



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO

CAMPUS DE IRATI

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO
INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO**

ANA MARCIA KALIBERDA

**A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS:
interfaces de uma nova realidade escolar**

Dissertação de Mestrado

IRATI

2014

ANA MARCIA KALIBERDA

**A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM CONTEXOS MULTICULTURAIS:
interfaces de uma nova realidade escolar**

Dissertação apresentada como requisito Parcial à obtenção de grau de mestre em: Desenvolvimento Comunitário, Curso de Pós Graduação em Desenvolvimento Comunitário, área de Concentração: Interdisciplinar da UNICENTRO.

Orientador: Prof. Dr. César Rey Xavier.
Co-orientador: Emerson L. Velozo

IRATI
2014

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

KALIBERDA, Ana Marcia.

K14 A educação diferenciada em contextos multiculturais : interfaces de uma nova realidade escolar. -- Irati, PR : [s.n], 2015.

91f.

Orientador: Prof. Dr. César Rey Xavier.

Coorientador: Emerson L. Velozo

Dissertação (mestrado) – Curso de Pós Graduação em Desenvolvimento Comunitário, área de Concentração: Interdisciplinar

1. Educação – dissertação. 2. Comunidade escolar. 3. Multiculturalidade.
4. Interculturalidade. I. Xavier, César Rey. II. Velozo, Emerson L.
III. UNICENTRO. IV. Título.

CDD 20 ed. 370.19

TERMO DE APROVAÇÃO

Ana Marcia Kaliberda

A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM CONTEXOS MULTICULTURAIS: interfaces de uma nova realidade escolar

Dissertação aprovada em: 26/03/2015 como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr: Cesar Rey Xavier
Instituição: UNICENTRO

Prof. ^a Dr: Anizia Costa Zych
Instituição: UNICENTRO

Prof. ^a Dr: Ana Maria Rufino Gillies
Instituição: UNICENTRO

Irati, 26/03/2015

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O respeito à diversidade cultural é fundamental para promover uma convivência harmoniosa e democrática nas sociedades atuais. No Brasil, a mistura de diversas culturas migratórias com os povos que aqui já habitavam, fez com que a Constituição Federal (1988), juntamente com a LDB (1996), procurassem assegurar a educação diferenciada a esses grupos sociais, respeitando suas características, história e cultura. Entretanto, muito da prática educacional ainda configura um currículo homogêneo. Sabendo que a educação diferenciada frente a contextos multiculturais implica em novos desafios, o objetivo desta pesquisa é analisar como é trabalhada essa modalidade de educação em determinada escola, cuja marca é justamente a diversidade étnica e cultural. Pretende-se argumentar alternativas sob os auspícios da filosofia intercultural, a qual atende os requisitos para se trabalhar os dois elementos postos aqui em destaque, a saber, educação diferenciada e multiculturalidade. Mediante observação participante e entrevistas semiestruturadas junto a professores e dirigentes da escola, a pesquisa concentra-se na metodologia utilizada pelos professores do 6º ano para fomentar o processo de ensino-aprendizagem, confrontando-a com os desafios intrínsecos ao perfil multiétnico do corpo discente desta escola.

Palavras-chave: Comunidade escolar; Educação diferenciada; Multiculturalidade; Interculturalidade.

ABSTRACT

Respect for cultural diversity is essential to promote a harmonious and democratic coexistence in today's societies. In Brazil, the mixture of various migratory cultures with people already living here, made the Federal Constitution (1988), along with the LDB (1996), seek to ensure the differentiated education to these social groups, respecting their characteristics, history and culture. However, much of the educational practice still sets a homogeneous curriculum. Knowing that differentiated education facing multicultural contexts implies new challenges, the objective of this research is to analyze how is applied this type of education in a school whose brand is precisely the ethnic and cultural diversity. The intention is to argue alternatives under the auspices of intercultural philosophy, which meets the requirements to work the two elements highlighted here, namely differentiated education and multiculturalism. Through participant observation and semi-structured interviews with teachers and school leaders, the research focuses on the methodology used by teachers of the 6th year to promote the process of teaching and learning, comparing it with the intrinsic challenges to the multiethnic profile of the student body of this school.

Keywords: School Community; Differentiated education; multiculturalism; Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEEI	Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Regional da Educação Especial
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DEDC	Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania
EJA	Educação de Jovens Adultos e Idosos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Breve Histórico da Educação no Brasil	16
1.1. <i>Metodologia de Ensino</i>	22
2. Legalidade e Contexto da Educação Diferenciada no Brasil	26
2.1. <i>Educação Diferenciada no Contexto da Inclusão</i>	29
2.2. <i>No contexto da Educação do Campo</i>	35
2.3. <i>No contexto da Educação Indígena</i>	41
3. A Interculturalidade em Contextos Multiculturais	47
3.1. <i>Filosofia Intercultural</i>	57
4. Métodos	62
4.1. <i>Participantes</i>	62
4.2. <i>Procedimentos</i>	63
4.3. <i>Instrumentos para Obtenção de Informações</i>	64
4.4. <i>Análise</i>	66
5. Análise e Discussão dos Resultados	68
5.1. <i>Atendimento Educacional Diferenciado</i>	68
5.2. <i>Norteadores para Estratégia do Ensino e Aprendizagem</i>	70
5.3. <i>A Realidade no Cotidiano dos Educandos (Situações adversas)</i>	71
5.4. <i>O Processo de Ensino-Aprendizagem Desenvolvido pelos Educadores</i>	72
5.5. <i>Os Diferentes grupos Sociais e o Saber Sistematizado</i>	75
5.6. <i>A Educação e a Epistemologia Cultural da Região</i>	77
5.7. <i>Somos Iguais ou Somos Diferentes? A Cultura Indígena</i>	78
5.8. <i>Exclusão ou Desconhecimento</i>	79
Considerações finais	83
5. Referências	86
ANEXO 1 – Roteiro de Entrevistas	92

Introdução

Segundo o histórico Inácio Martins, obtido via pesquisa eletrônica (www.inaciomartins.pr.gov.br), é situado na região centro-sul, a 282 km da Capital do Estado, com altitude de 1198m do nível do mar. Sua população em 2014 de acordo com o censo do IBGE (2010), é de 10.943 habitantes. A principal atração é a Festa do Pinhão, que ocorre anualmente em junho e os rodeios de integração. A economia é baseada na extração de madeira e erva-mate. A cidade foi fundada em 1961, por imigrantes vindos de outras regiões do Estado do Paraná, de outros Estados e países. Esses imigrantes fundaram entre outras cidades, o município de Inácio Martins que, na época de sua colonização pertencia ao Município de Guarapuava, a qual era habitada por indígenas. De tal maneira que, ainda hoje, existe no município uma Reserva Indígena, situada a 45 km da sede do mesmo.

A educação do município vem conquistando seu espaço, as escolas municipais atuam do 1ª ao 5ª ano, sendo ao todo 11 escolas em áreas rurais e 4 escolas na área urbana. Os alunos ao concluírem o quinto ano, começam a estudar em um dos dois Colégios da cidade, os quais pertencem ao Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, com sua sede em Irati. A população de Inácio Martins é constituída por povos de várias etnias como indígenas, poloneses, ingleses, alemães, italianos, ucranianos e possui assentamentos de MST (Movimentos Sem Terras), Reserva Indígena, faxinalense. Para atender essa diversidade, a educação necessita organizar um ensino visando lutar contra as desigualdades socioculturais. Buscar interpretar o modo de vida do aluno, suas crenças seus valores e costumes, portanto requer uma diferenciada forma de ensino-aprendizagem. O fato dos alunos pertencerem a diferentes etnias, exige repensar as ações pedagógicas, garantindo a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequados às suas características pessoais.

Optamos como foco de estudo um Colégio Estadual, localizado no município em questão. A Instituição oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental séries finais; Ensino Médio; EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), em turnos vespertino, matutino e noturno. Ao todo estudam aproximadamente 1530 alunos, sendo que, aproximadamente um terço desses alunos são moradores de diferentes localidades rurais do município. Portanto, o universo da pesquisa compreendeu o espaço escolar, entendido como o ambiente cultural e também o espaço das relações sociais entre alunos e professores da instituição.

Sendo a instituição escolar um espaço que abriga um contingente de diferentes culturas, a pesquisa pretende discorrer sobre a possibilidade de repensar o ensino-aprendizagem propondo uma educação no contexto da filosofia intercultural, com estratégias que promovam as identidades e o reconhecimento às diferenças. Nesse trabalho são abordados temas como: educação, interculturalidade, multiculturalidade, filosofia intercultural, educação diferenciada. Acredita-se que estes temas podem oferecer subsídios que viabilizem uma interação e aprendizado mútuo, sem distinção. Visando diminuir o preconceito e promover a interação, a educação tem sido objeto de discussão nos últimos anos.

A escolha da localidade e do tema para essa pesquisa surgiu a partir de experiências adquiridas na minha vida profissional como professora e coordenadora escolar no município por dois anos. Essa experiência possibilitou conhecer um pouco da cultura indígena Guarani e outras culturas existentes naquela localidade e permitiu constatar a dificuldade de uma interação sem exclusão. Portanto, o ensino-aprendizagem requer estratégias que promovam as identidades e o reconhecimento às diferenças.

O reconhecimento da diferença é o ponto de partida para a convivência em harmonia, portanto, é imprescindível atentar para a multiculturalidade existente na sala de aula levando "... em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas". (CANEN, 2002, p. 94).

Sabemos que a educação diferenciada frente a contextos multiculturais implica em novos desafios para o ensino, pois requer uma reflexão sobre os mecanismos utilizados pelos professores no processo de ensino aprendizagem. Esses elementos vêm de encontro com a filosofia intercultural, a qual propõe uma articulação de saberes sem descaracterizar a individualidade de cada ser humano, afastando as convenções impostas pela cultura homogênea e facilitando as interações dos sujeitos.

Os termos, educação diferenciada, multiculturalidade e interculturalidade serão abordados na fundamentação teórica, destacando conceitos usados por diferentes autores, que iremos problematizar face a realidade empírica. Para a educação contribuir de forma que valorize a diversidade cultural e busque novas possibilidades de construção do conhecimento é necessário "superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças" (CANEN,

2002, p. 92). Discutir as diferenças culturais nos dias atuais é trazer à tona uma política de igualdade, uma forma de reconhecer os costumes, as práticas sociais de cada cultura. A Constituição Federal no Art. 242 § 1º - “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, na educação, vem de encontro para resgatar a identidade e o modo de viver de cada cultura. Vale salientar que muitos alunos desconhecem as origens dos colegas, e com isso a instituição escolar sofre com a consequência do preconceito, onde um aluno considerado pelos demais como “diferente” convive com o desrespeito. Com intuito de analisar como acontece a convivência entre os diferentes grupos, acreditando que havia dificuldade na interação somente por parte dos educandos, a pesquisa mostrou que essa situação passa despercebida pelos professores.

Aprofundar a discussão sobre a problemática da educação intercultural abre espaço para refletir sobre a tensão entre igualdade e diferença. A abrangência do tema interculturalidade, permite reconhecer a cultura do outro sem discriminação. A manifestação cultural de cada povo é assegurada por lei, porém tais direitos nem sempre são respeitados ou reconhecidos dentro de um grupo social. Considerando as especificidades das identidades culturais, propomos nesse trabalho uma educação no contexto da filosofia intercultural.

A educação no contexto da filosofia intercultural possibilita minimizar os preconceitos que ocorrem na instituição escolar. O papel da escola numa sociedade caracterizada pela pluralidade cultural deve reivindicar autonomia contra toda forma de homogeneização, afirmando a singularidade de cada etnia. A luta contra a exclusão social propõe ações que valorizem e simultaneamente sustentem a interação de diferentes grupos culturais. A educação é uma prática social onde o ser humano se apropria do conhecimento para a construção de valores, com o objetivo de socializar-se. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” (MORIN, 2003, p. 95). As culturas sociais trazem um desafio para mudar a forma de pensar. Para respeitar o modo de viver do educando, sua procedência, o aprendizado que ele traz do seu cotidiano, assim considerando a realidade contextual da escola e adjacências.

Essa pesquisa apresentará subsídios sobre as limitações existentes no convívio de diferentes culturas, considerando que a educação diferenciada pode amenizar a distancia

que existe entre as mesmas. Dessa maneira, a instituição escolar deve desenvolver uma metodologia de ensino buscando atender as necessidades adotadas aos alunos.

Portanto, o objetivo principal do trabalho é compreender no contexto escolar os métodos de ensino aplicados no colégio, centrados na multiculturalidade intrínseca à região busca num esforço conjunto dos profissionais contemplar uma educação diferenciada, de acordo com o que prevê a LDB 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Analisando como é trabalhada essa diversidade cultural, problematizando e refletindo os conhecimentos que podem ser incorporados no conteúdo escolar, portanto, esta pesquisa analisa como o processo de aprendizagem evolui, bem como a relevância da metodologia de ensino utilizada pelos professores, sob a ótica da diversidade do alunado presente na instituição.

Assim, também são os objetivos deste trabalho: a) definir o conceito de “educação diferenciada” em diferentes contextos sociais à luz da legislação vigente, ressaltando sua pertinência em ambientes multiculturais; b) avaliar o Projeto Político Pedagógico da instituição, a fim de identificar se há ou não, congruência com os princípios da LDB no que tange à educação diferenciada; c) elaborar breve histórico da educação no Brasil, apontando para a evolução de suas tendências pedagógicas e metodologias de ensino; d) analisar os aspectos que permeiam o conceito de interculturalidade nos contextos multiculturais, conferindo especial atenção aos princípios da chamada “filosofia intercultural”; e) caracterizar alguns elementos e aspectos que compõem a prática pedagógica da escola para a construção do conhecimento utilizada pelos professores, comparando-a ao que preconiza a educação diferenciada; f) analisar que desafios e questionamentos são enfrentados para se trabalhar com as diferenças no cotidiano de uma escola com fortes características multiculturais.

Lançamos a seguinte hipótese:

A instituição escolar deve promover um aprendizado que reconheça e valorize as diferenças culturais, no sentido de formar as futuras gerações imbuídas de respeito à pluralidade cultural. Não obstante o que prevê a lei, afirma-se hipoteticamente que estes princípios não são realizados a contento das idiosincrasias culturais, desencadeando inibição e falência do processo ensino-aprendizagem, podendo resultar no fracasso escolar. Este trabalho buscará, através de observação e entrevista, levantar evidências que comprovem, sustentem ou refutem a afirmativa feita na hipótese supracitada.

Quando os indivíduos buscam a mesma finalidade, formam um grupo social, passando a atuar civicamente de acordo com seus preceitos socioambientais. Nesse sentido, a educação formal e a informal contribuem para a construção do conhecimento e dos valores individuais e coletivos. Para conviver de forma harmoniosa com as diferenças, o indivíduo precisa reconhecer primeiramente as origens e significações dos componentes de determinadas culturas e suas particularidades. Essas diferenças podem ser valorizadas de forma interativa.

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 2002, p. 29).

Diante do exposto, essa pesquisa justifica-se pelo fato da instituição escolar ser um ambiente frequentado por uma diversidade cultural considerável. Os avanços metodológicos na área se mostram cada vez mais rápidos e evidentes, denotando a importância de pesquisas que valorizem a educação diferenciada, bem como a interação dos diferentes grupos sociais dentro da escola. Essa diferença na maneira de pensar a educação formal deve ser levada em conta quando da elaboração do projeto político-pedagógico e de um plano de aula, justificando, assim, uma análise aprofundada sobre a adaptação dos alunos provenientes de diversas localidades.

Os professores enfrentam um desafio nas ações pedagógicas para o desenvolvimento intelectual desses educandos. Além dos fatores já citados, deve-se levar em conta planos de aula, reforço escolar, interação social dos alunos, interação alunos-professores e respeito às particularidades de cada um. O estudo da multiculturalidade poderá dar suportes para repensar a educação num contexto mais abrangente nos mais diversos aspectos.

O trabalho é composto por cinco capítulos, divididos da seguinte maneira:

Abarcamos no primeiro capítulo, considerações acerca do breve histórico da educação no Brasil, destacando a constituição Federal de (1988) e a LDB (1996). Também nesse capítulo discorreremos sobre as principais tendências pedagógicas e suas influências

na trajetória da educação, bem como a metodologia de ensino, pois ela influencia diretamente, de forma positiva ou negativa na aprendizagem do educando.

O segundo capítulo traz uma abordagem sobre a educação diferenciada no Brasil, visto que se trata de um país com uma diversidade cultural significativa. Uma educação diferenciada no contexto da educação inclusiva e sua trajetória de luta contra a exclusão. No contexto da educação do campo, tema recente no país, essa política pública propõe uma educação conforme a realidade do povo que reside na área rural. No contexto da educação indígena, uma educação que, gradativamente, vem conquistando seu espaço no cenário educacional.

No terceiro capítulo conceituamos multiculturalidade e interculturalidade e filosofia intercultural, sob o enfoque de autores, estudiosos do tema, assuntos muito debatidos nos países que congregam grupos sociais heterogêneos. Pois, questionar o processo de construção das diferenças, valorizar e apreciar a pluralidade cultural no contexto da educação abre novos horizontes para uma cidadania plena.

O quarto capítulo é constituído de dados que utilizamos para desenvolver esse trabalho, discorrendo sobre a instituição investigada, onde e como foi desenvolvida a pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos envolvidos, os instrumentos metodológicos utilizados na investigação. A metodologia empregada se expressará em quatro instâncias, a saber, a pesquisa bibliográfica, a observação participante, as entrevistas e uma análise de conteúdo realizada sobre os dados. O trabalho em questão foi construído através de uma pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso. Estes itens são melhores explicados à parte, designados para este fim, o qual antecederá análise e discussão dos resultados.

No quinto capítulo foram analisadas as informações colhidas ao longo da investigação, confrontando com as respectivas leis: a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996). A análise foi desenvolvida no contexto da filosofia intercultural, a qual pode dar suporte para repensar a educação nos mais diversos grupos sociais.

Nas considerações finais, serão debatidos os resultados, que poderão fornecer *feedback* para a própria escola, em particular e, para o ensino em geral, na medida em que sejam reveladas as possíveis fragilidades quando se busca aplicar a educação diferenciada frente a comunidades escolares com perfil marcadamente multicultural.

1. Breve Histórico da Educação no Brasil

A educação é um processo contínuo pelo qual o ser humano ou um grupo social se apropria do conhecimento, para a construção de valores com o objetivo de socializar-se. É sinônimo daquilo que somos, conhecemos, fazemos, individual e coletivamente. A educação acontece em todos os lugares, começando no meio familiar onde o indivíduo está inserido. “transmissão sistemática da cultura de uma sociedade” (BRASIL, 2008, P. 25). Trata-se de uma ação contínua desencadeada desde que nascemos e se estende por toda a vida, transformando continuamente a visão de mundo, é o caminho para o crescimento do ser humano. A educação formal consiste num processo pedagógico sistematizado, onde o indivíduo adquire conhecimentos, gerando novas concepções da realidade. “Ela é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas”. (SEVERINO, 2000, p. 01). Portanto, a finalidade da educação consiste em ajudar o indivíduo a desenvolver seu potencial, tornar-se um ser humano completo, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania, bem como desenvolver o senso crítico, para poder enfrentar desafios da realidade social, com o necessário discernimento.

Segundo Brasil (2008), formalmente, a educação brasileira deu os primeiros passos com a chegada dos Jesuítas, em 1549. Com intenção de catequizar os indígenas que aqui viviam, os padres implementaram um sistema educacional e, em poucos anos, criaram cerca de dezessete colégios em terras tupiniquins. Os padres jesuítas e a sua ordem religiosa impuseram uma sociedade hierarquizada e autoritária com a visão de mundo dos europeus. Para entendermos o desenvolvimento das instituições educacionais, é imprescindível entender sua origem em contexto cultural, Canen (2005), diz que:

As instituições, seus pressupostos e suas dinâmicas não são ‘entidades naturais’, mas sim construções de grupos humanos, em sociedades específicas, inspiradas por valores culturais singulares, intimamente ligados a interesses econômicos e políticos. (CANEN, 2005, p. 11).

Desta forma o início da educação no Brasil teve a perspectiva de moldar uma nova realidade imposta pelos jesuítas.

Em 1759, através da Lei Portuguesa, Marquês de Pombal declara expulsos os padres da Companhia de Jesus de Portugal e suas colônias, retendo-lhes seus bens. Nesse mesmo período, foi instituída a língua portuguesa como língua oficial da colônia e criadas

aulas régias avulsas, oferecidas para meninos, consistindo uma educação utilitária e profissional. Brasil, (2008). As práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidos nessa época eram rudimentares.

A educação escolar formal: as aulas de primeiras letras ou ensino elementar continuam existindo de maneira insuficiente e sazonal. Eram aulas ministradas por professores leigos, membros das ordens religiosas, professores pagos por impostos municipais ou contratados por fazendeiros. (BRASIL, 2008, p. 30).

A educação na colônia era precária e os métodos de ensino, que deveriam ser copiados daqueles utilitários e profissionais instituídos no reino, não seguiam esses padrões.

Segundo Gontijo (2008), com a vinda de D. João VI para o Brasil, a educação sofre alguns avanços. Entretanto, eram os filhos dos nobres que tinham acesso à escola. Os professores vinham da Europa ou os jovens pertencentes à nobreza iam às escolas europeias a fim de formar-se, geralmente em Direito ou Medicina. Quem executava o serviço braçal era visto como incapaz de aprender. A finalidade da educação era formar dirigentes para a administração pública. A metodologia de ensino utilizada nesse período é pouco conhecida.

A primeira Constituição Federal, de 1824, foi outorgada por D. Pedro I. Em seu art. 179, § 32, determinava-se que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. (BRASIL, 1824, Art. 179. §32). É válido ressaltar que, apesar do decreto, o acesso à educação ainda era restrito. As escolas eram insuficientes, apresentando pouco espaço, faltavam professores e os pais se recusavam a mandar as filhas para as escolas.

Segundo Brasil (2008), com a instalação da República no Brasil, em 1890, as leis deveriam valer para todos, mas a classe trabalhadora tinha pouco conhecimento que a República significava, entre outros, o direito à educação pública e gratuita. “[...] durante os primeiros anos da República, nosso atraso industrial era justificado pela pouca educação escolar. Alguns diziam que a ignorância da população gerava rebeliões, motins e desordem social [...]” (BRASIL, 2008, p. 54). Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda, defendia a criação de um ministério voltado à educação pública, bem como a obrigatoriedade da frequência escolar e a criação de um museu pedagógico, sempre salientando a importância do ensino público de qualidade.

Para a maioria da população, os direitos básicos estavam longe de acontecer, a discriminação e a desigualdade social eram evidentes e muitos estudantes estavam fora das

escolas. Conforme Brasil (2008), somente nas décadas de 1920 e 1930 foi que as escolas normais para a formação de professores começam a se multiplicar pelo país. Em 1924 foi criada no Rio de Janeiro a ABE, (Associação Brasileira de Educação), com o objetivo de defender a educação pública, acreditando que esta era redentora de todos os males sociais.

Freire, (2001), com a crise de 1929 e suas consequências para a economia nacional, muitos trabalhadores migram dos campos para a cidade e torna-se necessário criar políticas públicas que atendessem essa população. No início da década de 1930, através da pressão dos militares, que acreditavam que a industrialização garantiria a Segurança Nacional. O capital que antes era investido na agricultura, agora passa a integrar o plano de industrialização do Brasil e empresas como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Vale do Rio Doce e a Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso, são criadas. A nova realidade nacional obrigava o presidente a investir em políticas voltadas à educação e saúde, sendo criados Ministérios próprios. Entretanto, a preocupação sumária nesse período era com a alfabetização. A maioria das pessoas apenas aprendia a ler e escrever a fim de trabalhar nas indústrias recém implementadas.

Conforme Montalvão (2009), em 1948 foi encaminhado ao gabinete do então presidente Eurico Gaspar Dutra, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Esse era o terceiro ano após a queda do governo Vargas e a proposta era descentralizar a educação nacional. O projeto foi tachado pelo relator Gustavo Capanema como infeliz e foi arquivado. Em 1957 ele volta ao Congresso, com visíveis emendas, e é sancionado em 1961, pelo então presidente João Goulart.

A Lei 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamenta a Constituição democrática de 1946. Segundo o texto da lei, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 1961, Art. 2º, parágrafo único). Afirma que a educação deve seguir princípios de liberdade e solidariedade humana e compreender os direitos e deveres do cidadão, do Estado, das famílias e dos demais grupos sociais. Sabe-se que, a liberdade de expressão era negada, pois na época havia muita censura nos meios de comunicação, portanto os direitos sociais e políticos eram restritos, a educação era abordada como um instrumento de controle moral, as aulas transmitiam resignação e aceitação de verdades absolutas. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, com intuito de regulamentar a profissionalização

da classe trabalhadora em todo o país. No entanto, as escolas não forneciam infraestrutura para atender tal demanda. Essa experiência demonstra que é necessário partir de cada realidade regional e cultural. Por muito tempo a educação pública foi negada à classe trabalhadora, às informações e à educação formal, só conquistaram seus direitos após muita luta. Sendo mais tarde, revogada e substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A Lei 9394/96, regulamenta os avanços da Constituição de 1988, normatizando a estrutura educacional brasileira, estabelecendo no sistema de ensino, em seu **Art. 2º** que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1996, Art. 2º). A instituição de ensino é responsável pela formação dos valores éticos, é um espaço de socialização, apropriação, de estabelecer relações e transformação da cultura para a compreensão do mundo.

O direito à cidadania, ao reconhecimento de igualdade de condições a todos os cidadãos, é uma construção que está sendo conquistada no decorrer dos anos. Essa garantia efetiva ao direito é uma luta permanente, direito do cidadão e dever do estado, que foi incorporada no pensamento da população brasileira. "A educação escolar pública é um instrumento fundamental para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país, de seu povo, e garantia dos direitos básicos de cidadania, de justiça social e dos valores democráticos", (BRASIL, 2008, p. 97). A plena conquista da cidadania depende da acessibilidade oferecida pelo sistema de ensino, de adaptações curriculares favoráveis ao desenvolvimento sociocultural, levando em consideração as especificidades do contexto e exigências da prática social.

O sistema de ensino tem a liberdade de adequar o seu funcionamento conforme as especificidades da região e dos seus educandos. Todas as atividades, desde que incluídas na proposta pedagógica, integram-se ao currículo e tornam-se atividades-fim, o currículo e conteúdos podem ser adaptados conforme as peculiaridades culturais de cada localidade, pois "a cultura compreende o acúmulo de conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos, bem como os valores de um povo", (BRASIL, 2008, p. 25). Adotar

estratégias de ensino, propiciar formas diversificadas de construir o conhecimento, tem o respaldo na LDB, 9394/96, na redação dada pela Lei nº 12.796 no artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996).

Planejar implica em adaptar os conteúdos de ensino e promover situações que garantam a aprendizagem do aluno. A metodologia de ensino deve articular o PPP (Projeto Político Pedagógico) com os conteúdos e o procedimento didático vinculando com as práticas da comunidade local como: formas de sobrevivência, valores e manifestações artísticas culturais. A base nacional comum deixa claro que o currículo deve ser elaborado a partir das matérias fixadas a nível nacional sendo: Matemática, Português, Ciências, História e Geografia, pelo menos a do Brasil, Artes e Educação Física. Nas matérias existentes no currículo da instituição devem estar subentendidos os direitos e os deveres do cidadão. Fica a critério da instituição trabalhar temas de peculiaridade local, podendo adaptá-los nas disciplinas já estabelecidas.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. (FREIRE, 2001, p. 10).

Conhecer a realidade de cada localidade possibilita o resgate da identidade cultural do aluno.

Por mais de três séculos a pedagogia permaneceu com tendência tradicional, onde o aluno era preparado moral e intelectualmente para assumir seu lugar na sociedade. A organização da sala partia do pressuposto de que o aluno deveria ser protegido de estímulos, sendo silenciosa, com paredes opacas, pois poderia desprender a atenção à

explicação do professor, que deveria tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Segundo Libâneo (1985), na alfabetização o professor se preocupava com o aspecto formal da escrita. A aprendizagem acontecia de forma mecânica, com metodologia verbal e ênfase na repetição e memorização. “[...] são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas repassadas ao aluno como verdades [...]” (LIBÂNEO, 1985, P. 23). Os alunos deveriam reproduzir na íntegra o que lhes era repassado, sem considerar o seu conhecimento trazido de fora da escola, nem as características de cada idade. Essa tendência de caráter autoritário permaneceu até a década de 30.

A partir do início da década de 30 até meados da década de 60 impera a tendência pedagógica da Escola Nova fundada pelo professor americano John Dewey, trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, um dos maiores educadores do nosso país. Essa tendência defende que a escola deveria ser um ambiente de formação de um novo homem, e enfatiza a formação de atitudes, preocupando-se com o psicológico do aluno, valorizando o conhecimento que ele traz. Na organização da sala, ao contrário da escola tradicional, as paredes são cheias de cartazes coloridos, não existe a mesa do professor, nem carteiras fixas, e é reduzido o número de alunos, pois nessa teoria entende-se que a criança aprende interagindo com outras crianças e através de estímulos e desafios do ambiente. O método é baseado na facilitação da aprendizagem, exigindo o uso de recursos didáticos a fim de garantir um aprendizado rápido e socialmente útil. “Trata-se do sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais” (LUCKESI, 1994, p. 02). Essa tendência acredita que a educação é um elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, respeitando a individualidade do sujeito, como ser capaz de inserir-se na sociedade. O professor é visto como um facilitador da aprendizagem. Nesse momento histórico, aprender é modificar as percepções da realidade.

Durante a ditadura militar a partir de 1964 até meados de 80, foi adotada a pedagogia tecnicista, cuja tendência defende que o aluno tenha uma escolarização formal, mas sendo capacitado para o mercado de trabalho. A escola modela o ser humano com técnicas específicas, para se integrarem no sistema social.

Subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LUCKESI, 1994, p. 02).

A metodologia utilizada é transmissão e recepção de informações, questionamentos são considerados desnecessários. As relações de afetividade não são consideradas, o aluno é apenas um ser que vem sendo preparado para o mercado de trabalho e o professor é o técnico responsável pela eficiência do ensino, um elo entre a verdade científica e o aluno.

Na tendência crítico social dos conteúdos, vigente nos dias atuais, a escola é valorizada em sua totalidade, é vista como espaço social responsável pela apropriação do saber universal, eliminando qualquer forma de imposição, facilitando a ação democrática. Os conteúdos são indispensáveis para a compreensão da prática social, mas tendo uma relação direta com a realidade do aluno, possibilitando a atuação do sujeito no processo de transformação desta realidade.

Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada. (LUCKESI, 1994, P. 10).

Nesse sentido a relação entre professor e aluno se dá de forma interativa, o professor direciona o processo pedagógico e cria condições para o processo de ensino-aprendizagem, partindo do conhecimento prévio do aluno. O método confronta os saberes trazidos pelos alunos com o saber elaborado, pois pressupõe a socialização do saber produzido pelo homem. Essa tendência entende que a educação pode ser um instrumento de conhecimento e análise crítica da sociedade, podendo refletir as mudanças sociais. A aquisição da leitura e escrita é de forma prazerosa, também valorizando o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano.

A educação formal é uma prática social onde o indivíduo adquire conhecimento, acumulado ao longo do tempo pela humanidade, construindo valores e aprendendo conviver socialmente. Embora seja na instituição escolar que acontece o aprendizado sistematizado, a escola é uma instituição que compõe a sociedade, sendo passível de mudanças na medida em que a sociedade se modifica.

1.1. Metodologia de Ensino

A aprendizagem do aluno requer, entre outros fatores, um trabalho de qualidade em sala de aula, propiciando a aquisição do conhecimento dentro de cada especificidade. O planejamento do trabalho docente e sua metodologia de ensino são fatores que influenciam no processo educacional. “Planejar é prever, estabelecer finalidades, objetivos, metas, prioridades” (GADOTTI, 2000, p. 180). O que fazer como fazer requer formulação de novas ideias e a recriação de outras.

A metodologia de ensino exige um constante repensar do trabalho docente, envolve o compromisso com organização e reorganização do fazer pedagógico, estabelecendo metas a serem alcançadas, criando condições propícias à aprendizagem do educando e promovendo um olhar crítico e conseqüentemente, sua emancipação dentro da sociedade.

Para a elaboração do método, deve-se levar em consideração a realidade sociocultural do aluno, da escola e a realidade em que estão inseridos. Um dos instrumentos que ampara os direitos do cidadão são as leis, como o Art. 11. Quanto a base nacional comum e a parte diversificada diz que:

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (BRASIL, 2010, p. 04).

O professor necessita conhecer a realidade em que está inserido e estabelecer um diálogo com o aluno e a comunidade, cabendo ao mesmo promover situações que favoreçam o desenvolvimento do aprendiz. As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam no Art. 18 “O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais”. (BRASIL, 2010, p. 06).

Estabelecer a metodologia de ensino requer articulação do conteúdo a ser ensinado, pois o ensino de uma disciplina não compreende somente passar o conteúdo, mas, sim, levar em consideração o conhecimento e experiência que o indivíduo já possui. Partindo da realidade do aluno, sua vivência, seu modo de pensar nesse contato direto com a realidade social, favorece estabelecimento de uma relação de diálogo entre professor e aluno, levando a novos compromissos e novas práticas educativas, fundamentais para o ensino-aprendizagem. É presente a

Necessidade de uma vinculação de nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perderem tudo o que signifique antidiálogo, antiparticipação, anti-responsabilidade. Antidiálogo com nosso educando com a sua realidade. Antiparticipação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino. (FREIRE, 2001, p. 13).

O método é um meio para constituir formas de atingir um objetivo estabelecido pelo educador. Contudo, Gadotti (2000) ressalta que a LDB propõe mudanças e avanços, porém não deixa claro a metodologia, nem as condições necessárias para o Estado ou a sociedade por em prática essas mudanças. O autor defende a ideia de que o professor precisa estar em constante formação, mas os cursos de reciclagem dão pouco subsídio para a atuação do profissional em sala de aula. A lei “Não mostra a sua importância para a formação inicial e continuada. Foi uma lacuna imperdoável”. (GADOTTI, 2000, p. 90). Inúmeras são as possibilidades de se trabalhar de forma dinâmica. Todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são opções metodológicas, as quais por sua vez, estarão articuladas a uma determinada visão que temos sobre o assunto ou disciplina. A interação entre as disciplinas e a contextualização são recursos positivos para o ensino aprendizagem.

Uma metodologia não deve ser tomada como uma proposta fechada, mas como uma orientação para a elaboração do ensino-aprendizagem, consideradas a história, a experiência e as peculiaridades. Uma prática em sala de aula deve ser construída a partir de fundamentos, que em situações em contato com o real e aumentem as possibilidades de se elaborar ideias. Para a disciplina de Português, por exemplo, metodologicamente, seria interessante criar situações de contato com visões do real, como a produção de texto, para que o aluno desenvolva os processos cognitivos. “O contato intenso e íntimo com os múltiplos gêneros textuais é o modo mais produtivo para que os alunos aprendam a reconhecer as convenções exigidas em cada situação sociointerativa”. (Paraná, 2010, p. 138). Colocar vários tipos de linguagens para confrontar a composição, como texto informativo, dissertativo, literário etc. leva o aluno a desenvolver a norma culta. Por outro lado, as variedades linguísticas revelam as práticas culturais, a história, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar corretamente. O fato de dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente possuir uma boa expressão oral. É mais importante criar condições para que o educando desenvolva um estilo próprio, particularize

seu estilo e expresse suas ideias do que a preocupação em desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão. Muitas vezes confunde-se a variedade linguística, forma de expressão, com não saber falar. A linguagem é uma prática social e como tal deve servir para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Portanto, buscar uma metodologia de ensino implica em articular o conhecimento que o educando já possui com a disciplina em questão, sem menosprezar seu modo de viver.

2. Legalidade e Contexto da Educação Diferenciada no Brasil

Podemos considerar a educação diferenciada uma abordagem inovadora. A melhor forma de discutir o tema é pensar o aluno com desvantagens variadas, não apenas os que possuem alguma limitação ou deficiência, mas os que apresentam alguma barreira que dificultem seu modo de compreender e interagir. Devemos considerar as diversas concepções que envolvem a temática como a cultura, identidade, etc., dando ênfase ao desenvolvimento do aluno. A educação diferenciada pode não resolver os problemas que a instituição escolar enfrenta diante das desigualdades sociais e culturais, mas pode amenizar as dificuldades das mesmas. Para promover a educação dos alunos em geral, deve-se pensar na convivência sem preconceitos, onde cada indivíduo possa expressar seu modo de ser e de viver, necessitando uma mudança que perpassa a didática diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 diz em que:

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 105).

A educação pode ser concretizada dentro de um contexto social e cultural para erradicar a desigualdade entre os educandos, pois um currículo que considera a cultura do aluno é mais eficaz para despertar o interesse do mesmo. “Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos”, (GADOTTI, 2000, p. 43). Uma educação diferenciada deve ser contemplada com atividades atrativas, envolvendo cada aluno com suas especificidades de forma participativa, pois trabalhando suas raízes culturais, a escola incentiva o interesse para o aprendizado, tornando-os mais seguros e atuantes. Uma metodologia envolvendo a realidade local e abrangendo diversos temas dentro da escola é de extrema importância. Uma forma diferente para se trabalhar um determinado conteúdo, um ensino que

contemple diferentes culturas exige um trabalho dinâmico, pois os alunos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

A escola é constituída para a transmissão do conhecimento formal historicamente construído pela humanidade, um espaço onde o indivíduo recebe formação para bem viver e atuar na sociedade. Cada instituição escolar possui objetivos a serem alcançados, ações e metas a serem realizadas e cumpridas, buscando o desenvolvimento e uma real qualidade de ensino, de acordo com as especificidades presentes em cada comunidade escolar. O conjunto dessas aspirações e as formas para consolidá-las são de extrema importância para a elaboração do PPP da escola, pois o mesmo estabelece diretrizes e propostas de ações dos diversos segmentos da instituição de ensino. O PPP também define a identidade da escola e indica caminho a ser seguido para uma prática democrática e um ensino na perspectiva emancipatória.

Nesse contexto a construção do PPP deve ser realizada em conjunto, entre professores, alunos, pais, funcionários e direção, com base na realidade da escola e da comunidade que a cerca. A diversidade de valores é diagnosticada nas práticas desenvolvidas no interior da escola, permitindo a reflexão do movimento cotidiano, uma troca significativa de experiências e a identificação da realidade de uma proposta pedagógica para a escola. É a partir do diálogo coletivo sobre a prática e diagnóstico de experiências do cotidiano escolar que se consegue aclarar as relações pedagógicas na escola. Essa produção, fruto do trabalho coletivo, une forças num contexto de transformação. A organização do trabalho pedagógico, seus conflitos e práticas, os caminhos a serem seguidos, possibilitam à escola, autonomia de organizar o PPP dentro da sua realidade. Uma escola autônoma é aquela que dita suas próprias regras, que se autogoverna, estabelece identidade própria e estas devem ser registradas no Projeto Político Pedagógico da instituição. Conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário

geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (BRASIL, 2013, P. 47).

A escola é uma entidade coletiva situada num contexto, com práticas, convicções e saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. O PPP é organizado com base na realidade em que a instituição está inserida, o trabalho pedagógico da escola como um todo busca melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Gadotti (2000), a escola deve reivindicar autonomia contra toda forma de uniformização, sendo imprescindível afirmar a singularidade de cada região. Vivemos numa sociedade composta por uma pluralidade cultural significativa, as culturas são traços marcantes das identidades dos indivíduos. Sendo assim, preservar cada característica visa a valorização e o respeito à diversidade cultural existente na instituição escolar. Cada instituição de ensino pode oferecer diferentes projetos de ensino-aprendizagem. O PPP deve estar em constante construção, sendo flexível, assimilando o saber científico com o senso comum, ou seja, vincular o formal e o não-formal. “Construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos”. (GADOTTI, 2000, p. 71). As discussões para elaboração do PPP devem sustentar um cenário considerando desde a sua estrutura, planejamento, interação e currículo, efetivando uma ação ideológica presente no contexto social existente, propiciando a convivência democrática com qualidade e igualdade. A escola deve estar comprometida com uma reorganização no funcionamento dentro da perspectiva multicultural, comprometendo-se com o desenvolvimento do indivíduo e sua autonomia, pois estando ela em harmonia com sua comunidade, fortalece a identidade cultural.

A educação sendo um processo de permanente construção, a qual deveria estabelecer um vínculo entre o saber sistematizado com o conhecimento que o aluno tem do seu cotidiano, seu modo de ser, de viver, pode transformar sua forma de pensar e agir na sociedade. Saber interpretar esses processos educativos no projeto pedagógico, socializar o saber historicamente construído, interpretar e intervir na realidade são formas de sintonizar os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola. Incorporar uma metodologia dinâmica supera o antagonismo entre as culturas, cujos sujeitos conhecidos serão respeitados, pois cada indivíduo tem o direito de desenvolver seu potencial, a fim de tornar-se um ser humano pleno.

Afirmar que todos os alunos seguem os mesmos critérios de aprendizagem é homogeneizar a educação e no processo de ensino-aprendizagem, a característica de cada aluno deve ser considerada. "Absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos a alunos muito diferentes". (Perrenoud, 2000, p. 09). Diferenciar constitui em diminuir as desigualdades, é voltar o olhar que inspire a educação para a diversidade.

2.1. Educação Diferenciada no Contexto da Inclusão

Segundo Skliar (1997), na Idade Média (476-1453 d.c.), pessoas com deficiência eram exclusas, pois por muito tempo alimentaram a concepção de que a deficiência era castigo divino. "Na era cristã passou a ser proibido o assassinio ou a exposição dos portadores de deficiência e para solucionar o problema da presença incômoda dos deficientes na sociedade, buscou-se duas soluções". (SKLIAR, 1997, p. 27). Segundo o autor, as saídas encontradas foram: o castigo passou a ser atenuado com o confinamento e os deficientes recebiam teto e alimentação.

No Brasil, a preocupação com os portadores de necessidades especiais vem desde 1600, evoluindo gradativamente. Segundo documento elaborado pela SEED/DEE/Pr. "Naquela época havia uma instituição particular, especializada na área de deficiência física, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo". (PARANÁ, 1994, p. 19). Todavia, isso não significa que tenhamos evoluído mais que outros países no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, pois durante mais de meio século, os atendimentos educacionais foram esporádicos e assistemáticos. Pessoas com necessidades eram quase inexistentes, do ponto de vista de iniciativas políticas oficiais e educacionais. Assim "crianças com diagnóstico de deficiência mental tinham como indicações os hospícios, onde eram abandonadas e completamente isoladas" (SKLIAR, 1997, p. 30).

Na década de 30, a educação escolar de pessoas com necessidades especiais recebe grande influência de diversos educadores. Para Decroly, a escola deveria harmonizar os aspectos psicológicos e sociais da educação. Maria Montessori, médica italiana, propôs a educação moral como abordagem de deficiência mental. De acordo com seu método, a educação não se restringia apenas à eficácia didática, mas à pessoa do educando, seus valores, seus níveis de aspiração, sua autoafirmação, sua autoestima e sua autoconsciência.

Montessori via a deficiência, principalmente a mental, como um problema pedagógico. Desde 1907, os métodos de Montessori passaram a ser aplicados para crianças ‘normais’ em idade pré-escolar que não tinham com quem ficar durante o dia. Naquele cenário, são introduzidos, ainda, também os princípios da Escola Nova por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco de Campos e outros.

No Paraná, em 1939, foi fundada a primeira entidade de assistência aos portadores de deficiência visual, o Instituto Paranaense de Cegos.

Conforme destaca Lourenço (2000), em 1940, foi criada a Fazenda Rosário, outra instituição voltada para a “educação de excepcionais”, marcada por uma orientação pedagógica, onde a educação passou a ser entendida como um direito universal, e a democracia vista como sinônimo de autogestão educativa e de oportunidades para todos. Essas são as ideias que persistem ainda, nos discursos atuais sobre democratização do ensino e gestão democrática da educação. De acordo com Jover (1999), em 1942, no Brasil já havia 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam alunos com outras deficiências. O Instituto Benjamin Constant que editava em Braille a Revista Brasileira para Cegos, foi o primeiro do gênero do Brasil.

Com relação aos direitos de pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurados em lei, destacam-se os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada no ano de 1948, que estabelece: “os princípios de igualdade e dignidade humanas, a vedação absoluta à discriminação de qualquer espécie seja em razão de raça, sexo, língua, religião, opinião pública ou de outra natureza nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição”, (MORAES, 1998, p. 36). O ano de 1961, constituiu-se num marco importante da Educação Especial no Brasil, pois a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61) declara que a educação dos excepcionais deveria ser integrada à comunidade. Em seguida, surge a ‘educação especial’, administrada por voluntárias e também nas escolas especiais, como centros de reabilitação e oficinas de trabalhos, pois a sociedade começava a admitir que pessoas deficientes podiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado. Nessa fase, surgem classes especiais dentro das escolas comuns, visando garantir que as crianças deficientes não ‘interferissem no ensino’. Segundo Carvalho (2000), até o final da década de 70, nossos alunos eram chamados de ‘excepcionais’ incluindo-se nessa categoria os deficientes mentais, físicos e sensoriais, ou multideficientes, os que apresentam distúrbios

de conduta e os superdotados, expressão que passou a ser criticada, pelo cunho pejorativo que contém e, principalmente, porque não identifica, claramente, a que pessoas se referem. A partir dos anos 70, a escola pública começa a efetivar uma nova política de integração, abrindo as portas para o aluno com deficiência.

A integração em classes especiais representou o primeiro passo para o fim da discriminação, sendo os alunos beneficiados por um novo modelo educacional, amparado no princípio da normalização que, como expõe Beeny, “como filosofia de vida, significa uma valorização global da diversidade humana, incluindo aquelas pessoas que mais se distanciam do padrão da normalidade”. (PEREZ-RAMOS, 1997, p. 12), Assim, privilegiou-se a individualização do ensino e a necessidade de se respeitar as características de cada pessoa no processo de aprendizagem. A normalização garante a cada pessoa com necessidades especiais as mesmas oportunidades oferecidas aos demais alunos. Entre as consequências da normalização está a reestruturação das Secretarias de Estado da Educação em decorrência da Lei 5.692/71, sendo que o setor de atendimento aos ‘excepcionais’ passa a ser denominado Departamento de Educação de Deficiência Auditiva, Física, Mental, Visual, de Altas Habilidades e mais recentemente de Condutas Típicas e o grupo de Apoio à Profissionalização. “Nessa década o MEC assume a clientela de educação especial e requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade” (JOVER, 1999, p.10).

Em 1972, houve a criação da CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, órgão integrante do MEC, e a Secretaria de Educação e Cultura, aos quais, entre outras contribuições, competia acompanhar e orientar e execução, pela administração federal, dos planos, programas e medidas que se destinavam a promover a integração da pessoa com deficiência. Nesse período

A Educação Especial ganhou visibilidade ao ser caracterizada como um ‘tipo’ de educação voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, que requerem cuidados clínicos e terapêuticos, em função de suas alterações orgânicas e limitações delas decorrentes. (PARANÁ, 2006, p. 24).

A década de 1970 e 1980 foi marcada por grandes transformações sociais e avanços na democracia, o que passou a exigir um tratamento humanitário à classe desfavorecida.

Todas as pessoas têm os mesmos direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, diferenças, mas é um processo de mudança que vai se concretizando através de cada cidadão. “Na sociedade inclusiva, ninguém é bonzinho”. (WERNECK, 1997, p. 21). Ao

contrário, somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Com isso, cresce a política de integração de pessoas com necessidades especiais no sistema de ensino e passa a fazer parte das discussões dos planos nacionais e internacionais de desenvolvimento da educação, surgindo, no Brasil, a Coordenadoria Regional da Educação Especial (CORDE), criada em 29 de outubro de 1986 que, entre muitas atribuições, destacou a de acompanhar e orientar a execução, pela administração federal, dos planos, programas e medidas que se destinam a promover a integração de pessoas com necessidades especiais. No ano de 1986 no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial adota o termo integração.

A Nova Constituição Brasileira (1988), inclui o artigo específico que fundamenta a obrigatoriedade de um ensino especializado para portadores de deficiência. O conteúdo da Política Nacional da Educação Especial alicerça-se na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Decenal de Educação para todos, do MEC. A Política Nacional da Educação Especial passa a estabelecer objetivos para atender as carências das pessoas com necessidades especiais, condutas típicas e altas habilidades, bem como orientar as atividades que garantam a conquista e a manutenção dos objetivos propostos, que priorizam a integração e a inclusão, o envolvimento da família e da sociedade, principalmente das instituições da Educação Especial, escolas da rede regular de ensino e seus profissionais.

Com o intuito de promover uma Educação para todos, ocorreu em 1994, a Conferência em Salamanca, na Espanha, emergindo daí o documento mais famoso e norteador de novos procedimentos. A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, que oficializou internacionalmente o termo Inclusão no campo da educação especial.

A Declaração de Salamanca é o documento que expressa os princípios da política e da prática da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais em todo mundo. Com esta declaração, ficou estabelecida a urgência da transformação da realidade educacional, para que sejam traçadas diretrizes de ação, capazes de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades individuais de cada criança. Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca:

(...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem

nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (CORDE, 1994, p.17-18).

Segundo Jover (1999), uma sociedade deve educar de forma igualitária, buscando eliminar as barreiras da aprendizagem, pois todos têm direito à educação e uma escola sem discriminação que valoriza a diversidade humana, a inclusão, é um desafio destinado a todos, envolvendo família, alunos e comunidade.

Segundo a SEED (2006), somente em 1999 o Governo Federal publicou um caderno intitulado “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. (PARANÁ, 2006, p. 29), com a finalidade de dar subsídios ao professor, considerando a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.9394/96 em seus artigos 58 e 59 tratam da Educação Especial nos seguintes aspectos: onde deve ser oferecida, que profissionais atuarão neste ensino, da adaptação do currículo, das metodologias, do espaço e da capacitação dos profissionais. De acordo com essa lei a Educação Especial tem como pressuposto proporcionar meios para a realização integral, além de preconizar que os educandos portadores de necessidades especiais, que se encontram em atraso considerável deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas. Segundo o artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar: adequada organização do trabalho pedagógico para atender às necessidades específicas, com currículo e método (Inciso I); terminalidade específica para os que não

possam chegar ao nível regular de conclusão do ensino fundamental e aceleração aos superdotados para que possam concluir em menor tempo o programa escolar (Inciso III); educação especial para o trabalho (Inciso IV); e igualdade de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular (Inciso VI). (BRASIL, 1996). Neste mesmo ano, inicia o processo da inclusão na escola regular que vai avançando gradativamente.

A inclusão é um tema debate em todos os níveis área educacional, passando a ser vista de forma mais ampla, não se restringindo somente à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, o que significa possibilidade para crítica contra toda forma de exclusão nas escolas.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

A escola sendo instituição formadora, responsável pela construção da cidadania, deve articular as diferenças de modo que as diversidades existentes ampliem o conhecimento numa troca mútua, não alimentando o preconceito e a discriminação contra qualquer grupo social. Para uma educação inclusiva, o sistema de ensino necessita reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, como a metodologia diferenciada. “A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento”. (BRASIL, 2013, p. 16).

Portanto, a educação inclusiva defende um ambiente de aprendizagem diferenciado para todos os alunos, rompendo assim, com ideias discriminatórias da educação tradicional, visando atendimento com um ensino de qualidade à todos sem distinção, independente de suas características e diferenças. Valorizar as competências dos educandos é uma forma de inserção. A inclusão social é um processo de implementação aos princípios e direitos à cidadania. Portanto, o processo de inclusão não se limita somente a pessoas com deficiência, ela está associada a diversos grupos socioculturais.

2.2. No contexto da Educação do Campo

Brasil (2007), os modelos escravocratas de educação fizeram com que o trabalhador rural não fosse contemplado com uma educação contextualizada, a exploração que os mesmos sofreram pelos donos de terras, seus direitos sociais eram negados, gerando enorme preconceito, sendo a educação reduzida ao treinamento de mão-de-obra. Em 1932, com o Manifesto da Educação Nova, as sugestões de políticas de educação buscava oportunidades para todos na organização de uma escola democrática. Nesse contexto, as demandas do campo e da cidade eram da mesma forma considerada e contemplada dentro de uma cultura comum a todos.

Além de perdurar essa separação entre a educação das elites e a das classes populares, a Lei Orgânica de 1942 explicitou uma formação profissional adequada aos filhos de operários para ingresso no trabalho e formação de condutores do país às elites. Na década de 60, com o grande fluxo de migração do campo para a cidade, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” Nesse mesmo período surgiram movimentos como partido de esquerda e religiosos, com o objetivo de promover a participação política das camadas populares, inclusive as do campo.

No ano de 1964, com a instalação do governo militar, esses movimentos sofreram um processo de repressão, desarticulando e interrompendo várias iniciativas. Simultaneamente à repressão, devido a alta taxa de analfabetos no país, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, uma campanha de alfabetização desvinculada da escola. Com a resistência à ditadura militar na década de 1980, organizações ligadas à educação popular com a ideia de um modelo de educação ajustado aos direitos sociais, às especificidades culturais e as necessidades inerentes aos camponeses, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a democratização do país. Segundo MEC (2007), nesse contexto político, ligando organizações comunitárias do campo e sindicatos de trabalhadores rurais, discentes que resistiam a ditadura militar, associações e sindicatos da educação, setores da igreja católica e as organizações ligadas à reforma agrária, uniram-se na luta, com o objetivo de estabelecer um sistema público de ensino para o campo, com um princípio pedagógico

inerente às questões culturais. “Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB)”. (BRASIL, 2007, p. 12). Outras iniciativas populares também se mobilizaram pela Educação do Campo com qualidade.

A partir da mobilização social, a Constituição Brasileira (1988), consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover educação para todos. No seu artigo 205, a educação é um direito de todos, é um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos, preparando o mesmo para o exercício da cidadania, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. A sociedade sofre carência do exercício da plena cidadania. Quando nos referimos à área rural, a situação é ainda mais complexa, sendo relegada há muito tempo, sem políticas de educação para sua realidade.

Segundo Silva; Netto (2011), no Brasil as escolas rurais foram construídas tardiamente e sem apoio do Estado para seu desenvolvimento. A cultura hegemônica, mesmo não sendo o único fator, contribuiu para camuflar as especificidades do meio rural. “Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral”. (SILVA; NETTO, 2011, p. 48). Várias situações históricas ocorridas, resultaram como herança um quadro precário às escolas do campo, pouco espaço físico ou sem, falta de professores e um currículo inadequado sem considerar a vida do povo no campo. Por várias décadas a comunidade contribuía com espaço físico improvisado, auxiliava com recursos próprios para remunerar os professores.

Mesmo com os movimentos sociais e com direitos a políticas de educação diferenciada e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantia educação para todos, ministrada na cidade não diferenciava das zonas rurais, ou seja, as políticas públicas não reconheciam a educação do campo como um espaço que é constituído por identidades próprias. Os currículos eram voltados para uma educação homogênea, sem reconhecimento das peculiaridades do campo como culturas e modo de viver próprios. A Lei nº 9.394/96, estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser contemplada pelos sistemas de ensino e recomenda, em seu artigo 28, medidas de ajuste da escola à vida do campo, demanda que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade.

Art. 28, Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, a LDB estabeleceu à escola rural um planejamento de acordo com a vida da população rural, considerando a riqueza de saberes produzida por experiências do seu dia-a-dia, respeitando as necessidades dos alunos, porém mesmo diante das modificações sugeridas pela Lei, a situação da educação rural pouca coisa mudou. Diante disso, diferentes movimentos sociais e o próprio movimento sindical contribuíram para a implementação de propostas de políticas de educação diferenciada da população do campo. “Em 1998, foi criada a ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional”. (Brasil, 2007, p. 12). Assim a educação vem conquistando o atendimento a partir do reconhecimento de suas singularidades.

Segundo Brasil, (2007), em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ações que integram os vários sistemas de ensino. A medida representou um importante marco na educação do campo, pois contempla um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presente historicamente nas reivindicações nos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos currículos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Essas ações devem levar em consideração o conhecimento e experiências que esse povo traz de seu cotidiano, levando assim, a uma reflexão sobre os valores do homem do campo. Isso significou um primeiro passo para atender a reivindicação educacional.

Segundo a SEED (2008), após debates e seminários, o nome foi alterado para Educação do Campo. O significado engloba um processo mais amplo, compreendendo desde a educação infantil até a universidade. A educação escolar enfrenta vários desafios e

um deles é desenvolver ou despertar no ser humano possibilidades para a formação de sua identidade, permitindo uma compreensão da totalidade humana.

A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente. (BRASIL, 2002, p. 33).

Para uma política de educação que busque o resgate de valores culturais do campo, onde conceitos estereotipados sejam extintos, “Faz-se necessário romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade”. (SILVA, 2011, p. 53), dando lugar ao respeito e à valorização do homem do campo superando a visão homogeneizadora. O campo é um lugar rico em cultura e deve ser visto como um espaço criativo e emancipatório, “Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana”. (ARROYO, 1999, p. 16). Uma escolarização que contemple as necessidades próprias, com programa que estimule e apoie o fortalecimento e a ampliação das atividades no campo, incentiva a permanência dos jovens agricultores em suas localidades.

Também consta na LDB as diferenças entre as escolas rurais, no seu Art. 28. “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. . (BRASIL, 1996).

Desenvolvendo sua capacidade de aprender, o indivíduo adquire habilidades para formar novos valores. Segundo Arroyo (1999), muitos saberes sociais não estão no saber escolar e muitos saberes constados nos currículos urbanos estão desvinculados da realidade do campo, ou seja, são inúteis à sua realidade. O aluno precisa sentir-se integrante pela construção de um projeto de desenvolvimento que contemple a especificidade sua e do seu contexto.

O currículo deve ser pensado de forma mais abrangente, vinculado aos saberes sociais do campo, preparando o aluno para a produção e o trabalho, portanto, desenvolver de forma flexível com propostas voltadas para o campo, conforme o espaço físico e a característica da região, do meio ambiente, considerando as especificidades de cada comunidade. “O currículo das escolas do campo pode estruturar-se fundamentado em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania”. (SILVA, 2011, p. 53). Um projeto de educação do campo deve ser pensado em torno da concepção do ser humano, cuja formação é necessária para sua própria implementação no campo. Considerar os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social é uma forma de recuperar os valores e a tradição de sua história.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação, e assim por diante. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (PARANÁ, 2008, p, 22).

A educação do campo compreende a formação de sujeitos que se articulem entre si e se organizem com condições dignas de trabalho, reafirmando sua identidade. Segundo a SEED (2008), a política de educação do campo tem o objetivo de ajudar e mobilizar os camponeses para fortalecer sua presença na sociedade através de movimentos sociais.

Os sujeitos sociais do campo criam suas culturas através de relações mediadas pelo trabalho, compreendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para tanto, a educação do campo precisa interpretar a realidade desse povo possibilitando a construção do conhecimento com estratégias nas perspectivas que garantam a melhoria de qualidade de vida dos que vivem no campo.

A escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; e isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas e no combate à dominação cultural. (PARANÁ, 2008, p. 28).

Educar significa formar o ser humano integralmente em todas as dimensões, cognitivo, cultural etc., numa perspectiva de demarcar os sujeitos na formação e no seu desenvolvimento, “Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório” (BRASIL, 2002, p. 35). A educação deve levar em consideração que o sujeito do campo possui sua identidade composta por raça, gênero, etnia etc. e sua história de lutas sociais. A construção da proposta pedagógica deve considerar os conhecimentos que os pais, os estudantes, as lideranças das comunidades possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas. Apesar de o professor ter um papel importante para promover o aprendizado, não será o único a ter o conhecimento.

A educação não é o único caminho para resolver os problemas do campo ou da sociedade. Os processos culturais garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, ajudando na reprodução e na transformação simultaneamente. No entanto, a política de educação do campo é muito recente, para sua efetivação é necessário um vínculo com movimentos sociais com lutas e debates, identificando e fortificando sua presença na sociedade.

Conforme SEED (2008), o baixo desempenho escolar na educação básica contribui para o aumento do abandono e da evasão. Uma forma de tentar melhorar o fluxo escolar foi a política de nucleação, levando esses alunos camponeses a serem atendidos em escolas urbanas, o qual “revela a ideia subjacente a essas políticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade”. (BRASIL, 2007, p. 13). Com essa medida, muitas escolas em áreas rurais foram fechadas no Brasil, especialmente no Paraná.

Segundo o levantamento do senso escolar de 2002, no Paraná foram atendidos 3.557.765 (três milhões, quinhentos cinquenta e sete mil, setecentos sessenta e cinco) alunos do ensino fundamental e médio, residentes na zona rural, com transporte escolar. Destes 67% foram transportados para escolas localizadas na área urbana, somente 33% para a área rural, SEED (2008). Essa prática gera contradição, por um lado as políticas públicas buscam fixar o trabalhador do campo na zona rural, assegurando a posse de terra para aqueles que desejam cultivar, por outro o transporte escolar atua de forma contrária levando esses alunos para os núcleos urbanos. Os alunos acabam sendo afastados de suas

raízes culturais para um contexto que não é deles. Para pensar uma educação do campo é fundamental compreender o processo de desenvolvimento do campo, valorizando e incentivando o produtor e o produto dentro de cada especificidade, vinculando a educação escolar às questões sociais intrínsecas à cultura e à luta do homem, no campo.

2.3. No contexto da Educação Indígena

Considerando os paradigmas que possibilitam o processo de democratização da nossa sociedade, torna-se imprescindível compreender as questões étnicas e suas vinculações com os processos educativos. Segundo Brasil (2007), a partir de 1549, começa a se estruturar a escola para os índios no Brasil, época em que chega a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Os missionários da Companhia de Jesus eram chefiados pelo padre Manuel de Nóbrega. O processo de catequização tinha por objetivo converter os indígenas à fé cristã e os jesuítas se aproximavam com intenção de conquistar a confiança dos nativos e aprender suas línguas. Os primeiros contatos nem sempre eram de forma amistosa. Os índios que resistiam às imposições dos missionários eram vistos como selvagens que precisavam ser pacificados.

As crianças eram o alvo para ensinar a ler, escrever e contar e também lhes impor a fé cristã. Os jesuítas percorriam as aldeias para realizar os ensinamentos, pois não tinham lugar apropriado para o ensino. Posteriormente, foram criados os aldeamentos, que no início eram comandados pelos missionários jesuítas. Os índios passaram a viver sob normas civis e religiosas impostas. O discurso religioso era de que os índios eram pagãos e que os cativoiros serviriam para torná-los filhos de Deus. Os valores e culturas indígenas eram negados. Os colonos reivindicavam a escravização dos índios para trabalhar nas casas e aumentar a produção agrícola. A situação de humilhação e descaso perdurou por mais de dois séculos. Essa forma de pensar e agir gerou a extinção de muitas línguas indígenas e a negação de seus conhecimentos.

Segundo Brasil (2007), no período imperial, em 1845 foram reintroduzidos missionários no Brasil para que se responsabilizassem pela catequese e civilização dos indígenas. O sistema de aldeamento voltou, pois a ideia era socializar os índios, para conviverem com o restante da população. Esses missionários não tinham a mesma autonomia que os jesuítas, ficavam a serviço do governo brasileiro, eram contratados para prestação de serviços de administração provincial como assistentes religiosos e

educacionais. Esses missionários acreditavam que o convívio desses indígenas com cristãos como: militares, comerciantes etc. facilitaria a catequização dos mesmos. Com dificuldade de manter os índios em aldeamento, por volta de 1870 começou o investimento em educação nos internatos, onde as crianças indígenas recebiam instrução primária. No contexto geral, durante o período Imperial (1840 -1889) foram realizados muitos debates sobre a educação primária mantida pelo poder público, a fim de que pudesse atender os vários grupos marginalizados como: negros, índios e mulheres.

Idem: Na legislação republicana em 1910 foi criado Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, que institui o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), como tomada de consciência da questão indígena, contudo extinto em 1967, época em que suas funções foram repassadas a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Respaldo pela ONU (Organização das Nações Unidas) e nas ações de implantação do ensino bilíngue, esse órgão indigenista assume um papel fundamental para a sobrevivência e integração do índio à sociedade, incluindo além do ensino da leitura e escrita, o conhecimento de higiene, saneamento, aritmética, estudos sociais, entre outros.

Na década de 1970 surgiram movimentos de apoio aos índios, ganhando força quando os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e a recuperação da autonomia, criando associações e organizações indígenas. No contexto da educação, essas entidades propõem atividades de cunho educativo, que gradativamente passaram a construir uma rede de programas educacionais para a população indígena no Brasil. Essa rede se ampara em um elemento fundamental, sendo os projetos educacionais implantados para atender reivindicações dos próprios indígenas, por uma educação diferenciada. Nessa mesma década, foi criada a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que define o Estatuto do Índio.

A intensificação das políticas educacionais partem dos fundamentos legais presentes na Constituição de 1988, que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. Nos Art. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”. (BRASIL, 1988, Art. 231-232). São respeito à diversidade cultural, o reconhecimento e a garantia de seus territórios, organização social, produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem. “A escola indígena traz com

muita ênfase, a relação entre sociedade, cultura e escola”. (PARANÁ, 2006, p. 21), consolidando os avanços alcançados, possibilitando a reformulação dos parâmetros legais.

No início da década de 1990, vários Decretos descentralizam para outros órgãos, públicos as responsabilidades de ações indigenistas que até então pertenciam à FUNAI.

O Decreto Presidencial nº 26/1991, o MEC passa a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os Estados e os Municípios passam a ser responsáveis pela execução desta política educacional. (BRASIL 2007, p. 23).

Várias medidas foram tomadas para a reforma educacional indígena, segundo Brasil (2007), em 1991 foi estruturada a CGAEI, (Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas), com a finalidade de acompanhar as ações pedagógicas das escolas indígenas. Nesse mesmo ano foram promovidos vários encontros regionais e seminários nacionais para discutir o sistema de ensino. Esses encontros tiveram a participação de representantes indígenas, de docentes das universidades e representantes das organizações não governamentais. A CGAEI funcionou até 2004, quando através do Decreto nº 5.159/2004, foi transformada em ”(Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena) CGEEI vinculada ao (Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania) DEDC da (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) SECAD”. (BRASIL 2007, p. 24).

Dentre as legislações específicas para a educação indígena, no âmbito federal destacam-se, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do (Conselho Nacional de Educação) CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99. Ainda que não se tenha alcançado a plena concretização das leis como foram pensadas e definidas, não se pode negar o avanço.

Conforme Brasil (2007), a educação indígena enfrenta impasse em relação à efetivação do que está garantido nos textos legais e normativos. É necessário refletir sobre a educação escolar indígena, criar alternativas para acelerar o desenvolvimento nos princípios do bilinguismo e da interculturalidade. Existe uma falha na regulamentação entre as três esferas de governo; diálogo intercultural, na compreensão da perspectiva indígena; problemas de gestão faltam insumos básicos para escola indígena como material

didático etc. ausência de transparência na aplicação dos recursos públicos. Entretanto, a educação deveria ser revista para cumprir cada especificidade étnica.

A escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios, e as diretrizes e os objetivos dessa modalidade de educação escolar têm como foco a valorização dos usos linguísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos de auto-sustentação. (BRASIL 2007, p. 24).

No entanto, ainda hoje são feitas adaptações que não satisfazem a perspectiva sociocultural da educação indígena.

Os povos indígenas pedem que seus educandos recebam uma formação pautada nos conhecimentos tradicionais e concomitantemente o acesso às tecnologias e conhecimentos científicos, promovendo desenvolvimento social de acordo com seus valores e concepções. Desejam uma formação que fortaleça e desenvolva a comunidade, voltada para a melhoria das condições de vida com afirmação das identidades étnicas. "A manifestação explícita de interesse por parte das comunidades, sua participação na elaboração das propostas de cursos de licenciaturas específicas e adequação à realidade social e cultural de cada povo são diretrizes para a apresentação dos projetos". (BRASIL 2007, p. 39).

A ação pedagógica precisa criar e recriar a alteridade dos povos indígenas, para o fortalecimento de suas identidades. A escola necessita recuperar as memórias, os valores, saberes e conhecimentos tradicionais. "Novos modelos de escolas indígenas estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização de identidade étnica". (GRUPIONI, 2006, p. 45). A escola indígena propõe um espaço intercultural, onde as experiências dos educandos e de suas comunidades devem fazer parte das atividades curriculares, contextualizando-as no processo de ensino-aprendizagem. Essa troca de conhecimento contribui para fortalecer as identidades étnicas e recuperar a memória desses povos.

As injustiças e a exploração aconteciam, pois a legislação colonialista fundamentada na incapacidade indígena atendia ora ao interesse dos colonos, ora aos interesses da igreja e também aos interesses dos governantes. As características indígenas, suas culturas e interesses eram ignorados. Apesar de toda repressão que os povos indígenas sofreram, existe ainda mais de 200 povos que falam diferentes línguas, com cultura

material e espiritual diversificada. “Em nosso país são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido as coisas do mundo”. (GRUPIONI, 2006, p. 16). São índios que resistiram a todo processo de represália e que ainda lutam pela preservação de culturas e valores, identidades, manutenção de seus próprios modos de viver, formas de organizar trabalhos, dividir bens, educarem os filhos, contar histórias de vida, praticar rituais e tomar decisões sobre a vida coletiva. “O fator que mantém vivo um grupo é sua cultura, sua mitologia, sua identidade, aquilo que faz um grupo ser exatamente o que é”. (GAMBINI, 2000, 146).

A demanda por processo de educação diferenciada em todas as etapas vem sendo implementada, através de políticas públicas para formação de professores indígenas. Em 2005, foi lançado o edital para formação superior e licenciatura indígena. Com essa iniciativa, o MEC apoiou cursos específicos para formação docente indígena. As organizações indígenas militam a efetivação dos seus direitos culturais e políticos fornecendo subsídios referentes às práticas indigenistas, orientando o setor público, a fim de fortalecer suas identidades. A implementação desta forma de ensino diferenciado é um grande desafio, pois exige ações específicas voltadas às peculiaridades de cada povo indígena. “As propostas pedagógicas e curriculares da formação docente devem ser flexíveis para incorporar novos interesses, novas áreas de conhecimento, conteúdos e suas conexões interdisciplinares”. (BRASIL, 2007, p. 43). A formação de professores indígenas necessita uma articulação com as universidades para os pesquisadores participarem do planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica da formação docente.

As comunidades participando em atividade de pesquisa e elaboração do material didático é um diferencial para preservação da riqueza do patrimônio cultural e linguístico dos povos indígenas, os quais devem ser expressos nos projetos societários e identitários de cada comunidade. A LDB, no Artigo 79, estabelece que “os programas de provimento da educação intercultural devem ser planejados com a audiência das comunidades indígenas”. O Plano Nacional de Educação orienta para “a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”. A Resolução nº 03/CEB-CNE, de 1999, no Artigo 10, determina que “o planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores e de organizações indígenas” (BRASIL, 2007, p. 71). No entanto, a participação social nas políticas de educação é de recente implementação, deparando-se ainda muitas resistências nos sistemas de ensino para a plena efetivação do diálogo

institucionalizado com representantes indígenas. Apesar da luta pelos seus direitos no transcorrer dos séculos na prática esses direitos muitas vezes são desrespeitados.

A valorização da língua materna é uma afirmação das identidades indígenas, promover educação escolar bilíngue é uma forma de considerar as questões culturais desses povos. O artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), diz que “[...] O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Portanto, o texto base da legislação brasileira garante a esses povos o direito de ter aulas em sua língua de origem, além de lições sobre história, artes e cultura de seus antepassados. Segundo Grupioni (2006), as línguas indígenas minoritárias, em sua imensa maioria, são desprovidas de tradição escrita, sendo de uso restrito às comunidades que as tem como língua nativa, com risco de ser extinta.

Existe dificuldade para salvaguardar o legado linguístico indígena pelo reduzido número de falantes. Portanto, há necessidade de ser colocada em primeiro plano no contexto educacional, apesar do papel limitado da escola. São necessários estudos e ações concretas se realizem para salvaguardar essas línguas, pois “o guarani, o ticuna, o makuxi, não são utilizadas por mais de 30 mil pessoas. E quase cinquenta por cento das línguas indígenas brasileiras têm menos de 100 falantes”. (GRUPIONI, 2006, p. 134-135). Entretanto, sabe-se que a proposta de uma educação escolar bilíngue é um processo em construção. Os direitos políticos, culturais e sociais dos povos indígenas ainda recebem uma atenção limitada. Propor uma educação diferenciada, na perspectiva intercultural vai além da criação de leis e de discursos políticos. Há que se proceder a uma reorientação dentro da comunidade para que este fim seja estabelecido.

3. A Interculturalidade em Contextos Multiculturais

A sociedade contemporânea sofre transformações em seu contexto histórico, exercendo enorme influência na vida dos cidadãos e das instituições. Por um lado o fato traz a independência, por outro, acaba descentralizando as culturas. A busca pela valorização de cada idiosincrasia e diversidade está cada vez mais evidente. Os grupos procuram satisfazer seus interesses sociais, étnicos, culturais, religiosos para reafirmar sua identidade. A epistemologia multicultural traz uma nova visão para melhor interpretar a sociedade.

Segundo Ortiz (2013), a cultura brasileira é formada por uma miscigenação entre o branco, o negro e o índio. Essa identidade nacional gera conflito com as identidades particulares, surgindo a necessidade de definição no seu interior. O ser humano constrói seus valores, sua identidade pela interação no meio em que está inserido, “A construção da identidade faz-se em contextos específicos na fricção dos grupos sociais uns com os outros”. (Ortiz, 2013, p. 626). A identidade é uma construção simbólica, referente à etnia, região, gênero, religião, língua etc., capaz de modelar as práticas do cotidiano do indivíduo, sendo ela uma representação que se afirma através da interação social, permeada por sentimentos de pertença, que levam à identificação cultural do indivíduo.

A cultura é formada por expressões e ações do ser humano, movidas pelo meio que o cerca, construída em uma determinada realidade social, sendo manifestada e mantida através das tradições. “A cultura é a consciência coletiva que vincula os indivíduos uns aos outros”. (Ortiz, 2013, p. 612). As práticas sociais reproduzidas num determinado grupo fazem alusão às suas raízes, são referências ao modo de organização popular, manifestações tradicionais demonstradas com grande significado às coisas.

Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos as palavras, as coisas, as relações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto, já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Exemplos de manifestação cultural são as práticas religiosas, as expressões, os discursos proferidos que caracterizam o homem num determinado grupo. O fato de um grupo pertencer à determinadas expressões culturais, religiosas, etc. adquire seus valores

remetendo-lhe um significado, “às relações de parentesco, e à ‘ancestralidade’ de suas tradições culturais. A reivindicação política fundamenta-se na afirmação identitárias”. (Ortiz, 2013, p. 626). As culturas recebem influencia exterior, seja pelos meios de comunicação ou pela interação entre os sujeitos, resultando na fragmentação identitárias. Assim, a identidade do homem não pode ser apreendida em sua essência, ela é formada a partir do relacionamento com o outro, reafirmando seus valores no contexto social.

Toda identidade é uma construção simbólica (...), o que elimina, portanto as dúvidas sobre a veracidade do que é produzido. Dito de outra forma, não existe uma identidade autêntica, mas a pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos. (ORTIZ, 2006, p.8-9).

O homem desenvolve a habilidade ao interagir com o outro, com a troca de informações, ele estará se apropriando de seus elementos culturais, legitimando-o às situações. “Dizer que as culturas são um “patrimônio da humanidade” significa considerar a diversidade enquanto um valor, se não “universal”, pelo menos, extensivo a um conjunto amplo de indivíduos”. (Ortiz, 2008, p. 126). Cada cultura possui um valor, ao mesmo tempo em que é conservadora, pode ser inovada conforme surgem novos elementos. Para haver manifestação ou interação entre os indivíduos é imprescindível uma representação simbólica. Nessa perspectiva podemos considerar que não pode existir sociedade sem cultura.

Para Luckmann e Berger (2004), a construção da identidade do homem acontece desde que ele nasce e se difunde no decorrer de sua existência, sofrendo influência do ambiente sócio cultural em que está inserido. O seio familiar se constitui como o primeiro grupo social do qual o ser humano faz parte, sendo responsável pelo desenvolvimento e construção da identidade. É no seio familiar que acontecem as aprendizagens básicas que serão determinantes para o desenvolvimento autônomo do indivíduo. O indivíduo exterioriza seu ser no mundo social e simultaneamente, interioriza como realidade objetiva. Nessa dialética o homem constrói sua identidade, tornado-se um produto social. Isolado, não produz um ambiente humano, não recebe experiências, portanto, como ser humano evolui sempre em contato com o meio em que vive. “Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações socioculturais e psicológicas” (LUCKMANN e BERGER, 2004, p. 75).

Como bem assevera Canen (2005), mesmo que a multiculturalidade possa abrir novos horizontes, nova forma de interpretar a diversidade cultural existente, como poderíamos interpretar sua abrangência de maneira que não mascare a construção das identidades? Embora vivamos no século XXI, ainda convivemos em uma sociedade onde predominam conceitos dominantes. Nesse contexto é que pode apontar a má interpretação das culturas, levando a preconceitos. Para expandir a visão multicultural, podendo ser ela dentro e fora do espaço educacional, levando para uma maior compreensão, a autora propõe o conceito de hibridização identitárias:

Um refinamento do conceito de identidade e uma perspectiva que incorpore as tensões entre suas dimensões pode avançar na sua tradição do multiculturalismo nos espaços sociais e culturais. Nesse sentido, sugerimos três dimensões centrais pelas quais a identidade pode ser visualizada: individual, coletiva e institucional. A identidade individual é compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais. Assim por exemplo, ao se falar em uma identidade feminina, negra e pobre, está-se considerando a pluralidade dos marcadores de gênero, raça e classe social, em interação na construção daquela identidade em questão, com todas as redes de significação a ela atribuídas. A identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem. Nesse caso, em algum momento, por exemplo, a identidade pode se reconhecer em termos de seu marcador racial, quando da luta pelo desafio a racismos e requisição de medidas para garantir sua representação em espaços sociais e educacionais. Nesse sentido, argumentamos que trabalhar a tensão entre as dimensões individual e coletiva torna-se central, de modo a não se reduzir o multiculturalismo apenas à valorização da pluralidade identitárias, como no multiculturalismo liberal ou, em outra perspectiva, apenas à luta contra o preconceito contra os oprimidos, como no multiculturalismo crítico, sem perceber a dialética eu-outro, identidade-diferença, opressor-oprimido, presentes a partir do reconhecimento da hibridização identitárias. Por outro lado, denominamos identidade institucional ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir. (CANEN, 2005, p. 43).

O espaço institucional deve ser organizado numa perspectiva multicultural, um ambiente que propõe oportunidade para manifestação de todos os participantes, considerando as identidades individuais e coletivas como forma de combater os preconceitos, “Uma vez compreendidos, podem adicionar valores positivos às organizações são aqueles referentes às identidades feminina, homossexual, negra, de religião, de linguagem e assim por diante”. (CANEN & CANEN, 2005, p. 52). O sistema de ensino deve criar condições que facilite a igualdade de oportunidade para todos que dele fazem parte, independente de gênero, etnia, classe social, raça etc.

Segundo Canen (2002), o termo multiculturalidade pode ter diferentes significados. Torna-se necessário um olhar reflexivo sobre o mesmo, vai além de conceitos específicos como etnia, gênero, raça etc. e é preciso uma perspectiva voltada ao desafio para combater preconceitos, questionar o processo de construção das diferenças, valorizar e apreciar a pluralidade cultural. Discursos preconceituosos podem congelar identidades ao invés de valorizar, a multiculturalidade numa perspectiva crítico pós-modernizado ou pós-colonial: “implica que um diálogo seja estabelecido entre valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do ‘outro’ e aqueles valores plurais que são particulares a grupos e identidades específicas” (CANEN, 2002, p. 103). A multiculturalidade busca incorporar um discurso de construção das identidades, sendo princípio que defende atitudes que vão além de tolerância com as diferenças, busca conviver em harmonia, “irá focalizar não só a diversidade cultural e identitárias, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas”. (CANEN, 2002, p. 95). A sociedade é constituída por uma pluralidade de identidades.

A multiculturalidade está presente em vários debates nos países onde predomina uma população heterogênea. No Brasil, desde o princípio da colonização, foi imposta uma cultura hegemônica, ideia que ainda persiste apesar de várias pesquisas apontarem para a valorização e o respeito de diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, como assevera Semprini (1999), afirmando que, para entender uma sociedade constituída por uma diversidade cultural, é preciso que a mesma seja analisada num aspecto sociopolítico, na perspectiva pós-moderna, rompendo-se com a crença na homogeneidade, na qual predominava uma essência imutável. A sociedade está em constante processo de construção e reconstrução, “trata-se de um verdadeiro desafio de civilização que nos é lançado pelo multiculturalismo” (SEMPRINI, 1999, p. 173). O multiculturalismo traz nova reflexão sobre a sociedade onde os sujeitos reivindicam seus direitos à diferença e garantias de igualdade. Assim, a cultura torna-se instrumento de definição de políticas de inclusão social.

Conforme Santos B. (2008), para compreender uma cultura torna-se imprescindível partir da perspectiva de que as mesmas são distintas internamente. Nesse contexto é fundamental reconhecer a diversidade dentro de cada cultura da mesma forma que reconhecemos as culturas, umas entre as outras. O processo de transformação causa uma crise no conceito da modernidade, onde a sociedade era vista como estática e poderia se desenvolver com o acúmulo de conhecimento da humanidade. “As ciências sociais não

podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (SANTOS, B., 2008, p. 36). Embora, conforme reflexões mais recentes afirmam que a cultura organiza, não determina.

A multiculturalidade pode abrir várias possibilidades de inovação e crescimento dentro da sociedade, propiciando formação de gerações livres de preconceitos e aberta à diversidade cultural. O desenvolvimento científico moderno derivou mera acumulação, resultando num conhecimento estático. “Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui”. (SANTOS B., 2008, p. 88). O autor argumenta a necessidade de um diálogo entre as culturas, pois os saberes progridem no encontro uns dos outros, emergindo a valorização mútua. Devemos lembrar que, compreender a diferença entre a própria cultura em relação à cultura do outro, requer percepção de si e do outro, envolvendo respeito e troca de diálogo entre os participantes do grupo, criando novas perspectivas de aprendizado.

Pensar sobre a diversidade cultural é refletir sobre as várias identidades que compõem a sociedade. Vale lembrar que a valorização dessas identidades no espaço escolar deve ser garantida. Canen ressalta que:

A identidade é percebida como construção, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde narrativas e discursos presentes, explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante resignificar dessa identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários. (CANEN, 2005, p. 42).

As instituições de ensino são constituídas com uma pluralidade cultural significativa, não somente com os educandos, mas também entre os educadores a diversidade é expressiva e essa complexidade traz novos desafios à igualdade de oportunidade. Para enfrentar a problemática multicultural de seus docentes, o sistema de ensino precisa rever a metodologia, os conteúdos e os materiais, além de flexibilizar o currículo conforme as especificidades da comunidade escolar. As escolas devem abrir espaços para a valorização da diversidade cultural que a compõe, “superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças”. (CANEN, 2002, p. 92). A escola cala-se perante situações de discriminação que seus alunos sofrem. Para que a educação supere os preconceitos, ela

mesma precisa romper com os dogmas que existem em sua atitude. A educação numa perspectiva multicultural pode constituir hoje, um componente fundamental na formação do ser humano.

As políticas educativas são definidas a nível nacional, enquanto que a nível local, cabe as instituições adotar uma educação diferenciada no contexto multicultural, o que implicaria a necessidade de flexibilizar os currículos e investir na formação de recursos humanos. Em contrapartida a Resolução nº 7, no Art: 5º deixa claro que: III – “A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação”. (BRASIL, 2010).

Segundo a Lei 9394/96, é garantido o acesso à educação e a participação de todos com as mesmas oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social. A instituição de ensino é responsável pela formação dos valores éticos e apropriação do conhecimento, um espaço de socialização onde estabelece relações e transformação da cultura. Freire (2002) ressalta que, para haver respeito, seria necessário uma interação dividindo valores e crenças, não apenas restringir à compreensão da cultura do outro, mas o reconhecimento do outro, o que pressupõe assumir que uma cultura não é melhor nem pior que a outra, maneira que permitiria atitude digna de tolerância ao próximo, possibilitando relações interculturais.

A interculturalidade pressupõe um diálogo entre as culturas, onde o ser humano seja capaz de ouvir e prestar atenção ao diferente, respeitando-o. Uma interação onde haja aprendizado livre de preconceitos é imprescindível para sua compreensão. “Uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual”. (FORMET-BETANCOURT, 2004, p. 13). Uma perspectiva que considere os aspectos linguísticos, históricos, sociais e culturais contribui na formação de pessoas íntegras. Freire (2002) insiste numa educação que desenvolva a criticidade dos alunos, assim saíria da dependência e da consciência alienada. Estabelecer um movimento popular é sinônimo de conscientização, uma reflexão crítica, ou seja, conscientizar-se da realidade nacional para transformá-la e criar novas formas de relações sociais. Estamos lidando com conhecimentos produzidos por comunidades diferentes, por situações históricas específicas. Se a cultura dominante for valorizada e considerada a única capaz de produzir conhecimento, estaremos ocultando a cultura popular. Uma perspectiva

intercultural integra as diferentes formas de vida e ação, conduzindo aos direitos humanos, uma vez que os direitos não estão restritos a determinada população.

Para Fleuri (1999), O termo intercultural se refere à interação de diferentes culturas e a forma que as mesmas se manifestam é o diferencial característico da interculturalidade e da multiculturalidade. Pressupondo ações no campo da educação, tanto o multiculturalismo como o interculturalismo referem-se aos processos históricos em que várias culturas interagem.

A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se a “intencionalidade” que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. (FLEURI, 1999, p. 279).

Na área da educação o educador precisa construir uma proposta educativa para favorecer a relação de diferentes culturas, passando assim de uma perspectiva multicultural para uma intercultural. O saber cultural modifica o modo de pensar, promovendo a formação de pessoas íntegras. Outra distinção que o autor apresenta sobre a multiculturalidade, num modo geral, é uma matéria a ser aprendida. “Ao contrário na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade”. (FLEURI, 1999, p. 279). Uma interação contribui para compreender uma determinada realidade e assumir pontos de vista distintos. A terceira distinção é que as pessoas são criadoras das culturas, são saberes históricos como a língua, religião, alimentação etc. As pessoas são formadas por saberes e práticas sociais em contextos culturais determinados. “Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos”. (FLEURI, 1999, p.180). Essa reciprocidade entre as pessoas promove experiência e crescimento intelectual, a partir do momento que o sujeito considera a cultura do outro, diminui o conflito.

Para Candau (2008), o reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais presente em relação às desigualdades, à justiça. Nesse contexto, o que muitas vezes era entendido como direito políticos, civis ou individuais, expande-se para direitos culturais e coletivos. A reivindicação pela igualdade está cada vez mais evidente, porém estamos vivendo uma crise no novo contexto cultural, social e econômico, assinalado pela

globalização. A construção de novas mentalidades são definidas por alguns autores de pós-modernidade, já que estamos impregnados de valores etnocêntricos da modernidade, a qual está em crise. Nos últimos anos, a luta pelos direitos humanos vem se intensificando, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais. É um desafio a articulação entre diferentes grupos culturais, para o que Candau propõe discutir diferentes concepções de multiculturalismo.

O multiculturalismo nasceu de movimentos sociais, relacionados à questões étnicas e não nas universidades. Para explicar melhor o assunto, a autora propõe duas abordagens, a descritiva e a prescritiva. Na perspectiva descritiva a autora configura multiculturalismo, o qual devemos compreender o contexto histórico, político e sociocultural em que está inserido. A sociedade brasileira é diferente da europeia, assim enfatiza a formação multicultural no contexto específico. A prescritiva entende o multiculturalismo como uma forma de atuar, de intervir, transformar a dinâmica social. “Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção”. (CANDAUI, 2008, p. 50). São várias as concepções sobre multiculturalidade, a autora considera três concepções fundamentais para melhor elucidar o assunto. O multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo também denominado interculturalidade.

O enfoque assimilacionista parte do princípio de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo, na qual nem todos têm as mesmas oportunidades, o acesso a bens e alguns serviços ficando restritos à classe média e alta e com pessoas com nível alto de escolarização. Grupos como indígenas, negros, pessoas de classes populares etc. não têm as mesmas oportunidades. Na perspectiva prescritiva todos são favorecidos, porém incorporados aos valores e mentalidades da cultura hegemônica. A educação universaliza uma política monocultural e quem não tinha acesso à educação era incluído numa cultura comum. “Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente”. (CANDAUI, 2008, p. 50).

A abordagem do multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural afirma que, quando se destaca a assimilação, acaba se silenciando ou negando a diferença. Esse enfoque reconhece a diferença e garante espaço para que as diferentes identidades possam

se expressar, assim mantendo as matrizes de diferentes grupos socioculturais, apoiando a formação de comunidades como escolas, igrejas, bairros, associações etc. com suas próprias organizações acabam privilegiando suas culturas. Na sociedade em que vivemos as duas concepções são as mais desenvolvidas.

O enfoque do multiculturalismo interativo, acentua a interculturalidade, sendo esse mais viável para a construção de uma sociedade justa e democrática ao articular políticas de igualdade e identidade. Essa perspectiva tem uma característica de promover a inter-relação de diferentes grupos culturais numa sociedade, favorecendo a afirmação das identidades, confrontando com visões diferencialistas, assim como as assimilacionistas que não valorizam as diferenças culturais. Por outro lado, cada cultura tem suas raízes históricas, não atêm o ser humano em determinado padrão cultural já que está sempre em processo de construção e reconstrução. A terceira característica é que os processos de hibridização na sociedade em que vivemos, supõem que as culturas não são puras, um artifício importante para considerar a dinâmica dos grupos socioculturais. O último enfoque é que a não desvinculação da diferença e da desigualdade acaba conflitando as sociedades. “A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro”. (CANDAU, 2008, p. 51). Torna-se imprescindível a valorização das relações culturais em que os significados são gerados.

Para Candau (2008), a perspectiva intercultural abre horizontes para o diálogo entre os grupos sociais. Na educação, o reconhecimento do “outro”, a interação são dinâmicas que favorecem a construção de um projeto comum, um intercâmbio em que as pessoas com práticas e saberes diferentes sejam agregadas. Nesse aspecto, facilita a constituição de uma sociedade democrática, justa, humana. “Alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença”. (CANDAU, 2008, p. 53).

Para a consolidação de uma educação intercultural, a autora aponta determinados núcleos os quais considera fundamental. Os elementos que iremos apresentar são reflexões a serem feitas pela instituição escolar, para termos uma educação intercultural.

O primeiro núcleo são as práticas e ações educativas, as quais estão impregnadas por currículos monoculturais e os etnocentrismos estão presentes nas escolas, assunto que deve ser questionado. Outro aspecto é o preconceito e discriminação que grupos

socioculturais sofrem. É necessário desconstruir estereótipos relacionados à essa problemática. O segundo núcleo é a reconstrução do que se considera comum, a forma monocultural da cultura na escola, ou seja, reconhecer e valorizar as diferenças culturais em seus diversos saberes e práticas. No nível das práticas pedagógicas e das políticas educativas, relacionar a articulação entre igualdade e diferença. O terceiro núcleo é o resgate das histórias de vida das pessoas e dos grupos, onde as narrações possam fazer parte do processo educacional, assim valoriza-se as identidades culturais, destacando que, cada aspecto da identidade deve ser considerada. Também os aspectos de hibridização cultural na composição de novas identidades é assunto que merece especial atenção, pois reconhece e promove o diálogo entre os diferentes saberes, como bem assevera Candau:

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAU, 2008, p. 53).

Cada cultura possui sua maneira própria de interpretar o mundo, a natureza e o homem. O último núcleo tem como base romper com qualquer tendência de confinamento nas instituições, promovendo experiências de interação com diferentes maneiras de viver, de se expressar. A educação intercultural não deve ser reduzida somente a algumas situações, como ressalta Candau (2008).

Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54).

Um aspecto que deve ser considerado é o desenvolvimento de estratégias para fortalecer grupos menos favorecidos, para que possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedade. Os grupos marginalizados sofreram discriminação ao longo da história. Para estabelecer relações solidárias, é imprescindível o reconhecimento da capacidade dos diferentes grupos sociais, superando, assim, a discriminação e as desigualdades sociais. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. (CANDAU, 2008, p. 54). A educação intercultural requer o reconhecimento e entendimento entre os

diferentes grupos socioculturais. Nesse contexto, trabalhar a interculturalidade requer enfrentamento de desafios.

A interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre diferentes culturas, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de instigar no ser humano novos conhecimentos, sem perder de vista a própria forma de ser e viver na sociedade. “Daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e a interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença” (COLLET, 2003, p. 181). A interculturalidade visa aversão de uma cultura sobre a outra, pressupondo uma educação democrática.

3.1. *Filosofia Intercultural*

“Filosofía es un nombre particular que recibe una profunda experiencia humana común a todas las culturas y épocas”¹. (SANTOS, J. 2010, p. 90). A filosofia intercultural propõe um ponto de partida para reflexão. Trata-se de uma nova forma de pensar sobre o outro, que abre espaço para diálogo, respeitando formas de pensar e atuar, valorizando o conhecimento de diferentes grupos culturais. Portanto, a filosofia intercultural rebate as convenções impostas pelas culturas dominantes. Assim:

tratar-se-ia [...] de não converter nossa própria maneira de pensar no lugar do encontro com o outro; isto é, não fazer do nosso mundo categorial o centro a partir do qual nós “compreendemos” o outro, no sentido de defini-lo e determina-lo à luz de nosso horizonte de compreensão. Esse “entender” assimila e incorpora por redução, mas não se cumpre como conhecimento que re-conhece no outro uma fonte de sentido de igual originalidade e dignidade. (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 18).

Um modo de vida intercultural e, por que não dizer, uma “educação intercultural”, parte do princípio de que todas as diferentes culturas, povos e comunidades de qualquer época histórica possuem, em um *logos* próprio para ler o mundo, a natureza e a si próprio. Este *logos*, enquanto “razão”, “ordem” ou “sentido” das coisas, não está livre das interferências culturais que permeiam os diversos grupos humanos. Em suma, cada cultura possui o seu *logos*, o que significa que apresentarão entendimentos distintos sobre as coisas

¹ “Filosofía é um nome especial para uma experiência humana profunda comum a todas as culturas e épocas” . (SANTOS, J. 2010, tradução nossa).

ao redor. Considerando como disseram Santos e Fernet-Betancourt acima, que a experiência de filosofar é comum a todos os povos, é preciso então, flexibilizar o entendimento que se tenha deste vocábulo, entendimento este ainda muito atrelado às tradições de ensino “eurocentradas”.

A interação harmônica entre indivíduos constitui valores individuais e coletivos, conseqüentemente, colabora para a construção do conhecimento, promovendo princípios culturais, socioambientais e econômicos. No contexto da filosofia intercultural, para mudar a forma de pensar do indivíduo diante da sociedade e das culturas, torna-se imprescindível dar abertura para refletir sobre a própria vida, uma forma de articular saberes sem descaracterizar a individualidade de cada sujeito ou de cada etnia.

Se busca el reconocimiento de la alteridade desde una práctica histórica que de cuenta de las verdades particulares de cada universo cultural y que a su vez se puedan legitimar las subjetividades que dan origen al encuentro entre culturas. El entendimiento con cualquier otra cultura, para que se de un proceso comunicacional, parte de la aceptación de las proposiciones-lenguaje y símbolos de todas las culturas. (FERNÁNDEZ, 2004, p. 13)².

Nosso país possui uma diversidade cultural expressiva. No entanto a forma de se construir o conhecimento ainda está arraigada numa cultura homogênea, portadora de conceitos sociais e históricos que anulam a visão de outras formas de pensar e entender as relações das pessoas, acentuando o desmantelamento das riquezas socioculturais. A filosofia intercultural implica numa forma de modificar o comportamento e as relações sociais, e ajuda a entender a manifestação simultânea de diversas culturas, criando um diálogo intercultural.

La filosofía intercultural tiene como deber principal transformar el mundo, cambiando las condiciones de la existencia humana, sintetizando la transformación hermenéutica y epistemológica en una antropológica, no basta una revolución económica, social, ni política, sino antropológica. (FERNÁNDEZ, 2004, p. 18)³.

² Busca-se o reconhecimento da alteridade desde uma prática histórica que dê conta das verdades particulares de cada universo cultural e que, por sua vez, possa legitimar as subjetividades que dão origem ao encontro entre culturas. O entendimento com qualquer outra cultura, para que se dê um processo comunicacional, parte da aceitação de proposições da linguagem e os símbolos de todas as culturas. (FERNANDEZ, 2004, tradução nossa).

³ A filosofia intercultural tem como dever principal transformar o mundo, mudando as condições da existência humana, sintetizando a condição hermenéutica e epistemológica em uma antropológica, não basta uma revolução econômica, social, nem política, mas antropológica. (FERNANDEZ, 2004, tradução nossa).

Portanto, é uma nova forma de interpretar uma cultura, um povo, é uma proposta que requer diferentes formas de pensar, de criar e recriar o conhecimento. A comunidade escolar acolhe uma diversidade cultural significativa, o multiculturalismo é perceptível no ambiente educacional. Uma interação e convivência harmoniosa requer articulação de diferentes saberes, contribuindo para estabelecer o respeito pelas particularidades de cada sujeito ou grupo. A filosofia intercultural restabelece a reflexão sobre as práticas culturais de um povo, contribuindo no resgate e na preservação de costumes de diferentes culturas. “A alteridade do outro está dentro, e não fora do nosso contexto cultural. Isso é o princípio fundamental do reconhecimento da Diversidade Cultural face à educação”. (SIDEKUM, 2003, p. 08).

O indivíduo precisa reconhecer primeiramente as origens e significações dos componentes de determinadas culturas e suas particularidades. Sabe-se que, ao reconhecer as formas de vida e seus componentes em profundidade, a tendência do ser humano é a de respeitá-las mais, já que cria no subconsciente um sentido de pertencimento que o levará a apreciação o grupo. Essas diferenças podem ser valorizadas de forma interativa, promovendo a integração, e despertar o interesse pela forma de pensar e agir do outro. Consequentemente teremos uma sociedade mais heterogênea.

A filosofia intercultural pode servir de subsídio para repensar nosso modo de agir e pensar sobre o outro, mediar uma forma de interpretar e ser interpretado, criando um modo próprio de abordar as diferenças, enriquecendo o diálogo. “A diversidade cultural implica numa nova formulação filosófica e metodológica da historiografia na pesquisa da subjetividade e da formação do êthos cultural.” (SIDEKUM, 2003, p. 6). O ser humano é um animal social por natureza, assim, ele não pode atuar na sociedade de forma isolada. Os sujeitos que compõem grupos sociais participam individual e coletivamente do processo de transformação cultural e econômico. A filosofia intercultural visa uma forma de reconsiderar a diversidade cultural, em que os grupos possam conviver numa permuta de experiências por eles vividas.

Segundo Sidekum (2003), a filosofia intercultural não surgiu para complementar as disciplinas nas características da filosofia tradicional. Portanto, não se deve confundir como exemplo da filosofia técnica. A filosofia intercultural não se preocupa com a análise das culturas, nem tampouco tem intenção de promover a compreensão filosófica das culturas. “Sua atenção centra-se melhor na busca de pistas culturais que permitam a

manifestação polifônica daquilo que chamamos filosofia desde o multiverso das culturas”. (SIDEKUM, 2003, p.5). Sendo assim, não é um fenômeno isolado, busca articular movimento multidisciplinar, vinculando tradições. “Assim, não se deve esquecer que a cultura se realiza no âmbito dos sujeitos históricos concretos, como sujeitos coletivos que dão e seguem dando vida à cultura”. (SIDEKUM, 2003, p.6).

Pela visão de alguns pensadores, estamos num processo de transição científica, o qual requer uma nova forma de interpretação. Santos, B. (2008) salienta que o senso comum foi deixado de lado como conhecimento. Existe a necessidade de nos livrarmos de axiomas do passado, começar a interpretar o nosso conhecimento de ser humano ligando-o ao saber científico. Assim,

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso. (SANTOS, B., 2008, p. 18).

A necessidade de buscar articular o princípio de igualdade e da diferença é iminente à medida que abre espaço para a possibilidade de se exaltar as diferenças sem, no entanto, tornar os indivíduos desiguais. Portanto, devemos considerar, como já citado que: uma cultura não é melhor nem pior que outra, cada uma tem suas especificidades que contribuem para o crescimento do indivíduo. Essas reflexões vêm ao encontro com o contexto da filosofia intercultural, que permite uma nova forma de interpretar as culturas, propondo um novo fazer científico e apropriação do conhecimento, em que o senso comum é resgatado e recebe o devido mérito.

Porém, quando se fala da particularidade, devemos levar em consideração que cada cultura é caracterizada por sua própria concepção de mundo. De nossa parte, pode-se dizer que ainda estamos impregnados com a tradição do pensamento homogêneo. Para mudar as concepções que temos de mundo, de ciência, de natureza e, certamente, de educação, é imprescindível lançar um olhar intercultural sobre as diversas formas de pensar e agir. “Comprender a los que parecen tan diferentes, nos lleva también a comprendernos a nosotros mismos, a poder observamos desde perspectivas

desconocidas”. (SANTOS, J. 2010, p. 100)⁴. Questionar a própria construção das diferenças, significa incorporar nos discursos estes elementos, de forma que as enalteçam, para não cair no preconceito e desigualdade. É essencial entendê-las para refletirmos sobre nossas práticas culturais. O que para umas pessoas é comum, talvez não o seja para outros. No contexto educacional os discursos curriculares e as práticas discursivas tornam-se um desafio para formar futuras gerações livres de preconceitos, que valorizem a pluralidade existente.

⁴ Compreender os que parecem tão diferentes, também nos leva a compreendermos uns aos outros, possibilita observarmos em perspectivas desconhecidas. (SANTOS, J. 2010, tradução nossa).

4. Métodos

4.1.Participantes

Para a investigação e delimitação da turma, com a finalidade de conhecer o campo que seria pesquisado, realizou-se um estudo exploratório, de maneira informal. Com a colaboração das professoras e de alguns funcionários da escola, optou-se pela turma do sexto ano A, do período vespertino. As turmas são divididas por seriação. A turma escolhida iniciou com aproximadamente trinta e sete alunos. No decorrer do ano duas meninas abandonaram o estudo para casar-se, duas alunas indígenas também desistiram e alguns pediram transferência para outro colégio. Ao término do ano, ficaram trinta e sete alunos, pois alguns foram remanejados para esta turma.

A turma foi selecionada por apresentar características distintas, tanto no que tange às etnias, como às localidades em que os alunos moram, as quais são muito peculiares. Já havia preocupação de nossa parte em buscar componentes étnicos. Segundo informações colhidas na secretaria do referido colégio e os alunos que estudam pela manhã, mais de noventa por cento são provenientes da área rural do município.

Na sala, focada na pesquisa especificamente, estudam seis alunos indígenas, provenientes da Reserva Indígena Rio D'Areia, no Município de Inácio Martins. Dois alunos de Assentamento MST, além de alunos Faxinalenses. Quanto ao restante dos alunos, apresentam diversas culturas e residem em áreas rurais.

Sendo nossa intenção discutir a educação diferenciada no contexto da filosofia intercultural, concordamos com Santos J. (2010), quando diz que compreender os que parecem tão diferentes leva-nos a compreendermos a nós mesmos. Muitas vezes, enfocamos somente as diferenças, se abordarmos o fato com intuito de discernimento, podemos observar em perspectiva intercultural e aprendermos com as diferentes culturas.

Com o objetivo de definir quem seriam os sujeitos a serem entrevistados, elaboramos um critério de observação em sala de aula e realizamos conversas informais com os professores, depois estabelecemos um roteiro para as entrevistas, as quais foram realizadas posteriormente. Durante o período de observação fomos detectando, além do comportamento dos alunos em sala de aula, o procedimento didático utilizado pelos professores, num total de oito, todos os quais optamos por entrevistar, envolvendo todas as disciplinas, inclusive uma professora que ministra aulas de História e Ensino Religioso.

Nessa pesquisa, não levamos em consideração a formação dos professores e o tempo de atuação e essa variável pouco influenciou no foco do trabalho. Para melhor especificar a análise, achamos conveniente definir os sujeitos das entrevistas da seguinte maneira: P. Professor; P. I; P. II; P. III; P.IV; P.V; P. VI; P.VII; P.VIII.

4.2.Procedimentos

O primeiro contato estabelecido foi com a direção da escola, o qual foi facilitado pelo fato de eu já ter trabalhado nessa instituição, formando um vínculo de amizade com a equipe docente. Dessa maneira, a interação foi bem sucedida. A Direção esclareceu as principais dúvidas e nos encaminhou à equipe pedagógica, a fim de obtermos as informações necessárias para a referida pesquisa. O universo cultural existente na escola nos dá subsídio para concentrarmos a proposta dessa pesquisa.

O consentimento dos professores foi tranquilo, alguns demonstravam um pouco de resistência no início, porém, após uma conversa e explicações sobre as intenções da pesquisa, fomos bem acolhidos. A professora de Português mostrou-se bastante interessada, deu várias informações sobre o comportamento e desenvolvimento da turma. Após o consentimento informal, o pedido foi formalizado através de solicitação enviada à instituição. Obtivemos também, a autorização através de carta de anuência direcionada ao chefe do Núcleo Regional de Educação, ao qual o Colégio pertence. Além disso, o apoio do setor administrativo foi imprescindível para adquirirmos as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Para averiguar essa área que se mostra tão complexa, os procedimentos da pesquisa envolveram observações em sala de aula e no refeitório, com anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise do PPP. No período da observação, a aproximação com os professores regentes foi fundamental para definir alguns indicadores à delimitação das entrevistas. A leitura do PPP nos proporcionou um amplo entendimento sobre a organização do trabalho do colégio. A observação nos facilitou para obtermos informações empíricas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A obtenção de informações para a pesquisa foi realizada em dois períodos: a primeira fase foi concluída no início do ano letivo de 2014, através da observação participante, da seguinte forma: durante dois meses, em dois a três diferentes dias da semana, a fim de se observar vários aspectos ocorridos em sala de aula, também

observamos as atitudes dos alunos na hora do lanche. Vale ressaltar que prosseguimos com nosso trabalho no final do ano letivo, pois achamos conveniente concluir as observações e as entrevistas posteriormente. Essa medida adotada serviu para compararmos a interação dos alunos e o período de adaptação.

4.3. Instrumentos para Obtenção de Informações

Num primeiro momento, foi feita a pesquisa bibliográfica para apropriação da fundamentação teórica, analisando conceitos de diferentes teóricos acerca do assunto. “Chamamos teoria a um conjunto inter-relacionado de princípios e definições que servem para dar organização lógica a aspectos selecionados da realidade empírica”. (MINAYO, 2004, p. 91-92). Durante a pesquisa, o investigador deve ser flexível, pois a mesma poderá ser reformulada para ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

A fim de obter melhores resultados na investigação, foi realizado a pesquisa de campo usando como procedimento, a observação participante e entrevista semiestruturada. A pesquisa de campo busca a compreensão de diferentes aspectos da realidade estudada, a qual permite ao investigador um amplo leque de procedimentos e descobertas. “Concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. (NETO, 2010, p. 53). O investigador deve adotar uma estratégia peculiar, ou seja, conhecer o espaço a ser investigado estabelecer um bom vínculo de amizade com o grupo pesquisado com finalidade de estudar seu comportamento e suas ações. A pesquisa de campo permite colher informações de determinada área de conhecimento, indispensável para articular com o arcabouço teórico.

As culturas que compõem uma comunidade estão submetidas ao contexto histórico em que ela pertence e, tais aspectos devem ser considerados quando os indivíduos ingressam na instituição escolar. Para uma melhor compreensão da forma de agir e pensar dos mesmos, optamos pela observação participante, com anotações em diário de campo. Trata-se de uma investigação que representa a inserção do investigador no fenômeno pesquisado, com a finalidade de obter informações sobre a realidade pesquisada. “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na

vida real”. (NETO, 2010, p. 50-60). Através desse instrumento, o pesquisador pode se deparar com diversas circunstâncias do fenômeno investigado, situação que o leva a contínua reflexão, compreendendo mais as ações dos sujeitos como o comportamento, as expressões corporais e faciais, as quais contribuem com excelentes pistas para a investigação. O pesquisador deve estar bem atento sobre sua hipótese, pois a observação leva a diferentes pontos de vista, podendo ser imprescindível sua reconstrução. Após o levantamento de dados através das observações, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada.

Com o intuito de obter informações consideráveis, decidiu-se entrevistar um professor de cada disciplina, sendo que a grade curricular do sexto ano é composta por nove matérias Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Arte, Inglês. Porém foram entrevistados oito professores, pois uma professora trabalha com duas disciplinas nessa turma. Para obter informações através das entrevistas, foram utilizadas técnicas de gravação em áudio, todavia houve necessidade de utilizar o diário de campo para o registro com cinco professores, pois ao pedir autorização para o uso de áudio, eles sentiram-se constrangidos. A entrevista é uma fonte de informação que permite conhecer vários aspectos do objeto pesquisado, a qual consiste em um procedimento mais comum no trabalho de campo. “Entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. (MINAYO, 2004, p. 108). Nesse aspecto, o investigador aborda o tema proposto sem muita restrição. O roteiro é previamente formulado conforme o indivíduo a ser entrevistado. Esse procedimento permite a construção de um diálogo mais interativo, similar a uma conversa com o entrevistado, ocasião em que o entrevistador colhe material expressivo para a análise. O roteiro de entrevista formulado, anexo I consistiu em obter esclarecimentos inerentes à pesquisa.

Para investigar os processos culturais, como estes influenciam as práticas sociais no ambiente escolar, culminando com interferências diretas no processo de ensino-aprendizagem, optou-se pela pesquisa qualitativa, “A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. (MINAYO, 2004, p. 101). Na educação, o conhecimento é dinâmico e mutável, devemos lançar um olhar reflexivo sobre a instituição e analisar os contextos sociais, políticos e econômicos em que

ela é constituída. Numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com generalizações e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão, seja de um grupo social, levando em consideração cada subjetividade e suas particularidades, seja de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação. Ao contrário da pesquisa quantitativa, a qual é uma modalidade que requer uso de estatísticas, traduz tudo aquilo que pode ser quantificável, para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão. Para nossa proposta em questão, a investigação qualitativa é mais adequada a fim de atingir êxito nas interpretações verbais, no comportamento, costumes etc. presentes na instituição pesquisada.

4.4. Análise

Para melhor interpretar as informações obtidas, optamos pela análise de conteúdo, a qual possibilita um olhar mais aprofundado do objeto investigado permitindo “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”. (MINAYO, 2004, p. 203). Essa análise consiste adentrar em situações que possibilitam exteriorizar algo que está pré-concebido, como refletir sobre as informações coletadas nas observações e nas entrevistas. Segundo Minayo (2004), a análise de conteúdo se utiliza de técnicas com várias modalidades, para melhor explicar a pesquisa qualitativa, dentre elas, ressaltamos a Análise de Avaliação ou Representacional e a Análise Categorical, as quais estão contempladas nesse estudo. Essas técnicas nos permitem um detalhamento para alcançar os objetivos propostos. Entende-se que essa forma de análise proporcionará, no caso, resultados mais eficazes quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos e a expressão cultural do citado colégio.

A pesquisa tem relevância acadêmica, pois dá continuidade aos estudos sobre uma particularidade do sistema educacional brasileiro, priorizando o desenvolvimento comunitário em grupos sociais bastante específicos. No contexto social, sua importância se revela no sentido do registro e análise dos pressupostos metodológicos utilizados na rede pública de ensino para acolher alunos que advêm de áreas rurais, assentamentos e Reserva Indígena.

Usamos como critério de inclusão, alunos do sexto ano A. Também achamos conveniente incluir todos os professores que ministram aulas nessa turma, pois todos

concordaram em participar do referido estudo. Cada professor trabalha com metodologia e dinâmica diferenciada de ensino aprendizagem, possuindo sua maneira própria de ser e pensar sobre a educação e a diversidade. Entende-se que para a educação contribuir de forma que valorize a diversidade cultural, o indivíduo precisa reconhecer as origens e significações dos componentes de determinadas culturas e suas particularidades. Ficaram fora da pesquisa os alunos que moram na sede do município, ou que não apresente algo significativo a acrescentar na pesquisa. Sabemos que cada indivíduo possui idiosincrasia, porém, para a realização dessa pesquisa, procuramos explorar diferentes culturas. É um campo recente de exploração científica, mas demonstra ser bastante crescente no país. Os avanços metodológicos na área se mostram cada vez mais fundamentados, denotando a importância de pesquisas que valorizem a educação diferenciada.

5. Análise e Discussão dos Resultados

5.1. Atendimento Educacional Diferenciado

Nos primeiros dias de observação no início do ano letivo, pudemos constatar a caracterização da escola, com diversidade cultural significativa, bem como, diferenças marcantes no comportamento dos alunos. Vale mencionar que, alguns dos professores investigados mostravam-se desinteressados em relação ao conteúdo acadêmico. A professora II passou uma atividade de seguinte aspecto: os alunos deveriam escrever um texto discorrendo sobre sua história de vida, com a finalidade de se conhecerem melhor. Em seguida, realizou uma dinâmica, a qual os alunos posicionaram-se em círculo passando um objeto para o colega ao lado. Ao sinal da professora o aluno que estava com o objeto teria que ler a sua história ao grupo. Após vários alunos terem contado sua história de vida, onde vivem, o que gostam, etc. o objeto parou em uma aluna indígena, a qual deveria ler sua produção do texto. Notou-se que ela ficou visivelmente irritada, jogou o objeto no chão, depois pegou e colocou na carteira do colega indígena. Entretanto, nenhum dos três alunos indígenas iniciantes na escola regular, desejaram ler sua história. A professora ficou desapontada diante da reação do menino e a colega indígena “repetente”, se manifestou para ler sua história. Escreveu que gosta de respeitar e ser respeitada e não gosta de apelidos, foi bastante aplaudida. Percebeu-se uma satisfação por parte dos outros alunos indígenas em relação à atitude da mesma.

No contexto da filosofia intercultural, para que haja um diálogo entre as culturas é necessário conhecer e interpretar cada cultura em todos os aspectos. “Es necesario articular la situación histórica de cada cultura entre sí y con las otras”, (FERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ, 2004, p. 15).⁵ O conhecimento intercultural favorece o reconhecimento de diferentes culturas, possibilitando uma convivência harmoniosa entre os alunos. Julgamos o texto abaixo, escrito por uma aluna e exposto para a turma bastante pertinente. Por esse motivo, decidimos compartilhar o mesmo, conforme segue.

“Meu nome é ... eu tenho 13 anos eu já estudei e reprovei no 6º B eu tinha desistido de estudar, agora eu “vol” melhorar “vol” me esforçar, eu gosto estudar mas tem “ums” dias que eu fico com preguiça, eu não gosto que alguém fica me incomodando, na hora

⁵ É necessário articular a situação histórica de cada cultura, em si mesma e com as outras. (FERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ, 2004, tradução nossa).

que eu estou escrevendo ou fazendo a prova sou assim eu não gosto de apelidar os outro, eu gosto de respeitar os outro e não gosto que os outro me desrespeite. Eu acordo 5,10 h e a avan vem sempre 5,20 ou um pouco mais “sedo” eu moro na “aria” indígena Rio da Areia. Meu pai e ... de ... meus pais são separados eu moro com a minha mãe Antes eu morava com meu pai eu “estudi” no turvo na vila Jaine o nome da Escola Municipal Frida Rickilim Naivarte eu gosto mais de historia e geografia”. Infelizmente, essa aluna desistiu de estudar pelo segundo ano consecutivo. Percebe-se que no início do ano começa empolgada, mas por algum motivo acaba abandonando.

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre a educação diferenciada, os professores demonstraram inconsciência no objetivo da pergunta, acarretando digressão das respostas. Esse dado inesperado evidencia a necessidade de conscientização dos professores no que se refere à educação diferenciada. Uma professora assim comentou: *“Não é algo impossível, mas é necessário continuar refletindo, discutindo sobre cada realidade, é possível ações para cada realidade”*, (Entrevista P. IV, 2014). A educadora referiu-se a questão de políticas públicas, porém, além de não atuarem com educação diferenciada a contento, percebemos certa desinformação sobre o assunto.

Analisando o procedimento dos alunos e o texto da aluna indígena, podemos afirmar que a aluna usou o texto escrito como uma forma de expressar o que estava sentindo, percebeu-se claramente o descontentamento sobre seus colegas, o que se confirmou quando a mesma abandonou a escola no mês de agosto de 2014. No contexto da filosofia intercultural, ao reconhecer as formas de vida e seus componentes em profundidade, os indivíduos tendem a respeitá-los mais, já que criam subconscientemente, um sentido de pertencimento que os levará a valorizar o grupo. É necessário que os professores busquem estratégias para estimular a mudança de comportamento em sala de aula, somente a teoria, torna-se insuficiente. Cabe à escola promover a integração e despertar o interesse do aluno para a educação intercultural, para conseqüentemente, conquistar uma sociedade mais justa. A aluna indígena afirma que não gosta quando alguns a incomodam, que iria melhorar nos estudos, a maneira como a mesma referiu-se aos colegas, indica certo distanciamento entre os indígenas e outros alunos. O documento da escola diz que: *“Precisamos também enfatizar a importância do respeito às ‘diferenças’ [...] propondo atividades diversificadas”* (PPP, 2011, p. 18). O documento ressalta o respeito e atendimento pedagógico especializado aos alunos com vários transtornos, porém nada consta sobre as leis que regulamentam a educação diferenciada para alunos provenientes de

áreas rurais ou reserva indígena. A LDB (1996), em seu Art. 26A. Diz que: torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, caracterizando assim, a formação da população brasileira.

5.2. Norteadores para Estratégia do Ensino e Aprendizagem

Sabemos que o PPP constitui um documento que serve para nortear o processo de ensino aprendizagem de uma instituição escolar. Também contém todo o funcionamento do estabelecimento de ensino. Vale ressaltar que sua elaboração deve ter a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Ao avaliar o PPP da escola, percebemos certa discrepância, no que se refere à teoria e prática educacional. No documento constam vários artigos da LDB, como por exemplo: “A Lei 11.645/2008 coloca que devem ser trabalhados os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas do Brasil, principalmente na área de arte e literatura”. (PPP, 2011, p. 09). Nessa turma, a cultura indígena é trabalhada apenas conforme consta nos livros didáticos. Alguns professores, talvez inconscientemente, relutam em aproveitar exemplos de cultura indígena existente na sala, afinal, todos os alunos convivem com os indígenas no cotidiano escolar. Quanto à participação da comunidade escolar na elaboração ou reformulação do PPP, obtivemos resultados negativos. Alguns professores afirmaram nas entrevistas que participam, porém grande parte deles não compartilham desse momento, pois são professores contratados e começam a trabalhar depois do início do ano letivo.

Segundo o PPP (2011), a SEED-Pr instituiu como uma ação, onde supostamente foram discutidos os problemas específicos da escola, bem como, a reformulação do currículo, o qual deve ser construído por pessoas da instituição, que vivem no determinado contexto histórico e social. Entre os princípios adotados, consta no documento: “o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais e o atendimento às diferenças e à diversidade cultural”. (PPP, 2011, p. 11). No mesmo documento consta sobre a dificuldade em trabalhar alguns temas na prática, como por exemplo, a diversidade. Existe barreira entre a teoria e a prática, torna-se inviável, devido às salas superlotadas, falta de material didático, ambiente apropriado, padrões mínimos de qualidade de ensino etc. Consta ainda o artigo 2º da LDB (1996), segundo o qual “a educação é dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana...”. (PPP, 2011, p. 11). Apesar de demonstrar consciência de que, a escola tem

como objetivo o ensino de qualidade, onde haja ligação com a sociedade em que o aluno está inserido, tais procedimentos não são adotados no seu cotidiano. O comprometimento com a educação diferenciada requer uma visão mais aprofundada, com algumas adaptações para que realmente aconteça.

O PPP sendo um norteador, deve ser examinado e renovado todo ano pela equipe, depois de reflexões sobre o que deu certo na prática pedagógica e o que precisa ser revisto. Ao solicitar o devido documento para leitura, fomos surpreendidos com a desatualização do documento. Verificou-se que a última reformulação foi no ano de 2011. No momento em que os professores foram entrevistados, afirmaram colaborar através de estudos, reflexão e discussão para ver o que tem de mudar. Alguns confirmaram não participar das reuniões para reformulação do documento: *“Por enquanto não, pois peguei as aulas mais tarde, a elaboração já havia passado”*. (Entrevista, P.V, 2014). *“No geral não, nós não participamos, em cada tempo precisa refazer, mas ainda não foi revisto”*. (Entrevista, P.V, 2014). Torna-se importante salientar que, devido ao fato de a escola depender do Núcleo Regional de Educação para enviar-lhes professores pelo sistema de contrato temporário, pois o quadro efetivo não contenta a demanda do colégio, a contratação nem sempre se faz a tempo de todos participarem da semana pedagógica. Assim, não compartilham da elaboração do PPP, o que pode interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

5.3. A Realidade no Cotidiano dos Educandos (Situações adversas)

As dificuldades enfrentadas pelos alunos da área rural são grandes, as casas entre os moradores são muito afastadas umas das outras, e as próprias comunidades são muito extensas. Para apanhar o transporte escolar, muitos alunos andam a pé até o ponto de ônibus “estrada grande”, outros têm condução intermediária que os leva até o ônibus escolar. Para chegar ao ponto de ônibus no horário previsto, alguns alunos precisam levantar muito cedo, dependem de dois meios de transporte para chegar à escola. *“Temos alunos que moram distante, acordam muito cedo e chegam na escola cansados, alguns acordam quatro horas da manhã, saem muito cedo”*. (Entrevista, P. I, 2014). Além de percorrer muitos quilômetros para chegar à escola, alguns, mais de quarenta quilômetros, os alunos enfrentam outras adversidades como dias de chuva, devido as estradas não terem pavimentação ficam intransitáveis. *“O problema quando chove não tem condições de*

trafegar pelas estradas, os alunos faltam às aulas". (Entrevista, P. I, 2014). Essas adversidades que os educandos enfrentam no dia-a-dia poderiam ser compartilhadas em sala de aula. Além de haver a troca de experiências, a oportunidade poderia contribuir para articular as disciplinas de Geografia, Ciências, História, etc.

Segundo Freire (2001), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Os professores poderiam abordar a situação enfrentada pelos alunos e levar ao conhecimento de todos, ao mesmo tempo conciliar o conteúdo acadêmico com o dia-a-dia do educando, aprendendo com os alunos e, desta forma ampliando seu conhecimento, além de contribuir para a interação entre diferentes realidades. A filosofia intercultural propõe uma nova forma de repensar a diversidade cultural, em que os grupos possam conviver em um contexto de troca de experiências por eles vividas. Essa troca de experiência estaria oferecendo elementos para o desenvolvimento intercultural do educando, sem, no entanto, descaracterizar sua própria identidade.

Alguns professores mencionaram que a condição social, o conflito familiar que os alunos enfrentam, podem interferir no processo ensino aprendizagem. A família desestruturada, pais separados, alunos com carência afetiva e financeira, muitos pais que precisam deslocar-se a outras cidades em busca de trabalho para o sustento da família, acabam se mudando muito. Como bem cita um professor: "*Atribuo uma série de fatores que fogem da mão do professor, a desestrutura familiar, mercado de trabalho, a cidade não abriga mercado de trabalho para todos*". (Entrevista, P. IV, 2014). "*não tem perspectiva de vida*". (Entrevista, P. III, 2014). Alguns professores, em seus depoimentos atribuíram aos alunos as dificuldades enfrentadas em sala de aula. No entanto, o que nos chamou a atenção, mesmo com todas as adversidades, foi o fato de que vários alunos se destacam realizando as atividades, fazem perguntas para sanar as dúvidas e concluir o conteúdo proposto, havendo um aprendizado mais profundo.

5.4.O Processo de Ensino-Aprendizagem Desenvolvido pelos Educadores

A metodologia adotada pelos professores revela certo distanciamento entre a realidade dos alunos e a proposta curricular da instituição. Em nossa observação constatamos que, em sua aula a P. I. iniciou fazendo uma breve observação sobre o novo livro didático que os alunos receberam. Após folhear o livro e ler alguns trechos fez comentários sobre o mesmo. Explanou sobre a mudança que ocorre na humanidade, que

estamos em constante transformação, porém que muitas coisas são preservadas, por exemplo, as construções na cidade em Salvador, capital da Bahia. Discorreu sobre o próprio colégio que é tombado pelo patrimônio histórico, sem mais explicações. Como é feita a história que alguns historiadores desenterram ossos ou peças ao passar um produto, sabem a que época o objeto pertence. No livro didático constavam fatos sobre a cultura indígena os Yanomami, porém a professora ignorou, desconsiderando a oportunidade de interagir, fazer comentários e comparar com os alunos indígenas que frequentam o colégio.

No mesmo dia, em outra aula, a P. II procedeu da mesma forma lendo trechos do livro e fazendo comentários sobre a importância de aprender a escrita e a pronúncia correta. Partindo dessa questão, poderia aproveitar a oportunidade de incluir na aula exemplos da língua guarani, englobando outras etnias existentes. Expôs sobre os dialetos de cada localidade, explanando sobre o Rio Grande do Sul, Mallet Paraná, Bahia, “nordestino”, porém nada mencionou sobre as localidades do município. No livro continha trechos sobre história em quadrinhos:

- A fala do Chico Bento e como o Cebolinha troca o R pelo L,

A professora indicou a página 220, três alunas indígenas não conseguiram encontrar. Em seguida ela falou: página 155, e as meninas conseguiram localizar, porém sem muito interesse de interagir ou prestar atenção. Cada aluno leu um trecho do livro, os alunos indígenas estavam alheios se mexiam na carteira, mas nem olhavam no livro, “duas olhavam sem prestar atenção”. As atividades eram através do livro, mas duas alunas não entenderam e o guardaram. Posteriormente, pegaram, porém não concluíram as atividades.

Ao serem questionados sobre metodologias em suas práticas pedagógicas, para atender a diversidade cultural, os professores afirmaram usar metodologias diferenciadas, mas não houve respostas a contento. A P. VI afirma levar em consideração a oralidade de um determinado aluno, visto que o mesmo encontra dificuldade na escrita. Os comentários dos professores foram de que: *“não tem como fazer trabalho em grupo. O livro didático deixa a desejar, falta gramática”*; *“Não há metodologia específica, mas procuro utilizar mais de uma”*. (P. II, 2014); *Tento ensinar sem fazer distinção, atendo a todos. Os que têm mais dificuldade forneço livrinho com historinha, para que o aluno conheça a história e saiba mais, cada dia mudo para solucionar o problema. Os alunos indígenas sentem-se constrangidos, com cuidado peço que leiam um pequeno trecho do livro, “expõem suas ideias com cuidado”*. (P. I, 2014); *“Nós proporcionamos diversos tipos de metodologias para recuperar o aluno”*. (P. I, 2014). *“Conhecer a realidade de cada um, tirando a*

questão indígena, acho que a realidade cultural é homogênea”. (P. VIII, 2014). Durante as entrevistas todos os professores afirmaram usar metodologias diferenciadas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Percebe-se certa desinformação sobre o aspecto “diversidade cultural”. Alguns discorrem sobre a cultura indígena, no entanto, apresentam certa apreensão de questionar e debater sobre costumes e o modo de viver do povo Guarani.

Analisando o procedimento metodológico dos professores, em nossas observações verificamos que a realidade não condiz com resultados das entrevistas, havendo certa divergência. Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), deixam claro que os estudantes em desenvolvimento tenham como motivação os processos culturais e humanos respeitados, expandindo as relações com os demais colegas que compõem o coletivo, perspectiva essa consolida-se a inclusão social e o processo de ensino aprendizagem.

As práticas culturais desenvolvidas são uma maneira de preservar a tradição de um povo, e também a construção do vínculo de pertencimento ao grupo. “A visão da Diversidade Cultural e da interculturalidade implicará numa qualidade da afirmação do ser humano como ser histórico, que se manifesta nos espaços e etapas das diferentes culturas.” (SIDEKUM; 2004, p. 10). Quando a professora I falou sobre a preservação cultural, poderia dar como exemplo a história de vida do cotidiano dos alunos indígenas e de áreas rurais, o que teria se configurado com uma forma de legitimar a identidade das comunidades. Também poderia ter destacado que os indígenas após quinhentos anos, ainda permanecem preservando seus costumes e cultura. O PPP da escola deve contemplar tais premissas, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos e de seus valores, saberes e práticas, a qual propicia oportunidades e incentiva para que os alunos assumam a condição de cidadão com sua maneira própria de ser. Esse modo de pensar implicaria na preservação e, principalmente, no resgate das culturas, combatendo o prejuízo de toda sorte de atitudes que não enxergam o valor intrínseco das diferenças culturais. “Não há, portanto, valores absolutos, de validade supra-histórica. O que há, são valores históricos, isto é, valores de validade relativa, valores dependentes das valorações humanas e da perpétua transmutação que estas sofrem” (FORNET-BETANCOURT, 1993, p. 108).

No aspecto ensino aprendizagem, a prática pedagógica dos professores contém característica tradicional, com ações separadas, sem abordagem apropriada às especificidades dos educandos. As aulas são desenvolvidas, em sua maior parte, através de

leituras dos livros didáticos e atividades do mesmo. Mais de cinquenta por cento dos professores mencionaram os livros didáticos afirmando: “[...] *os quais são muito bons; ajudam muito; contemplam um pouco*. Três, dos oito professores entrevistados estabelecem metas de ação, proporcionam aulas dinâmicas, facilitando a aprendizagem do aluno. “*Atividade foi a produção de uma capa de livro, o que vai na capa da frente como: nome do autor, ano, título, ilustração. O que vai à parte de trás do livro, alguns fizeram desenho bem bonito, também foi explanado sobre a importância da coluna no livro*”. (Entrevista P. VI, 2014). Sabe-se que, ensinar na prática é muito mais relevante que apenas na teoria, porém somente um terço dos professores utilizam tais estratégias, denotamos certa deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando o esquema das aulas, percebe-se que a prática pedagógica da escola é voltada a um currículo homogêneo, por mais de cinquenta por cento dos professores, os quais fazem discursos voltados a padrões da cultura dominante. As práticas não contemplam a diversidade cultural, os saberes do campo ou mesmo indígena, sendo relevante desenvolver currículo e programas educacionais específicos e neles incluir conteúdos culturais peculiares à comunidade. Como consta na LDB (1996), em seu Art. 26, para orientar a educação nacional, destaca a importância de práticas pedagógicas voltadas às características da região, envolvendo aspectos significativos para os alunos, como economia e cultura da localidade.

O PPP da instituição não contempla uma educação voltada para a realidade do campo, como dispõe As Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu Art. 35, inciso I – “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural”. (BRASIL, 2013, p. 73). Para que a aprendizagem seja complacente, torna-se imprescindível a criação de um ambiente motivador, inclusive o diálogo e as relações interpessoais são fundamentais.

5.5. Os Diferentes grupos Sociais e o Saber Sistematizado

Outro aspecto percebido na pesquisa foi que, ao questionar sobre os conteúdos aplicados, buscando saber se são condizentes com os interesses das diferenças sociais, étnicas e culturais em sala de aula, alguns docentes apontaram em suas respostas, inconsciência das diferenças presentes em classe, desviando bastante o objetivo da entrevista. Grande parte dos professores seguem um padrão de ensino, no qual procuram

dar conta dos conteúdos propostos na grade curricular. Desenvolvem suas aulas através de leitura e atividades contidas nos livros didáticos, sem buscar outras estratégias.

Analisando as ações dos professores, percebe-se ausência da valorização sobre os aspectos culturais presentes na sala, não sendo detectada uma percepção mais consciente sobre as origens étnicas. Promover a compreensão do legado cultural do outro, significa incluir socialmente a oportunidade de interação com os alunos indígenas, do assentamento ou de outra comunidade rural. Essa ação foi coibida, pois os mesmos poderiam dar valiosos exemplos de suas culturas, língua, etc. A P II apenas perguntou: “*como é bom dia em guarani?*”? Um aluno respondeu com voz baixa, não houve comentário. Alguns alunos indígenas, devido ao dialeto, não compreendem a fala da professora, detalhe que passa despercebido por parte de alguns docentes. Um exemplo percebido foi que uma aluna esperou os colegas iniciarem as atividades, depois pergunta sobre o assunto ou guarda o livro sem resolvê-la.

Se lançarmos a reflexão no contexto da filosofia intercultural, afastamos as convenções impostas pela cultura dominante, abrindo espaço para apreciarmos experiências de todos os grupos culturais. “A alteridade do outro está dentro, e não fora do nosso contexto cultural. Isso é o princípio fundamental do reconhecimento da Diversidade Cultural face à educação”. (SIDEKUM, 2003, p. 08). Para se trabalhar com a interculturalidade, é imprescindível considerar a epistemologia cultural dos alunos, essas diferenças podem ser valorizadas de forma interativa. As culturas e suas características nas relações sociais trazem um desafio para mudar a forma de pensar a educação.

Vale destacar que um terço dos professores tem consciência da diversidade cultural, étnica e social em sala de aula. Esses docentes assumem o papel de mediadores do conhecimento, possibilitam a troca de conhecimento, motivam os alunos a participar em diversas atividades, como relata a professora... “*Percebo que em todas as atividades do município a educação está presente, a escola participa. Isso mostra que estamos fazendo a diferença. Um exemplo é a semana cultural, no terceiro bimestre, a qual envolveu vários temas, foi uma troca muito boa*”. (Entrevista P. IV, 2014). “*A arte ajuda, nós trabalhamos sobre os povos, os indígenas por exemplo trabalhamos sua cultura, costumes, a confecção do balaio*”. (Entrevista P. VII, 2014). Esses professores utilizam estratégias de ensino e aprendizagem relevantes para que o aluno sinta-se motivado a expor suas origens, costumes, numa troca mútua... “*Trabalhamos sobre a desigualdade, a pobreza, vemos que muitos alunos não tem apoio de casa, quando os pais vêm pra escola e cobram dos filhos,*

eles melhoram, por outro lado, vemos que tem pais que não se preocupam". (Entrevista P. VII, 2014). O procedimento desses professores, ainda que, desenvolvam aulas mais dinâmicas, carece aquisição de conhecimento sobre os vários grupos como os assentamentos, área rural e assim desenvolver um aprendizado mútuo.

5.6. *A Educação e a Epistemologia Cultural da Região*

Em relação às várias origens dos alunos, não detectamos discriminação mais acentuada no que se refere às expressões regionais. No decorrer do ano letivo, verificou-se que a procedência, a questão sociocultural, tende a ser mais rejeitadas pelos colegas. Os professores, em sua grande maioria, admitiram não trabalhar com a educação diferenciada no que se refere às questões regionais como citam: *"Para trabalhar com a diversidade, precisamos ter mais tempo para discutir com outros professores"*. (Entrevista P. II, 2014). *"Eu comparo as diferenças de outras regiões com a nossa"* (Entrevista P.VIII, 2014). Fica evidente que, a questão da diversidade cultural existente em sala de aula é pouco considerada pelos professores que, em sua maioria, não demonstram consciência da realidade sociocultural existente. Alguns professores referem-se à realidade indígena, por se tratar de cultura "diferente", porém deixam de trabalhar a interação e os valores entre os alunos. Assim expressou-se um deles... *"O interessante é como a comunidade indígena aceita rápido, absorvem a outra cultura, roupa, maquiagem"*, (Entrevista, P. II, 2014). *"Um exemplo são os indígenas, procuro explorar sua cultura, os alunos dos assentamentos trabalho da mesma forma"*, (Entrevista P. I. 2014). *"Em nossa cidade somos muito diversificados, temos a comunidade indígena"*, (Entrevista P. II, 2014). *"Nós fazemos atividades respeitando as diferenças, nós sempre trabalhamos respeitando cada cultura, suas diferenças"*, (Entrevista P. III, 2014). *"Sim, na verdade tudo depende da região de cada professor, precisa existir, nem todos os meios são iguais, aqui em Inácio Martins temos os povos indígenas, pessoas do interior, assentamentos, da cidade, então é uma mistura"*, (Entrevista P. V, 2014). *"Temos alunos que nunca saíram daqui, não conhecem"*, (Entrevista P. VI, 2014). *"É trabalhado praticamente todas as etnias, a cultura indígena nós trabalhamos com a realidade que temos no nosso município, pois é mais fácil recorrermos ao pessoal que trabalha lá na reserva"*, (Entrevista P. VII, 2014). O que mais chamou atenção é que, em vários depoimentos, os educadores mencionaram apenas o povo

indígena como cultura diferente. Os resultados revelaram certa falência no que se refere à educação diferenciada, os professores demonstraram muita desinformação sobre a legislação. A LDB (1996) diz que os estabelecimentos de ensino devem contemplar em seus currículos de ensino, a história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Contextualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam o seguinte parecer:

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2013, p. 113).

Vale salientar que, na escola, a educação diferenciada é pouco conhecida e a reflexão sobre a especificidade do campo está ausente em sala de aula. Concordamos com Arroyo; Fernandes (1999), quando diz que o povo do campo interpreta seu modo de viver, comunicam-se através de gestos, rituais e todas as formas de expressão são educativas. Organizar esses processos educativos num projeto pedagógico seria privilegiar a educação em seus aspectos culturais e preservar a situação histórica de cada comunidade. A escola é um direito de todos como bem cita a LDB em seu Art. 1º, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (Brasil, 1996, p. 09). Porém os processos educativos precisam estar sintonizados com valores e saberes que estão fora da escola. Pensar uma proposta de educação que reconheça as especificidades regionais favoreceria as expectativas e os anseios da comunidade escolar.

5.7. Somos Iguais ou Somos Diferentes? A Cultura Indígena

Para entender uma determinada cultura devemos levar em consideração não somente o momento histórico e geográfico, mas também levar em conta que cada cultura possui um *logos* próprio. Um exemplo é a cultura indígena. A escola da comunidade Rio D’Areia atende somente os alunos indígenas, que estudam até o quinto ano, a alfabetização é na língua guarani e a maneira de trabalhar os conteúdos é através da prática. A língua materna guarani é utilizada no convívio familiar, situação que permite a preservação da cultura étnica na comunidade. Há compreensão dos professores a respeito da preservação linguística. “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;”(Art. 79 Título VIII da LDB/96; Inciso I). As crianças aprendem primeiro o

Guarani, e alguns aprendem o português somente na escola. Esses educandos são retirados do seu contexto para estudar na cidade, afastados de suas raízes culturais, de sua identidade. Ao ingressarem no colégio na cidade, o “choque” cultural faz com que esses alunos muitas vezes fiquem alheios à explicação dos professores, pois não assimilam o conteúdo acadêmico. Por outro lado, a união entre os indígenas se acentua, convivem em harmonia, se ajudam mutuamente.

Uma situação que chama atenção é que apesar das diferenças culturais, os indígenas procuram conviver de forma pacífica, tentam se adaptar à situação do cotidiano escolar, sendo válido ressaltar que enfrentam dificuldades no ensino regular. Ao realizar uma atividade de arte, figuras geométricas com uso da régua, os alunos não compreendem a explicação do professor, cada aluno olha o trabalho do colega para entender, situação que ocorreu despercebida aos olhos do mesmo. Uma aluna pediu para a colega corrigir suas figuras, a colega revisou uma a uma, estavam corretas. Eles se ajudam muito, sentam sempre próximos. Também em uma atividade valendo nota, uma menina indígena não levou o livro, mas a colega falou com a professora, pedindo para apoiar a colega.

Geralmente nos acostumamos a ficar sabendo de culturas indígenas que foram influenciadas ou sofreram algum tipo de interferência de outras culturas, especialmente a branca-ocidental. Se levarmos as propostas da filosofia intercultural a sério, poderíamos inverter este “paradigma”, admitindo a hipótese de que a nossa cultura seja passível de sofrer influência ou interferência de algum tipo advinda de uma ou mais culturas indígenas, por exemplo. “Desde la perspectiva intercultural la visualizamos como una forma de interpretar el mundo que parte de principios diferentes a los nuestros y que da como resultado una visión distinta de lo que nos rodea”. (SANTOS, J. 2010, p. 94)⁶. Pois em filosofia intercultural, a meta não é apenas a de relativizar todas as culturas e valores, como é de praxe na antropologia. Aqui, o foco reside na troca, na permuta, na mútua curiosidade de culturas que podem aprender umas com as outras.

5.8. Exclusão ou Desconhecimento

No transcorrer de nossas observações, percebemos que a interação nem sempre se faz presente. Verificamos que vários alunos adentravam na sala inibidos, retraídos, com

⁶ A partir da perspectiva intercultural visualizarmos uma forma de interpretar o mundo partindo dos princípios diferentes dos nossos e que da como resultado uma visão diferente ao que nos rodeia. (SANTOS, J. 2010, tradução nossa).

vergonha de falar com os professores ou mesmo com os próprios colegas, era visível o descontentamento de alguns alunos. Embora constando no PPP que o estabelecimento de ensino deve promover a socialização do indivíduo, contribuindo para sua transformação e aperfeiçoamento, no início do ano letivo tais atitudes não se consolidam. A mesma situação foi conferida, através de depoimentos por alguns professores, como segue: *”No início do ano eles ficam acanhados de se misturar, depois entre eles fazem bullying, se um aluno é um pouco gordo, se sente mal, pois os colegas acabam desrespeitando”*. (Entrevista, P.I, 2014). No decorrer do ano percebemos que os alunos interagem mais, porém em algumas situações dirigiam-se ao colega de forma desrespeitosa. *“Eu não tinha percebido, eu achava que estava tudo ok, mas fora da sala tinha discriminação”*. (Entrevista, P. II, 2014). *“relação aluno-aluno ainda falta respeito, um não aceita a opinião do outro”*. (Entrevista, P.III, 2014). *“A falta de respeito com o professor que planeja a aula, com o colega, começam a se cutucar, precisamos parar a aula, lembrar os valores, pois temos alunos interessados e os que não estão interessados”*. (Entrevista, P.IV, 2014). A falta de limites acaba interferindo no processo ensino-aprendizagem, *“Entre eles acho que se tratam muito mal, não respeitam as diferenças, fazem bullying com os colegas, se xingam”*. (Entrevista, P.VI, 2014). Essas informações corroboram com a observação anterior, no que tange a falta de interação por parte dos alunos.

Em relação ao ambiente constatamos que existe uma pequena consciência étnica quanto à origem indígena. No entanto, o fato que chamou mais atenção, foi que, os professores não abrangem todas as culturas de forma interativa, com finalidade de aprendizado recíproco. Em relação aos indígenas, alguns professores questionam sobre alguns costumes da comunidade, porém, sem maiores comentários. Uma aluna do interior conversava com as alunas da Reserva, perguntando sobre confecção de pulseiras, língua guarani etc. “curiosidades”. Apenas a origem indígena foi “notada” por todos, talvez por seu modo próprio de ser. Em relação a outros grupos, assentamentos e alunos de áreas rurais, um terço dos professores mencionaram essas realidades, mas em sala de aula constatou-se que nenhum deles trabalha com tais diferenças. Portanto, os conteúdos, as atividades propostas, a prática docente não condizem com as características regionais, locais, e culturais da localidade onde a escola está inserida. Concordamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais, quando determinam: – “consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias

manifestações de cada comunidade”); (BRASIL, 2013, p. 22). Observamos que os alunos, mesmo de culturas diferentes, sem mencionar às quais pertenciam, participavam do grande grupo mostrando a necessidade de sentir-se incluídos.

Teremos alcançado diálogo intercultural quando o indivíduo desenvolver uma atitude aberta em relação a outras culturas. Nesse aspecto, a filosofia intercultural pode favorecer a educação, no sentido de repensar uma metodologia que busque inter-relação com as diferenças culturais. Propondo um ponto de partida para reflexão, isso pode acontecer à medida que as discussões sobre as várias formas de agir e pensar dos indivíduos sejam aprofundadas e aplicadas à prática.

La filosofía intercultural tiene como deber principal transformar el mundo, cambiando las condiciones de la existencia humana, sintetizando la transformación hermenéutica y epistemológica en una antropológica, no basta una revolución económica, social, ni política, sino antropológica. (FERNÁNDEZ, 2004, p. 18)⁷.

Analisando a convivência dos alunos, salientamos que cabe à instituição escolar fortalecer os vínculos de amizade, e promover estratégias de interação entre os alunos. Essas estratégias estimulariam o diálogo do grupo, assim facilitando o trabalho de valorização das diferenças e a convivência harmoniosa entre os educandos. A construção do conhecimento partiria do conhecimento prévio do aluno, levando em consideração não somente a sua história, mas a sua origem. Essa maneira de conduzir o ensino poderia explicitar o conhecimento empírico e confrontá-lo com o saber sistematizado, assim afastando as convenções impostas pelas culturas dominantes. Cada professor poderia organizar um trabalho diferenciado conforme a disciplina e as especificidades, promovendo a valorização e inclusão de todos os alunos.

Retomando a hipótese da nossa pesquisa, corroboramos que a mesma foi confirmada parcialmente. A diversidade cultural, proveniente de diferentes origens étnicas, diferentes concepções de mundo foi comprovada. Os alunos, na escola, têm consciência de suas diferenças, porém encontram dificuldades em trabalhar essa concepção. Após o processo de análise presente nas amostras colhidas ao longo do estudo, deparamos com novo dado inesperado: não era previsto que mais de cinquenta por cento dos professores não respondessem às entrevistas a contento, talvez por desmotivação ou desconhecimento.

⁷ A filosofia intercultural tem como dever principal transformar o mundo, mudando as condições da existência humana, sintetizando a condição hermenéutica e epistemológica em uma antropológica, não basta uma revolução econômica, social, nem política, mas antropológica. (FERNANDEZ, 2004, tradução. nossa).

Neste resultado pôde-se perceber que é baixa a porcentagem de professores conscientes de que a valorização das diferenças culturais pode formar futuras gerações livres de preconceitos. A educação intercultural, trabalhada de forma adequada, facilita a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo acadêmico. A cultura valorizada, percebida como predominante do ser humano, pode influenciar na autoestima, procedimento este que poderá minimizar o fracasso escolar. Consideramos que a prática educacional deve ser reavaliada em seus diferentes aspectos. Tais premissas estão baseadas em princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, (2013) e nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (1996). Por outro lado, será que os professores estão preparados para absorver o teor dessas leis?

Quando olhamos para o índio ou qualquer outro grupo que não aquele do qual já fazemos parte, não devemos enxergar uma cultura menor nem maior, melhor nem pior, mais evoluída nem mais primitiva. Entende esta nova forma de se pensar as culturas protagonizada pela filosofia intercultural que a tônica não deve ser a comparação etnocêntrica, mas o diálogo entre as diferenças, de um modo que promova, no mínimo, aprendizados mútuos.

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, considerando o objetivo de conhecer, através da observação participante e entrevistas, como acontece a interação com as diferenças culturais no cotidiano escolar e, como é o processo de ensino aprendizagem na instituição, evidenciamos que a interação harmoniosa nem sempre se faz presente, uma vez que, os resultados apontaram certa inabilidade dos professores para trabalhar com as diferenças.

Para que a educação intercultural realmente se concretize, concordamos com Gadotti (2000), o qual diz que as metodologias de ensino devem envolver as questões étnico-culturais, transformando-as em conteúdos educativos. Portanto, os resultados revelaram que há necessidade de repensar as práticas pedagógicas e, também a necessidade de uma maior conscientização em trabalhar as diferenças, por parte dos profissionais da educação.

O desenvolvimento das aulas ainda é centrado num modelo em que predominam mais os aspectos de uma só cultura, ou seja, voltada para um currículo homogêneo, sem considerar a forma de pensar de cada um. Evidencia-se a necessidade de conscientização dos professores quanto às diferentes culturas existentes na sala, para poder desenvolver aulas dinâmicas envolvendo o saber sistematizado com o cotidiano dos educandos. O discurso, as atuações e a conduta de alguns professores em sua prática pedagógica, apresentam mesmo num momento de grande incidência de discussões sobre a língua e a cultura Guarani, ponderações baseadas em conhecimentos empíricos, o que leva os profissionais que ali trabalham a homogeneizarem sua conduta frente à diversidade, minimizando as práticas pedagógicas.

Embora a instituição receba um contingente considerável de diferentes culturas detectamos que não foi uma variável suficiente para a sensibilização dos profissionais da educação para o reconhecimento das diferenças na escola. Uma educação diferenciada no contexto epistemológico da filosofia intercultural poderia articular experiências do cotidiano do educando com os conteúdos acadêmicos.

Ficando claro que os processos comportamentais podem refletir de forma negativa, interferindo no ensino-aprendizagem e na socialização dos alunos, levando ao desinteresse. A interação social é fundamental para evitar a exclusão do sujeito pelo grupo. Por outro lado, a preservação da identidade cultural é de suma importância a fim de garantir uma

convivência com valores que motivam o desenvolvimento sociocultural dos seres humanos. Torna-se fundamental compreender as diversidades e conviver com as diferenças, com respeito e tolerância em relação às formas de pensar e de ser de cada um, favorecendo uma vivência mais enriquecedora.

Apesar de as políticas públicas contemplarem uma educação sustentada em princípios de respeito às diferenças étnicas e culturais, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB, inferimos em nossa pesquisa que, na realidade tais condições não são suficientes para se colocar em prática no cotidiano escolar, ou seja, não está sendo realizado a contento do que prevê as leis. A realização deste trabalho serviu para nos alertar de que a criação das leis, bem como o seu cumprimento formal, não é o suficiente para a garantia dos direitos dos educandos no sentido em que entende a interculturalidade. O contato entre culturas é um fenômeno inevitável; então o ato de interagir, relacionar-se, é mais do que simplesmente assegurar os direitos da cultura alheia.

Um episódio que chama atenção é que apesar da cultura indígena Guarani ser muito peculiar, esses alunos são muito acessíveis, conversam, trocam ideias. Existe certa cumplicidade por parte deles, procuram conviver de forma tranquila, acolhem as “diferenças” sem discriminação, enquanto nós, somos e ficamos restritos em nosso “mundo”. A instituição escolar oportuniza a aprendermos efetivamente a dialogar com as diferenças de outras culturas.

A filosofia intercultural propõe um ponto de partida para reflexão, afastando as convenções locais impostas pelas culturas dominantes. Não existe exclusão da cultura do outro e sim, uma nova forma de diálogo, que visa acabar com o etnocentrismo e que abre espaço a legitimar, valorizando a experiência de todos os grupos culturais, respeitando diferenças étnicas, maneiras de pensar e atuar. A filosofia intercultural é uma corrente de reflexão que pode, portanto, enfraquecer a resistência de formas de pensamento da cultura dominante. No entanto, esta prática requer certo esforço: o de se abrir ao mundo livrando a percepção de normas e valores próprios.

Analisando o comportamento e a manifestação dos alunos indígenas, percebemos que eles estão mais abertos ao diálogo e interação. Sabendo que a escola é um reflexo da sociedade, podemos admitir o fato de que é um espaço onde é possível aprender a resolver conflitos e a conviver com a diferença, buscando superar os preconceitos, embora este processo possa acontecer de forma lenta, passando por avanços e retrocessos. No entanto,

seria imprescindível alterar as práticas educativas. Assim sendo, há um longo caminho a percorrer.

Não temos a intenção de solucionar os problemas existentes nas instituições escolares, nem tampouco temos a presunção de darmos respostas definitivas. Contudo, destacamos a importância da continuidade de pesquisas que possam desmistificar esse assunto tão complexo. A diversidade cultural sempre existiu e vai continuar cada vez mais evidente. Cabe aos profissionais da educação buscar meios eficazes para amenizar, na medida do possível as diferenças em sala de aula.

Acreditamos e ressaltamos ser possível a implantação da interculturalidade na instituição escolar, pois ressignificar os valores e culturas de diferentes grupos são elementos fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento do ser humano. No entanto, tais atitudes requerem em uma reestruturação na educação.

5. Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDEZ, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Disponível em: <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/944.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2014.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 24º ed. Petrópolis, R. J: Vozes, 2004.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**. (De 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 13 de dez. de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: março de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: Fev. 2014.

BRASIL, Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/res._7-10_fundamental.pdf. Acesso em jan. 2014.

BRASIL, **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 de dez de 2014.

BRASIL, **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 13 de dez. de 2014.

BRASIL, MEC, **Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. **DOU (Diário Oficial da União)** de 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 março. 2013.

BRASIL, MEC. **REFERENCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003. Cadernos de subsídios. Brasília – DF. Fevereiro, 2004. Disponível em: <http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em jul de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educadores e educandos**: tempos históricos, formação pedagógica, nº 2, 3ª edição. Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação, sociedade e trabalho**: abordagem sociológica da educação, nº5, 3ª edição. Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. Cadernos SECAD. Brasília DF, 2007. Disponível em: <http://www.educampoparaense.org/arquivo/pdf/Ed.%20Campo%20-%20Mudando%20paradigmas.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD 3. Brasília DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13605&Itemid=913 Acesso em: setembro 2014.

CANAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 42-56, jan./abr. 2008 - 45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>. Acesso em: setembro de 2014.

CANEN, Alberto Gabbay; CANEN, Ana. **Organizações Multiculturais – A Logística na Corporação Globalizada**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda, 2005.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação&política, /FE/UFRJ, Artigo baseado em pesquisa sobre Multiculturalismo e Educação, apoiada pelo CNPq. v.25, nº2, p.091-107. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **ROMPENDO FRONTEIRAS CURRICULARES: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber**. Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. *ISSN 1645-1384 (online)*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.htm>. Acesso em: 14 de jun de 2014.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, de Angela Maria A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. P. 61–74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf> . Acesso em 02 de abril de 2014.

CARVALHO, Rosita Edler, Integração, inclusão e modalidade da educação especial. Mitos e fatos. Integração, Brasília, 2000.

CORDE, **Declaração de Salamanca:** sobre necessidades educativas especiais, Brasília, 1994.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM BREVE HISTÓRICO.** CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, p. 172-188, 2003. Disponível em: http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos2/015_CeliaLeticia_InterculturalidadeEEducacaoEscolarIndigena.pdf Acesso em setembro de 2014.

FERNÁNDEZ, Dóris. Gutiérrez; FERNÁNDEZ, Álvaro B. Márquez. **Raúl Fonet-Betancourt: diálogo y filosofía intercultural.** Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Universidad del Zulia. Frónesis: Recibido: 16-04-2004. Aceptado: 09-11-2004 Vol. 11, No. 3, 2004: 9-39.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade críticas, diálogo e perspectivas.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FLEURI, Matias Reinaldo. **Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/183/183>. Acesso em 24/09/2014.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** S/A. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf . Acesso em 11/11/2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

GAMBINI, Roberto. **Espelho Índio: a formação da alma brasileira.** São Paulo. Ed. Axis Mundi/ Terceiro Nome. 2000.

GANDIN, Luis Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento** (entrevista com Boaventura de Sousa Santo). Rio Grande do Sul. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.5-23, Jul/Dez 2003. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no2/1.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da/o província/estado do Espírito Santo (1878 a 1930)**. Pesquisa 2008. Centro de Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ed. Unesco, Ministério da Educação. 2006.

HERNAIS, Ignácio. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2ª edição: Unesco, (Organização da Nações Unidas para a Educação à ciência e a Cultura). Brasília: Ministério da Educação, 2009.

INÁCIO MARTINS. **O Município: Histórico**. Disponível em: www.inaciomartins.pr.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2014.

JOVER, Ana. **Inclusão: qualidade para todos**. Nova Escola, São Paulo, jun. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. 1994. Disponível em <http://scholar.google.com.br> acesso em 11/11/2012.

MATURANA, R., Humberto, **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTALVÃO, Sergio de Souza. **O Ensino Secundário na Era Vargas: Invenção e defesa de um legado (1931-1949)**. IV Congresso Internacional de História: 9 a 11 de 2009. DOI: 10.4025/4cih.pphuem.761. Maringá, Pr. Brasil. P. 2081-2090. Disponível em: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/761.pdf>. Acesso em: Jan. 2012.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos artigos. 1º a 5º da Constituição da Republica Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Atlas, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTATTI, Maria do R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em 11/11/2012.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. IN: MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ORTIZ, Renato. **Imagens do Brasil**. Departamento de Sociologia/Unicamp. Revista Sociedade e Estado - Volume 28 Número 3 Setembro/Dezembro 2013. P. 609-633. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v28n3/a08v28n3>. Acesso em: dez. 2014.

ORTIZ, Renato. 2006. **Cultura brasileira e identidade nacional**, São Paulo, Brasiliense.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Desenvolvimento**. Políticas Culturais em Revista, 1(1), p. 122-128, 2008. Disponível em: www.portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/download/.../2304. Acesso em Jan, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação especial**. Curitiba, SEED/SUED/DEE: 1994.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, (SEED). **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para A Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: Setembro de 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo / - Curitiba: SEED-PR. 2008 - 72vp. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_temati_co_campo01.pdf. Acesso em: jul de 2014.**

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Experiências pedagógicas de professores Guarani e Kaingang / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. - Curitiba: SEED - Pr., 2010. 120p. - (Cadernos temáticos da diversidade).**

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

RODRIGUES, David. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível**. Inclusão, 1, 7-13. 2000. RE, Vol. XVI, nº 1, 2008 17.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre a ciência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Jorge. **¿Filosofías en la aldea multiétnica?**. Enfoques, Libertador San Martín, v. 22, n. 2, dic. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212010000200006&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 26 jun. 2013.

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Bauru, S. P. EDUSC, 1999.

SEVERINO, **Educação Trabalho e Cidadania**: São Paulo Perspec. Vol. 14 nº2 junho 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/so102-88392000000200010>. Acesso em: 15/12/13.

SIDEKUM, Antonio. **Desafios para a filosofia intercultural: Cultura e poder**. Editora Unijuí, 2003. Disponível em: <http://www.corredordelasideas.org/docs/set_04/antonio_sidekum.doc> Acessado em abr/2013.

SILVA, Astrogildo Fernandes da, Júnior; NETTO, Mário Borges. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**: percursos históricos e possibilidades: Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. Universidade Federal de Uberlândia, N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443. Disponível em: file:///D:/Downloads/POR%20UMA%20EDUCAO%20DO%20CAMPO%20-%20percursos%20histicos%20e%20possibilidades%20_%20Astrogildo%20F.%20da%20Silva%20Jnior%20e%20Mrio%20Borg.pdf . Acesso em Jul. de 2014.

SKILIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagem sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CASTRO, Elis Daiane Pereira de. **História Cultural, e Religiosidade** In: SOCHODOLAK Hélio; CAMPIGOTO, José Adilçon. **Estudos em História Cultural na região sul do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SOUZA, