). **Sexualidade, Cultura e Educação Sexual – propostas para reflexão**. UNESP/Araraquara: Cultura Acadêmica. Série Educação 07, pp. 173-195, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LYC, 1989.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**; tradução de Vera Mello Joscelyne. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo, 1992.

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

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 178-189.

HAGE, Salomão Muggarrej. Formação docente, culturas, saberes e práticas: desafios em face das territorialidades e socioculturaldiversidade da Amazônia. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org). **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: EDUA, 2011. V.1, p. 175-211.

HAGE, S. M. **Por uma educação do campo na Amazônia**: currículo e diversidade cultural em debate, 2015. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-currculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage>. Acesso em: 10 fev. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LA SALLE. **A Rede La Salle**, 2020a. Disponível em: <<http://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/a-rede-la-salle>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

LA SALLE. **Calendário de Atividades**, 2018a.

LA SALLE. **Calendário Escolar**, 2018b.

LA SALLE. **Colégio La Salle realiza Jornada Pedagógica 2020**, 2020d. Disponível em: <https://www.lasalle.edu.br/manaus/sobre-o-colegio/noticia-detalle/21105>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

LA SALLE. **Declaración de Misión**, 2020b. Disponível em: https://www.lasalletijuana.com/hermanos_de_lasalle.htm. Acesso em: 15 de jul. 2020.

LA SALLE. **Jornada Pedagógica - 2/2018**, 2018d. Disponível em: <https://www.lasalle.edu.br/manaus/sobre-o-colegio/noticia-detalle/17109>. Acesso em: 09 mai 2020.

LA SALLE. **La Salle no mundo**, 2020c. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/la-salle-no-mundo>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LA SALLE. **Matrizes Curriculares**, 2014c.

LA SALLE. **La Salle Manaus realiza Jornada Pedagógica**, 2019. Disponível em: <https://www.lasalle.edu.br/manaus/sobre-o-colegio/noticia-detalle/19832>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LA SALLE. **Projetos Especiais**, 2020e. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/manaus/educacao/projetos-especiais>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LA SALLE. **Projeto Pedagógico**, 2014a.

LA SALLE. **Regimento Escolar**, 2014b.

LA SALLE. **Projeto Político Pedagógico - CEE**, 2018c.

LARAIA, R. **Cultura**: um Conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

LERNER, D. **Ensenar en la diversidad. Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007. Disponível em: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/ensenar_en_la_diversidad.pdf. Acesso em: 16 jul. 2015.

LIBÂNIO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. **Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MELO, G.N. **Formação de Professores na América Latina e no Caribe**: a busca por inovação e eficiência. In: Anais da Conferência Regional "O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades" - Brasília Jul. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MICHAELIS. **Bullying**, 2020b. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>. Acesso em: 29/06/2020.

MICHAELIS. **Cultura**, 2020a. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>. Acesso em: 25/05/2020.

MICHAELIS. **Tolerar**, 2020c. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tolerar/>. Acesso em: 13/04/2020.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. – 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7-31.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. Unesco: 2000.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia**. 24 ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. RJ: Vozes, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. Tempo Social, USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-37, 1990.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 244-254, out. 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Escolarização e Cultura: a Dupla Determinação. In: SILVA, L.H. et all. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Educação brasileira em tempo integral. In: COELHO, Ligia Marta Costa; CAVALIERI, Ana Maria (orgs). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 182-196.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.), **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, M. P. dos. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3^o Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. SP: Cortez, 2013.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 5^a reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, M.C.V. **“Discriminatio subtilis”**: Estudo de três classes multiculturais. 2002. (Tese de Doutorado) - Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMON, Roger e GIROUX, Henry. **Cultura popular e pedagogia crítica**: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. Antônio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994, p.93-124.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUBINO, F. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro. 7 Letras, 2016. p. 22-36.

UNESCO. Relatório Mundial. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. 2009/WS/9. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755. Acesso em 23 mar. 2020.

VICTORIA, Cláudio Gomes da, CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Interculturalidade e formação docente no contexto amazônico**: um olhar sobre a escola ribeirinha. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 7 mar. 2016. ISSN: 2175-0939.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Aprendizaje Visor. Madrid: 1996.

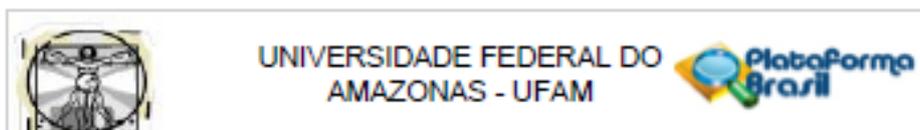
WEIGEL, Valéria. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003, nº 22.

