

DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Lerkiane Miranda de Morais

Carmen Tereza Velanga

RESUMO:

Questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. Essas características são refletidas no campo escolar. O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir sobre os desafios da diversidade escolar na prática docente no contexto escolar. Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado realizada entre 2015 e 2016 intitulada: A formação do Professor e os saberes para a diversidade cultural. A referida pesquisa foi realizada com egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Humaitá. A execução deste trabalho foi produzida a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa (DEMO, 1998; CHIZZOTTI, 2008). Para obtenção dos dados foi elaborada uma entrevista (SEVERINO, 2007). Participaram da pesquisa 07 (sete) professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFAM/Humaitá e que atuam nos anos iniciais da rede municipal. Os resultados indicam que, as principais dificuldades para o trabalho da diversidade cultural em sala de aula estão relacionadas aos seguintes fatores: preconceito racial e cultural muito presente em nossa sociedade e que reflete na formação das crianças, e por isso, as crianças já chegam à escola demonstrando intolerância e preconceito para com o outro, o diferente; formação inicial frágil no que tange a diversidade cultural e certas limitações no Currículo escolar.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Prática docente; Egressos de Pedagogia.

ABSTRACT:

Issues related to cultural diversity are increasingly present in discussions both in academia and in the school field. This is due to the fact that we live in a society formed by several cultures, and can be considered a multicultural country. These characteristics are reflected in the school field. The objective of this work is to present and discuss the challenges of school diversity in the teaching practice in the school context. This article is a cut of Master's research conducted between 2015 and 2016 titled: The Teacher's Training and the Knowledge for Cultural Diversity. This research was carried out with graduates of the Pedagogy Course of the Federal University of Amazonas (UFAM) and who work in the initial years of Elementary Education in the municipality of Humaitá. The execution of this work was based on a research with a qualitative approach (DEMO, 1998; CHIZZOTTI, 2008). To obtain the data an interview was elaborated (SEVERINO, 2007). A total of seven (7) female teachers from the UFAM / Humaitá Pedagogy Course participated in the study, and who work in the initial years of the municipal network. The results indicate in summary that the main difficulties for the work of the cultural diversity in the classroom are related to the following factors: racial and cultural prejudice very present in our society and that reflects in the formation of the children, and therefore, the children arrive to the school demonstrating intolerance and prejudice towards the other, the different; frail initial formation regarding cultural diversity and limitations in the school curriculum.

Keywords: Cultural Diversity; Teaching practice; Challenges of practice.

Introdução:

Educar sem discriminar é uma tarefa difícil, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão enraizados nas pessoas, tendo em vista os modelos culturais que lhe são impostos (Pessanha, Trindade e Oliveira, 2002).

Questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. Essas características são refletidas no campo escolar, pois é notável a presença de crianças oriundas de várias localidades, e cada uma carrega consigo as características particulares de suas respectivas culturas. Esse fato modifica as relações dentro do contexto educacional, e a escola, bem como, seus professores precisam estar preparados para atenderem a essa demanda.

Historicamente, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? Nós, educadores e educadoras, não podemos ficar alheios/as a essas questões. Por isso, a reflexão sobre a diversidade cultural na escola e na sociedade brasileira e a capacidade de compreender e se posicionar diante de um mundo em constante transformação política, econômica e sociocultural devem fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as.

Entretanto, sabemos que trabalhar a diversidade cultural no contexto da sala de aula não é tarefa simples, pois, ainda hoje encontramos muitos desafios a superar quando falamos em diversidade cultural. O Brasil é um País multicultural, porém, ainda está preso ao um currículo e uma prática monocultural. Este trabalho tem como objetivo abordar os desafios da prática quanto à diversidade cultural.

A execução deste trabalho foi produzida a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa (DEMO, 1998; CHIZZOTTI, 2008), tendo início em janeiro de 2015 e

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

estendeu-se até janeiro de 2016. Para obtenção dos dados foi elaborada uma entrevista (SEVERINO, 2007). Participaram da pesquisa 07 (sete) professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFAM/Humaitá e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Humaitá.

Tendo em vista o objetivo para esse trabalho, o artigo foi estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico intitulado Educação, cultura e diversidade cultural, apresentam-se algumas reflexões sobre a relação entre cultura e educação, bem como, sobre a diversidade cultural imersa no contexto escolar. Em seguida, apresentam-se os caminhos metodológicos percorridos durante a realização da pesquisa, bem como, dados sobre os participantes da pesquisa. No tópico: Diversidade cultural na escola: os desafios da prática, apresenta-se os resultados da pesquisa de campo, problematizando e discutindo os dados obtidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais em que nos reportamos ao objetivo do artigo com intuito de sistematizar os principais resultados e discussões apresentados no texto.

Educação, cultura e diversidade cultural

A multiplicidade de culturas na sociedade contemporânea requer compreender a complexidade da interação que se estabelece entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Tal complexidade evidencia a necessidade de se promover uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural e rompa, assim, com a exclusão dos grupos sociais que não se enquadram nos grupos dominantes.

Nesse sentido, Moreira (2004) enfatiza que a escola tem ignorado o conhecimento e as experiências dos grupos sociais cujos padrões culturais não correspondem aos determinados pela cultura-padrão, assentada nos valores da cultura ocidental hegemônica. A instituição escolar parece ter dificuldade no reconhecimento da grande parte da população que não se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura.

Por isso, consideramos que as questões relativas à educação e cultura continuam a desafiar professores/as: a diversidade cultural, tão ressaltada hoje na sociedade brasileira, leva ao questionamento do papel da educação em uma realidade plural e abre campos de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

debates que conduzem à investigação de novas possibilidades para se enfrentarem os desafios que marcam nosso cotidiano. Os diferentes universos culturais precisam, então, ser reconhecidos como importantes para a construção e reconstrução de nossa identidade, cultura e sociedade.

Entretanto, de acordo com Moreira (2004) as políticas educativas ainda são permeadas pela ideia de uma cultura homogênea, em que a educação é destinada a conformar alunos/as à função de bons cidadãos/cidadãs, que cumprem deveres, partilham uma mesma identidade nacional e se mostram leais ao Estado-Nação.

Constatamos, assim, uma escola planejada para promoção da homogeneidade e negação da diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora tenha se expandindo por meio de um processo de universalização (democratização) do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar, na qual tende a excluir aqueles que não acompanham a padronização que as propostas educacionais impõem.

A fim de compreender a diversidade cultural e suas implicações na educação, acreditamos ser necessário, em primeiro lugar, entender o polissêmico conceito de cultura. Assim, múltiplos sentidos podem ser conferidos ao termo cultura e que as tentativas de se defini-lo nascem da necessidade de dar respostas à mudança histórica.

Santos (1994, p. 12) diz que:

No século XIX foram feitos muitos estudos procurando hierarquizar todas as culturas humanas, existentes ou extintas, e essa segundo perspectiva que mencionei acima criticou-as fortemente. Segundo as versões mais comuns desses estudos, a humanidade passaria por etapas sucessivas de evolução social que a conduziria desde um estágio primordial onde se iniciaria a distinção da espécie humana de outras espécies animais até a civilização tal como conhecida na Europa ocidental de então. Todas as sociedades humanas fariam necessariamente parte dessa escala evolutiva, dessa evolução em linha única. Assim, a diversidade de sociedades existentes no século XIX representaria estágios diferentes da evolução humana: sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio da selvageria; reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização, considerava-se que ela já teria passado por aqueles outros estágios.

Nesse sentido, as culturas mais dominantes serviriam como parâmetro para classificar outras culturas, ou seja, que não estivesse nos padrões das sociedades mais desenvolvidas era considerado povos sem culturas, e que poderiam ser submissos às vontades das sociedades mais desenvolvidas. Esse pensamento não levava em consideração as condições reais de vida dessas sociedades.

No entender de Santos (1994) não foi difícil perceber nessa concepção de evolução por estágios uma visão europeia da humanidade, uma visão que utilizava concepções europeias para construir a escala evolutiva, e que além do mais servia aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo. As concepções de evolução linear foram atacadas com a ideia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada à multiplicidade de critérios culturais.

Tais esforços de classificação de culturas não implicavam apenas a justificação do domínio das sociedades capitalistas centrais, que naqueles esquemas globais apareciam no topo da humanidade, sobre o resto do mundo. Ideias racistas também se associaram àqueles esforços; muitas vezes os povos não-europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como justificativa para seu domínio e exploração.

Chauí (2000) argumenta que utilizamos a palavra cultura ou seus derivados – culto e inculto – em sentidos muito diferentes e, às vezes, contraditórios. Essa autora ainda destaca que geralmente a palavra cultura é relacionada à posse de certos conhecimentos – línguas, artes, alfabetização. Logo, ter cultura é visto como algo positivo; não tê-la – ser inculto –, como algo negativo. “Ter cultura” subentende-se ainda ter prestígio, respeito e superioridade; “não ter cultura” sugere ausência de conhecimentos, falta de prestígio e inferioridade. Nesse sentido restrito do termo, as camadas sociais mais altas detêm cultura, são “cultas”; as camadas populares são consideradas “incultas”.

Mas tal entendimento é contraditório: quando se menciona “a cultura popular brasileira” ou “a música popular”, atribui-se ao popular o domínio de uma cultura que não pertence às camadas sociais mais altas.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Nessa ótica, é necessário evitar equívocos em relação a um termo tão complexo, com tantos significados diferentes. Isso porque a cultura não pode ser reduzida a somente um de seus aspectos: deve ser entendida na sua amplitude, no reconhecimento de que todos os seres humanos são seres culturais e produzem culturas, independentemente do grupo social a que pertencem.

A Antropologia emprega a palavra cultura sempre no plural: culturas, pois as leis, os valores, as crenças, as práticas e as instituições variam de uma formação social para outra. Para Chauí (2000, p. 295): “[...] a cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”.

Com base na definição acima, pode-se dizer que a cultura não é privilégio de alguns grupos dominantes da sociedade. A cultura está presentes nos mais variados grupos sociais, tendo em vista que, cada grupo social carrega consigo valores, costumes, crenças, visões de mundo, entre outros que são transmitidos de geração em geração aos membros do grupo.

Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação.

Essas diferentes culturas precisam ser entendidas e respeitadas buscando a verdadeira compreensão do homem e, deste modo compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.

É importante considerar a diversidade cultural interna em nossa sociedade, isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias, ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país.

A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. Pois na visão de Silveira (2015), a diversidade está também relacionada com as disputas pelo poder em uma sociedade composta por comunidade dominada e comunidade dominante. Deste modo, a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças.

Caminhos metodológicos

Todo processo de produção tem suas bases numa concepção filosófica que dá suporte ao processo da metodologia seja no positivismo e pós-positivismo, interpretativo e teoria crítica. Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e consciência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir (BENGOECHEA et al, 1978 *apud* GAMBOA, 2008).

A abordagem adotada nessa pesquisa é a qualitativa. Demo defende a utilização da pesquisa qualitativa ao considerar que:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação (1980, p. 159).

A abordagem qualitativa é muito indicada para pesquisas em educação, pois, trata-se de um fenômeno complexo, e por isso, há necessidade de utilizar recursos variados para pesquisas neste campo de conhecimento. Assim, compreendemos que esta abordagem foi a mais apropriada para respondermos ao problema desta pesquisa.

No decorrer desta investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas compostas por 11(onze) questionamentos¹ com 07 professoras que se disponibilizaram a participar voluntária e anonimamente da pesquisa, esses dados serão apresentados e discutidos na seção 6 deste trabalho. De acordo com Severino (2007) entrevistas semiestruturadas são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna.

Os critérios de seleção dos participantes foram: ser egresso do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá e estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental na rede

¹ Para a obtenção dos dados da Pesquisa de Mestrado, realizada em 2015, com professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFAM-Humaitá e que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais, foi utilizado um roteiro de entrevista contendo 11 questionamentos. Entretanto, para a realização deste trabalho, selecionamos apenas 2 questionamentos, os quais abordam sobre os desafios da diversidade cultural na prática docente.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

pública municipal da zona urbana do município de Humaitá por período igual ou maior que 01 ano.

Participaram desta pesquisa 07 professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFAM e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da zona urbana do Município de Humaitá. Para resguardar a identidade das professoras atribuímos nomes fictícios as mesmas (Eva, Madalena, Maria, Aparecida, Valentina, Joaquina e Isabel). As entrevistas foram realizadas em agosto de 2015, bem como, a aplicação do questionário para dados do perfil de formação.

O público desta pesquisa como mencionado é composto apenas por mulheres, tendo em vista que, com o levantamento de informações sobre os egressos do curso de Pedagogia que estão atuando nos anos iniciais na rede pública municipal verificamos que todas são mulheres. Esses dados vêm ao encontro de reflexões realizadas por Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 73). Esses autores argumentam que:

A questão do gênero na profissão docente tem se acentuado. A maioria continua sendo formada por mulheres, havendo algumas graduações: na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a esmagadora maioria é constituída por mulheres; os homens que optam pelo magistério concentram-se, na sua maioria, no ensino médio e superior, mas, mesmo assim, continuam sendo minoria do corpo docente.

O quadro a seguir apresenta o perfil de formação das professoras participantes da pesquisa, bem como, tempo de atuação no magistério:

Quadro 1: Perfil de formação das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação inicial/ano de conclusão	Formação continuada	Tempo de magistério
Eva	Pedagogia/2014		06 anos
Madalena	Pedagogia/2011		04 anos
Maria	Pedagogia/2010	Especialização em educação infantil/2013	05 anos
Aparecida	Pedagogia/2014		01 ano
Valentina	Pedagogia/2014		01 ano
Joaquina	Pedagogia/2014		01 ano
Isabel	Pedagogia/2013		01 ano

Fonte: Dados questionário da pesquisa de campo agosto de 2015.

Com base nos dados apresentados no quadro 1 observa-se que apenas uma professora possui especialização, entretanto, a especialização é na área de educação infantil. Esse dado evidencia que apesar da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, bem como, o respaldo legal sobre a formação continuada, na prática a política de formação continuada de professores ainda é muito escassa. Os dados demonstram que as professoras estão no ciclo inicial da carreira docente, variando entre 01 e 06 anos de atuação na docência. Huberman (1995) ressalta que essa fase é onde o professor tem seu primeiro contato com a atividade docente enquanto profissional, onde o professor precisa mobilizar os saberes adquiridos na formação inicial diante das exigências da prática. É nesse período também na concepção deste autor que os professores se adaptam nesse fazer docente.

Entendemos assim como Silva (2015) que o início da docência é uma trajetória de enfrentamentos do novo, do desconhecido, do inesperado. A docência é um espaço ampliado de fazeres em que outras atividades compõem o repertório do professor, perpassando por espaços que não se limitam a sala de aula e, pela complexidade desse processo, o início profissional tem características de tensionamentos, de conflitos e de busca de própria de ser e de se fazer professor. Assim, entende-se que, os professores em

início de carreira, irão sem dúvida, se deparar com inúmeros desafios, relacionados aos mais diversos aspectos da prática educativa.

Levando em consideração o objetivo deste trabalho, em seguida será abordado sobre os desafios da prática, mais especificamente no que diz respeito à questão do trabalho docente voltado para diversidade cultural nos espaços escolares.

Diversidade cultural na escola: os desafios da prática

Nos centros urbanos nos deparamos com diversas culturas que se cruzam todos os dias, a educação não está alheia a tal fato e percebe que esse aspecto deve ser abordado em sala de aula. Desse modo, a diversidade cultural abrange todos os fatores de uma vida em sociedade, esse fato implica nas diversas barreiras existentes que geram preconceito e discriminação em relação às diferenças.

Essa diversidade adentra ao contexto escolar, e influencia diretamente o processo educativo. O acesso à escola foi democratizado, mas o acesso aos conhecimentos por ela veiculados ainda é restrito, uma vez que muitos alunos e alunas não conseguem aprender, e parecem não encontrar sentido nos conteúdos ensinados. Assim, podemos nos questionar: até que ponto a escola tem se mostrado sensível à realidade, à cultura, aos problemas e conflitos de seus alunos e alunas? Em quais momentos nós, professores, preocupamo-nos em trazer a vida para dentro de nossas salas de aula?

Deste modo, pode-se dizer que trabalhar a diversidade cultural, acolher essa diversidade em sala de aula é uma tarefa complexa e muitas vezes desafiante para o professor, tendo em vista que, a sociedade perpetua uma cultura homogênea, uma cultura que discrimina, que inferioriza o diferente. Toda essa conjuntura está presente também em nossas escolas.

Nessa perspectiva, consideramos ser um desafio trabalhar a diversidade cultural em nossas escolas, tendo em vista sua cultura homogeneizadora. Historicamente a escola vem sendo uma instituição utilizada para influenciar os comportamentos sociais das classes, dos gêneros, das faixas-etárias e dos grupos étnicos de acordo com as necessidades sociais de cada contexto. O processo de escolarização vem contribuindo para a naturalização de determinadas identidades forjadas no corpo social, que fazem

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

parte de um espaço simbólico nos indivíduos e levam à imposição de determinados padrões de valores, comportamento, de beleza e formas de lidar com as sexualidades consideradas padrões nas sociedades.

As professoras participantes desta pesquisa reconhecem a diversidade cultural apresentada por seus alunos, têm a consciência de que suas salas de aula são heterogêneas, conforme explícito em suas falas:

Sim. Em minha sala de aula tem alunos oriundos de várias culturas. Tenho aluno que veio do Rio de Janeiro, Mato Grosso, e outros estados. E têm também os ribeirinhos. Muitas vezes os alunos tem dificuldade de aceitar e respeitar o outro, de ver o outro como alguém que precisa ser respeitado (EVA).

Sim. Em minha sala de aula tenho crianças de famílias ribeirinhas, tenho caboclos e pessoas aqui da cidade, que já faz com seja bem diversificado esse público. Diante disso eu procuro conhecer, compreender essas culturas, e refletir sobre de que forma irei agir em determinadas situações de preconceito entre as crianças (MADALENA).

Sim. Tenho crianças que vêm do interior (ribeirinhas), crianças que os pais são de outros estados e que possuem uma cultura diferente. A maioria são aqui de Humaitá mesmo, mas mesmo assim apresentam modos de vida que se diferenciam, e tudo isso contribui para que a sala de aula se torne heterogênea (MARIA).

Sim. Tenho crianças negras, crianças do interior (ribeirinha), crianças de outros estados e crianças que são daqui, mas seus pais são de outros estados e apresentam modos de vida diferentes (APARECIDA).

Sim. Os meus alunos são bem diferentes um do outro, mesmo que a maioria deles sejam do município de Humaitá percebo que apresentam diferença nos aspectos culturais. Tenho alunos ribeirinhos também na sala, com características bem diversificadas (VALENTINA).

Sim. Os meus alunos são bem diversificados, mesmo sendo a maioria do município de Humaitá. Tenho alunos ribeirinhos porque a escola não funciona na localidade. Tenho aluno de estados vizinho, da região norte mesmo (JOAQUINA).

Sim, tenho alunos ribeirinhos, caboclos (muitas pessoas do município são oriundas desta cultura), tenho alunos migrantes, vindo de outros estados, isso faz com que a minha sala de aula se torne um contexto com bastante diversidade cultural (ISABEL).

As falas das entrevistadas confirmam a grande diversidade no que diz respeito à questão cultural do município de Humaitá. O município recebe pessoas oriundas de outros

estados, de outras regiões. Temos também os ribeirinhos, os indígenas, e os caboclos, que constituem um cenário cultural bastante expressivo no contexto social do município.

Para Capelo (2003), a diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, especialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a escola se incumbe historicamente e culturalmente de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo. Nesse sentido, muitas vezes essas culturas não são acolhidas pela cultura escolar. Assim, ressaltamos a fala da professora Eva:

Muitas vezes os alunos têm dificuldade de aceitar e respeitar o outro, de ver o outro como alguém que precisa ser respeitado. Muito preconceito por conta da diversidade religiosa também. Semana passada teve um caso de uma criança falando mal da religião católica, dizendo que o pai dela falou que Santo não presta, não existe. Diante disso nós professores temos que fazer algo. Eu procuro conversar, explicar, aproveitar este momento para fazer com que eles reflitam sobre o respeito, a religião e a cultura de cada um (EVA).

O preconceito por parte das crianças sem dúvida é um grande desafio para o trabalho com a diversidade cultural em sala de aula. Nas falas das professoras Joaquina e Madalena isso ficou bem evidente:

Presencio muito a questão do preconceito por conta da classe social, da questão cultural, as crianças são muito preconceituosas, elas excluem mesmo o diferente, principalmente pela questão social, e a escola, o professor tem que de alguma forma trabalhar essas questões e pelo menos tentar amenizar a situação, isso é um grande desafio para o professor, porque não depende só da escola, a sociedade, a família é preconceituosa, dissemina um modelo, uma cultura hegemônica e quem está fora deste padrão é excluído, é discriminado (JOAQUINA).

Acredito que seja do respeito entre as próprias crianças, a dificuldade de respeitar o outro como ele é. Por exemplo: tenho um aluno que é de família indígena, tem um jeito de ser diferente (é muito inteligente, dedicado aos estudos, à família acompanha), mas as crianças ter um olhar diferenciado com ele, percebo que há um preconceito em relação a ele. Mas com o trabalho que tento desenvolver com as crianças tenho percebido que este comportamento vem se modificando. É difícil trabalhar a diversidade cultural por falta do respeito. Muitas vezes as crianças comentam “ah, mas o papai falou dessa

forma”, percebemos que eles convivem com o preconceito na família e na sociedade (MADALENA).

As falas das professoras remete a questão que sinalizamos desde o início deste trabalho, a questão do mito da democracia racial, o discurso que se tem no Brasil hoje é que neste país não tem preconceito, que todos são incluídos na sociedade, que não há preconceito racial, cultural, social, de religião, entre outros. Entretanto, as práticas sociais diariamente demonstram a intolerância, o preconceito e a desvalorização do sujeito que não se encaixa dentro dos padrões dominantes.

Embora as professoras admitam a presença de comportamentos racistas, elas preconizam uma atitude já detectada em pesquisas, tais como as realizadas por Tomlinson (1990) e Canen (1996), de lidar com situações de discriminação única e exclusivamente quando elas ocorrem. Nesse caso, um discurso é dirigido às partes envolvidas, com conversa para que todos entendam que têm de se respeitar, que não é a aparência que conta, mas sim o que cada um é por dentro. Entende-se que, abordar as diferenças dentro do contexto escolar, vai muito além de discutir quando acontecem situações de preconceito e discriminação. A temática da diversidade cultural necessita ser uma preocupação constante na escola, ou seja, ter essa questão como eixo norteador das propostas de ensino da escola.

Outro desafio, ou dificuldade para trabalhar a diversidade cultural em sala de aula diz respeito à falta de livros e matérias didáticos:

A principal é a falta de informação e material didático. Às vezes quero trabalhar com um jogo diferente de origem de outras culturas, mas não tem na escola, e a gente não vai comprar com nosso salário (EVA).

Falta de conteúdo sobre a cultura local, regional. Estamos muito presos ao livro de didático. Falta de material didático (MARIA).

No que tange a diversidade cultural. Falta de conteúdos específicos sobre as culturas que nos deparamos, por exemplo, até para você trabalhar a cultura amazonense é difícil encontrar textos, livros que abordam de forma específica à temática. Falta de interesse da própria escola, que não tem a preocupação de inserir em seu currículo na parte diversificada os saberes regionais, locais (ISABEL).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Reconhecemos a escassez de livros e materiais sistematizados com conteúdos a respeito da cultura local, regional, isso dificulta o trabalho do professor, e muitas vezes tende a prender apenas ao livro didático que traz uma cultura totalmente distante do contexto local e regional. Não se trata de impedimento do conhecimento de outras culturas, outras formas de organização, mas sim, da necessidade de contextualização. Um ensino que faça ligação entre o contexto local da criança com o contexto mais amplo.

Entretanto, não podemos deixar de trabalhar a diversidade cultural em sala de aula por falta de livros que aborde a cultura local, pois essas culturas estão presentes dentro do contexto escolar. Desta forma, entendemos que é possível partir da própria realidade para a realização do trabalho com a diversidade cultural. Podendo aproveitar os saberes culturais expressos pelos próprios sujeitos, fontes riquíssimas, e que poderá proporcionar conhecimentos que contribuam para esse trabalho na escola.

Outro desafio está relacionado com à questão das limitações do currículo escolar. O currículo de nossas escolas ainda possui um caráter hegemônico, monocultural, com a presença de um único saber, um único conhecimento considerado válido universalmente:

Um grande desafio é a limitação que o currículo escolar nos impõe, temos que trabalhar tudo que está prescrito neste documento, e sabemos que o currículo de nossas escolas não atende a estas questões locais e regionais, sabemos que só contempla o conhecimento universal, um saber hegemônico, uma cultura hegemônica. A escola também precisa se envolver neste trabalho com a diversidade cultural (MARIA).

As políticas públicas e as políticas educacionais, bem como a seleção dos conteúdos, as práticas pedagógicas e a lógica da escolarização, orientam-se por princípios monoculturais que são aplicados a sujeitos sociais despregados de suas bases reais. Esses processos internos se dizem includentes mediante a justificativa de que são elaborados por especialistas.

No entanto, não se pergunta quem são os especialistas que decidem sobre os conhecimentos e nem mesmo sobre a origem dos conhecimentos que se tornam obrigatórios na educação nacional. Geralmente se pressupõe que são saberes universais de que todos precisam apropriar-se. Como não há neutralidade, esses mecanismos reproduzem o etnocentrismo branco, ocidental e cristão que predomina na sociedade envolvente.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Nessa direção pode-se dizer que o silêncio que predomina nos currículos é excludente e preconceituoso, pois não reconhece e muito menos valoriza as culturas dos outros diferentes. Nega-se a tratar do uso capitalista do trabalho infantil, abandono dos idosos, das desigualdades, das etnias e das culturas diferentes.

A proposta dos Parâmetros Curriculares sobre a questão da pluralidade cultural vem ao encontro dessa preocupação, mas também apresenta problemas, podendo recair na armadilha da banalização das culturas dos outros, reduzindo-as, nos currículos e nas práticas escolares, a conhecimentos triviais que representam as culturas negadas por meio de imagens estereotipadas, turísticas, folclóricas ou comemorativas (CAPELO, 2003).

Concordamos com a autora, e reconhecemos as limitações que o Currículo oficial impõe sobre as escolas, e mais especificamente sobre a prática do professor. Sabemos que esses currículos são elaborados de “cima para baixo”, que os professores, os gestores, a comunidade escolar não são chamados a participarem, o resultado disso é que quando chegam ao ambiente escolar, os conteúdos, o universo cultural presente tanto no currículo quanto nos livros didáticos não corresponde ao contexto local.

Na defesa de um Currículo com uma perspectiva intercultural, temos que refletir no quanto um currículo comum, único, é um conjunto de conteúdos consagrados culturalmente, de como essa delimitação pode ser enganosa; do quanto esconde interesses dos grupos dominantes; e de como pode se tornar equivocado ao escamotear a história da sociedade como forma de entender a sua cultura.

Será, em última análise, essa história, e da forma como é contada, da forma como se deixa contar, que é capaz de explicar as particularidades de cada cultura, como as suas concepções são elaboradas, como seus setores se relacionam, como seus produtos, sua tecnologia, suas instituições se amalgamam, criando as condições e as peculiaridades próprias de cada uma de se desenvolverem (MOREIRA, 2003).

Sabemos que essa é uma tarefa de difícil aplicação, mas não impossível no contexto escolar, pois, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garante a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas para complementar o currículo com os saberes regionais e locais (parte diversificada do currículo). Apesar da prescrição curricular, daquilo que deve ser cumprido, há um espaço aberto pelas políticas públicas que, em tese, é dado ao professor como espaço de flexibilização e de manejo com a diversidade.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Mas infelizmente, isso ainda não ocorre em todas as escolas, e nem todos os professores fazem essa modificação em suas práticas. Os motivos podem ser os mais variados, e que não entraremos nessas questões em virtude do objetivo do presente trabalho. Nas prerrogativas da LDB os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, **da cultura**, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também sinaliza esta questão. Em seu artigo 58 enfatiza que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, p. 15). Desse modo, é relevante destacar que a instituição escolar, pode trabalhar numa perspectiva intercultural, tendo em vista, incluir os saberes das diferentes culturas no processo de ensino formal.

Em suma, a escola é o local onde ocorre um encontro de culturas, logo, esse espaço deve ser amplamente aproveitado para a interação e o enriquecimento cultural de professores e alunos. Segundo Candau e Moreira (2010) conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Sabemos que é um grande desafio a enfrentar, mas não impossível de ser alcançado. Durante décadas optou-se por silenciar ou neutralizar as diferenças, logo, a promoção do diálogo entre as culturas e a valorização da diversidade são os desafios da educação brasileira atual.

A mudança deve ser introduzida já na proposta curricular, sendo construída na visão da interculturalidade. No entanto, esta construção precisa ser coletiva, envolvendo todos os profissionais do ensino. Não podemos conceber o currículo com ingenuidade, sua elaboração é norteadada por fortes concepções e ideologias que denotam poder. Pode fomentar importantes mudanças na formação dos alunos ou conservar a cultura de uma classe dominante, pois o currículo está intimamente relacionado às relações estabelecidas entre classe dominante e classe dominada (NEIRA, 2008).

Nesse sentido, Santomé (1995) esclarece que as instituições escolares são lugares de luta. E dentro dessa linha, Silva (1995, p. 1997) afirma que:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder.

É urgente o entendimento de que a diversidade cultural está acima dos interesses motivados pelo poder, ganância ou qualquer outra razão. Motivações que podem resultar no sobrepujar das liberdades individuais e que não ajudarão a escrever uma história de respeito. Por isso, a instauração das reflexões na formação de professores sobre quais conhecimentos estão presentes nos currículos e questionamento das implicações desses conhecimentos na vida social das minorias, pode se constituir de ferramenta útil, possibilitando aos profissionais da educação treinamento para um olhar crítico a respeito de como certas culturas estão sendo valorizadas pelas instituições educacionais.

Portanto, em uma sociedade como a nossa, onde o conhecimento e o poder estão intimamente entrelaçados e no qual saberes subjagam, e onde a educação pode existir imposta por sistema centralizado de poder, que usa o conhecimento e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, explica Hall (2003), é extremamente importante uma perspectiva educacional e curricular que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações.

O currículo corresponde a uma seleção da cultura que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção enfatiza determinados saberes e omite outros, sendo que presenças e ausências nos currículos representam resultados de disputas culturais em torno dos valores e habilidades que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. É importante a observação de que o currículo é um território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade (CANEN, 2009).

Entendendo o currículo como uma prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e um conjunto de práticas que produzem identidades sociais, acredita-se ser relevante imbuir interculturalmente as relações estabelecidas na

concepção de currículo percebido como algo não neutro, composto por um conjunto de princípios e valores que estão sendo pré-estabelecidos.

Assim, não se pode deixar de ressaltar que há, nele, opções culturais selecionadas. Por isso, deve-se perceber quais são esses saberes e habilidades que estão sendo valorizados neste currículo de formação, bem como se a diversidade cultural está sendo trabalhada em seu interior (MENEZES, 2013).

Para além de fazer valer essa valorização no plano curricular desta proposta, é necessário que esta teoria se concretize na prática, atendendo às vozes plurais e aos princípios que norteiam a questão intercultural em um currículo de formação. Principalmente, trata-se de inserir, nesse plano curricular, princípios capazes de articularem-se à questão intercultural neste espaço.

Dialogar com a ideia de que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa” (CANDAUI, 2008, p.13), o que expõe a existência de uma relação intrínseca entre educação e cultura. Para esta autora, o caráter monocultural padronizador da educação aponta para necessidade de romper esta concepção e construir práticas educativas que contemplem a questão da diferença e do multiculturalismo, utilizando de uma proposta de pensar esse espaço como um cruzamento de culturas e fronteiras, composto por tensões e conflitos que precisamos conhecer.

E por último temos dois desafios, um relacionado às salas de aulas com superlotação e outro relacionado à fragilidade da formação inicial em relação à temática da diversidade cultural, com a cultura e os saberes locais e regionais:

A maior dificuldade é estar em uma sala com quarenta alunos e presenciar toda essa diversidade, é arrumar uma forma de incluir todo mundo no processo sem discriminar ninguém e ao mesmo tempo respeitando suas particularidades. Ao iniciar minha carreira docente me deparei com situações diversas que a minha formação não contemplou, e tive que procurar outros meios para pelo menos tentar amenizar as questões. É muito complicado, ser professora não é para qualquer um (APARECIDA).

Vago conhecimento adquirido na formação inicial sobre a diversidade cultural, falta de conhecimento sobre a questão cultural do município e da região. Falta de material, falta de organização de todos os professores dentro da escola, deveria ter uma disciplina específica no currículo escolar para trabalhar as questões culturais, deveria ter conteúdos específicos na grade, mas não temos. Falta de iniciativa da escola para estas questões, nem nas datas comemorativas a escola não tem feito nada (VALENTINA).

Acredito que a formação frágil no que tange a diversidade cultural, falta um currículo aberto aos diferentes saberes, principalmente os saberes locais, regionais, as culturas presentes em nosso contexto social (ISABEL).

Os relatos das professoras demonstram uma insatisfação com a formação para a diversidade cultural durante o curso. Relatando a fragilidade nessa formação quanto às questões culturais que envolvem o município de Humaitá. Entendemos que, a formação inicial não dá conta de formar o professor para atender todas as demandas da profissão, tenho em vista a complexidade dos conhecimentos, bem como dos avanços científicos, por isso a necessidade da formação continuada. Entretanto, entendemos que o curso de formação precisa formar minimamente esse futuro professor, para que ele compreenda o processo de ensino e possibilite o trabalho em sala de aula.

Kadlubitski (2010, p. 143), em sua pesquisa de mestrado também constatou a necessidade de formar professores para trabalhar a grande diversidade cultural existente em nosso país. Nas palavras da autora, há necessidade de:

Formar professores para serem críticos, oporem-se aos valores homogêneos ditados pela classe dominante, saber analisar juntamente com os alunos como acontecem as desigualdades sociais, visando formar cidadãos mais críticos, subsidiando-os para lutarem por seus direitos na sociedade. Esta formação deve possibilitar ao docente uma teoria diferenciada da eurocêntrica, preparando-os para lecionar aos estudantes multiculturais, com métodos, materiais e currículos contextualizados. Formar profissionais, comprometidos efetivamente com a educação. Uma educação para todos, como preconiza a legislação brasileira, que abarque todos os cidadãos.

Essa formação pode contribuir para formar profissionais que acreditem que todos os alunos podem e devem aprender e que estejam engajados e comprometidos com a causa dos grupos que sempre estiveram e que ainda estão à margem da sociedade e da educação. Profissionais que atuem em base aos valores de amor ao próximo, justiça, solidariedade, de responsabilidade e de respeito pelo outro, pelo diferente, e disseminem esses valores aos seus educandos.

Dessa forma, a formação docente no Curso de Pedagogia no Brasil, e mais especificamente em Humaitá possui o importante papel de formar os Pedagogos para atuarem com a diversidade cultural presente no contexto brasileiro. Para que o Pedagogo

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

esteja preparado para considerar a diversidade cultural presente no determinado contexto regional e re-elaborar os currículos em base a uma orientação traçada a partir da diversidade cultural presente no contexto local. A educação escolar, possibilita a preservação da diversidade cultural e a sala de aula é o lugar onde os estudos sobre as diferentes culturas, podem fazer a diferença, para educar o ser humano para conviver com a diversidade e superar a discriminação.

Por isso, corroboramos com Kadlubitski e Junqueira (2009), ao ressaltarem que, a formação intercultural nos cursos de Pedagogia tem e terá, nesta perspectiva, um papel central na criação das condições para o encontro e o diálogo de culturas, como complementação benéfica para todos, superando a hierarquização e a valorização unilateral.

O Pedagogo precisa ser capacitado, formado para a diversidade cultural, uma vez que esse profissional é o principal protagonista da efetivação de qualquer projeto educativo escolar. Dessa forma, é importante a incorporação na formação do Pedagogo do estudo da diversidade cultural brasileira, bem como, do contexto local no qual o curso de formação está inserido, uma vez que ele deverá atuar com a educação no contexto brasileiro, e em um contexto particular também, no caso da nossa pesquisa, realizada em Humaitá, onde a formação cultural é composta por diversas culturas. Sendo necessário e importante conhecer as diferentes culturas presentes no Brasil de modo geral e em Humaitá especificamente e lutar para implementar o reconhecimento dessas diferenças na educação, para que sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais.

Para que, em concordância com Bulgarelli (2008), as diferenças não sejam um motivo de desigualdade, que questões como etnia, religião, orientação sexual, condições físicas, classes sociais, idade, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro e com a vida. Mas, para isso, segundo Côrrea (2008), o professor/pedagogo necessita ultrapassar padrões de leitura exclusivos da própria cultura, para compreender o ser em relação com outrem. E isso só será possível por meio de uma formação que leve em questão a diversidade cultural.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Nessa perspectiva, o curso deve preparar o docente para saber ler criticamente o currículo, examinando quais conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos, identificar a favor de quem e contra quem os conhecimentos estão direcionados e entender o papel do educador nesse processo de relações de poder.

Em resumo, é preciso romper a homogeneidade que cruza e tenciona os currículos de espaços formação docente, o que acaba por reforçar espaços homogêneos (CANEN, 2001). Reforça-se a prática de inserir nos cursos de formação a perspectiva da educação multicultural para uma visão de pluralidade cultural ignorada pela sociedade, que nega a dinamicidade e a hibridização de culturas.

Nesse sentido, entendemos, assim como Brasileiro, Velanga e Souza (2011) que é preciso não apenas que compreendamos a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais, mas constatarmos que esses têm desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais e isso é determinado fortemente pela classe social, etnia, raça, gênero. O reconhecimento de que a sociedade brasileira é multicultural e que a escola tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnico-culturais não dominantes significa partir para formas de atuação que ultrapassam os muros das instituições escolares. Acreditamos que tais reflexões, ao fazerem parte dos currículos que conformam a formação docente, podem se transformar em poderosos aliados às práticas denunciadoras de preconceitos e minimizadoras de fatores que vêm contribuindo historicamente para a permanência das desigualdades e de seus desdobramentos na sociedade mundial.

Considerações finais

Em acordo com as questões discutidas nesse trabalho, pode-se dizer que, a diversidade cultural é um fato no contexto brasileiro, ou seja, por mais que queiramos negá-la, ela ficará sempre em evidência, principalmente no ambiente escolar.

A escola ainda tem muita dificuldade de lidar com a diversidade, pois, a sociedade brasileira ainda está muito arraigada numa visão monocultural, onde o diferente geralmente é excluído e menosprezado no contexto social. Essa visão adentra o contexto escolar, e influencia diretamente no trabalho que é desenvolvido.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Assim, pode-se afirmar que, trabalhar a diversidade cultural nas escolas brasileiras é um desafio que se faz presente na prática docente. Os dados da nossa pesquisa sinalizam que os desafios são vários, como por exemplo: o preconceito enraizado na sociedade, e isso favorece o desenvolvimento do preconceito em nossas crianças, pois, a maioria das crianças chegam a escola demonstrando preconceito e intolerância para com o diferente.

Outro fator é com relação à fragilidade na formação inicial dos professores no que tange a diversidade cultural. Esse é um fator preocupante, pois, os professores como mediadores do conhecimento precisam ser sensíveis a esta questão e ter conhecimento sobre a diversidade cultural.

E por fim, a questão do Currículo monocultural, o qual está pautado na visão de homogeneidade, privilegiando apenas a cultural europeia. Esse desafio é difícil de ser superado, entretendo, não é uma tarefa impossível, pois, a LDB/1996 possibilita que cada sistema e/ou cada escola complemente seu Currículo com uma parte diversificada, como objetivo de atender essas demandas locais.

Assim, finalizamos esse texto com a seguinte inquietação: Sabemos que os desafios são muitos, mas, sabemos também, que há muitas possibilidades de superação desses desafios para que seja possível uma prática pautada nos valores da diversidade cultural. Então, por que ainda temos muitas escolas que ainda não estão desenvolvendo uma educação mais incluyente, mais sensível à diversidade cultural?

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, (1996).

BULGARELLI, Reinaldo S. **Diversidade cultural**. 2008. Disponível em: <www.unicrio.org.br/Textos/dialogo/reinaldo_s_bulgarelli.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, In: **Educação e Sociedade**, n.77, PP.207-227, 2001.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOT, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 179-194. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>, acesso em: 15/03/15.

MENEZES, Patricia da Costa. **Formação de professores e diversidade cultural: experiência atual e uma lição do passado**. 93 folhas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.

MOREIRA, Marta, Cândido. **Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, 2004, 186 p.

MOREIRA, Carmen Tereza Velanga. **Currículo e realidade multicultural na fronteira: a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2003. 290 p.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteira**, v. 8, n. 2, p. 39-54, São Paulo, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vera Lúcia Reis. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade pública no seu contexto de interiorização no Sul do Amazonas. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo, 2015.

TOMLINSON, S. **Multicultural education in white schools**. London: B.T. Gatsford, 1990.

Recebido: 11/12/2020. Aceito: 1/12/2020.

Autoras:

Lerkiane Miranda de Moraes -Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM-IEAA. Licenciada em História pela UNICESUMAR. Pós-graduação em Psicopedagogia pela UNOPAR e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Amazonas-IFAM-Campus Avançado Manacapuru, Amazonas, Brasil.

Universidade Federal de Rondônia-UNIR/PPGE

E-mail:lerkianemiranda@hotmail.com ou lerkiane.morais@ifam.edu.br

Carmen Tereza Velanga- Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia, área de EDUCAÇÃO, aposentada. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo FE-USP, 2014. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2003). Mestre em Educação (Políticas Públicas e Administração Escolar/UFRJ). Graduada em Pedagogia, e Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília).

Universidade Federal de Rondônia-UNIR/PPGE

E-mail:carmenvelanga@gmail.com