WEIGEL, V. Sociedade, Cultura e Educação. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (Org.). **Sociedade, Educação e Formação do Sujeito**. 1ed. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006, v. 1, p. 40-67.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. S. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP / UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL AMAZÔNICA

Pesquisador: THAYZA WANESSA SILVA SOUZA FELIPE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88386318.3.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.756.721

Apresentação do Projeto:

Não se aplica.

Objetivo da Pesquisa:

Não se aplica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se aplica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora inseriu na Plataforma todas as pendências corrigidas.

Em razão do exposto, aprovo o referido projeto pois foram cumpridas todas as determinações da Res. 466/2012 e da Res. 510/2016.

É o parecer.

Endereço: Rua Teixeira, 405

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-1181

CEP: 69.067-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.750.721

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1092158.pdf	04/07/2018 12:59:32		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_A_SENHORA_COORDENADORA_DO_CEP.pdf	04/07/2018 12:56:16	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	NOVA_FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	17/05/2018 13:50:24	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DA_PESQUISA_COMMITÊ_DE_ÉTICA.pdf	17/05/2018 11:31:05	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_THAYZA_COMMITÊ_DE_ÉTICA.pdf	17/05/2018 11:29:43	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA FELIPE	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	THAYZA_TCE_COORDENADOR.pdf	13/03/2018 11:46:20	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA FELIPE	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	THAYZA_TCE_DOCENTE.pdf	13/03/2018 11:45:53	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA FELIPE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_ASSINADO.pdf	13/03/2018 11:45:33	THAYZA WANEISSA SILVA SOUZA FELIPE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Julho de 2018

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 425

Bairro: Adriadópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-1101

CEP: 69.067-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Processo: 2.758.721

Endereço: Rua Teixeira, 405

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (00)3305-1101

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA COLÉGIO LA SALLE MANAUS**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Formação docente e diversidade sociocultural amazônica”**, sob a coordenação e a responsabilidade da Pesquisadora Thayza Wanessa Silva Souza Felipe e sua Orientadora, a Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, o qual terá o apoio desta Instituição.

Autorizamos, igualmente, a consulta aos documentos referentes às atividades da pesquisa e as entrevistas com os professores e coordenadores que participarão da mesma.

Manaus, 06 de Março de 2016.

Ir. Flávio Azevedo
Diretor



Centro Educacional La Salle
CNPJ 02.741.890/0041-24
Av. Dom Pedro I 151 • Dom Pedro • Manaus - AM •
69040-040

Fone (92) 3655-1200 • Fax (92) 3655-3786
www.188318.651.br/manaus
la.salle.manaus@la.salle.edu.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADOR)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) coordenador (a) _____
convidamos Vossa Senhoria para participar da Pesquisa “Formação docente e diversidade sociocultural amazônica”, sob a responsabilidade da pesquisadora Thayza Wanessa Silva Souza Felipe, aluna do curso de Doutorado em Educação desta Instituição (PPGE/FACED/UFAM), que pode ser localizada no endereço institucional: Avenida Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 98413 1912; e-mail: thayzawanessa@hotmail.com. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, cujo endereço institucional é Avenida Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 99985-5707; e-mail: valerianweigel@hotmail.com. A pesquisa tem como objetivo “Analisar como a formação dos professores do Colégio La Salle Manaus contribui para o trabalho com a diversidade sociocultural dos seus alunos”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semi estruturada em que o senhor deverá responder às questões de um roteiro, o que envolve gravação em áudio. As entrevistas acontecerão no Colégio La Salle, na sala da coordenação, necessitaremos em média de 30min para procedermos com a entrevista. O senhor tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar da pesquisa, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Se depois de consentir sua participação o senhor desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. O senhor não terá nenhuma despesa, assim como não receberá nenhuma remuneração. O horário e data das atividades da pesquisa serão combinados com antecedência pela pesquisadora junto aos participantes. Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas e transcritas pela pesquisadora e utilizadas nas atividades exclusivas da pesquisa e composição da tese.

A pesquisa apresenta baixos riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral, por envolver entrevista e observação junto aos participantes. Destaca-se que, se houver algum tipo de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução CNS 510 de 2016 – “assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite, quanto eventuais ressarcimentos, refere-se a compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação; e ainda o participante tem garantida a confidencialidade das informações pessoais; podendo decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública e, ainda ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei, podendo ainda, - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo”.

Se o senhor aceitar participar da pesquisa estará contribuindo com a produção de conhecimentos no campo da educação e da cultura, podendo para tanto, contribuir no processo de formação docente perante a diversidade sociocultural dos alunos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em sigilo. Comprometemo-nos que após a conclusão e defesa da tese, os resultados serão socializados junto à escola, caso haja interesse.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) institucional tem a função de avaliar a pertinência ética de uma pesquisa científica, revisar os protocolos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, responsável pelas questões éticas primárias sobre as pesquisas a serem desenvolvidas na instituição com vistas a garantir e resguardar a integridade e os direitos de voluntários e participantes. O CEP tem papel consultivo e educativo em torno da ética na pesquisa, bem como, tem a atribuição de receber denúncias e empreender sua apuração.

A Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP) é responsável por examinar aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais encaminhadas pelos CEP institucionais. A CONEP trabalha na elaboração de normas específicas para áreas como: genética humana, reprodução



2/2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

humana, novos dispositivos para a saúde, pesquisas em populações indígenas, pesquisas realizadas no exterior e as que envolvem aspectos de biossegurança.

Para qualquer outra informação, o senhor poderá entrar em contato com a pesquisadora e sua orientadora nos endereços acima citados ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 / (92) 9171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521, Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878; Telefax: (61) 3315-5879, E-mail: conep.cep@saude.gov.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora do projeto, ficando uma via com cada um/uma de nós.

Quanto à gravação de voz. Marque a opção abaixo:

Sim, eu autorizo. ()

Não, eu não autorizo. ()

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do (s) coordenador (s) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora da pesquisa

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) Professor (a) _____

convidamos Vossa Senhoria para participar da Pesquisa “Formação docente e diversidade sociocultural amazônica”, sob a responsabilidade da pesquisadora Thayza Wanessa Silva Souza Felipe, aluna do curso de Doutorado em Educação desta Instituição (PPGE/FACED/UFAM), que pode ser localizada no endereço institucional: Avenida Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 98413 1912; e-mail: thayzawanessa@hotmail.com. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, cujo endereço institucional é Avenida Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 99985-5707; e-mail: valeraweigel@hotmail.com. A pesquisa tem como objetivo “Analisar como a formação dos professores do Colégio La Salle Manaus contribui para o trabalho com a diversidade sociocultural dos seus alunos”. Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluem entrevista, pesquisa documental e observação das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semi estruturada em que o senhor deverá responder às questões de um roteiro e permitir que a pesquisadora observe suas aulas. As entrevistas acontecerão na sala dos professores da própria escola, necessitaremos em média de 30min para procedermos com a entrevista, atuaremos com a observação direta durante as aulas em média 04 horas diárias semanais, durante o ano letivo de 2018, sem participação ou intervenção nas atividades pedagógicas, apenas em observação, buscando a identificação do objetivo da pesquisa, seguindo o roteiro de observação citado no projeto de pesquisa. O senhor tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar da pesquisa, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Se depois de consentir sua participação o senhor desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. O senhor não terá nenhuma despesa, assim como não receberá nenhuma remuneração. O horário e data das atividades da pesquisa serão combinados com antecedência pela pesquisadora junto aos participantes. Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas e transcritas pela pesquisadora e utilizadas nas atividades exclusivas da pesquisa e composição da tese.

A pesquisa apresenta baixos riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral, por envolver entrevista e observação junto aos participantes. Destaca-se que, se houver algum tipo de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução CNS 510 de 2016 – “assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite, quanto eventuais ressarcimentos, refere-se a compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação; e ainda o participante tem garantida a confidencialidade das informações pessoais; podendo decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública e, ainda ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei, podendo ainda, - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo”.

Se o senhor aceitar participar da pesquisa estará contribuindo com a produção de conhecimentos no campo da educação e da cultura, podendo para tanto, contribuir no processo de formação docente perante a diversidade sociocultural dos alunos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em sigilo. Comprometemo-nos que após a conclusão e defesa da tese, os resultados serão socializados junto à escola, caso haja interesse.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) institucional tem a função de avaliar a pertinência ética de uma pesquisa científica, revisar os protocolos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, responsável pelas questões éticas primárias sobre as pesquisas a serem desenvolvidas na instituição com vistas a garantir e resguardar a integridade e os direitos de voluntários e participantes. O CEP tem papel consultivo e educativo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2/2

em torno da ética na pesquisa, bem como, tem a atribuição de receber denúncias e empreender sua apuração.

A Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP) é responsável por examinar aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais encaminhadas pelos CEP institucionais. A CONEP trabalha na elaboração de normas específicas para áreas como: genética humana, reprodução humana, novos dispositivos para a saúde, pesquisas em populações indígenas, pesquisas realizadas no exterior e as que envolvem aspectos de biossegurança.

Para qualquer outra informação, o senhor poderá entrar em contato com a pesquisadora e sua orientadora nos endereços acima citados ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 / (92) 9171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), SEP/510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521, Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878; Telefax: (61) 3315-5879, E-mail: conep.cep@saude.gov.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora do projeto, ficando uma via com cada um/uma de nós.

Quanto à gravação de voz. Marque a opção abaixo:

Sim, eu autorizo. ()

Não, eu não autorizo. ()

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do (a) professor (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora da pesquisa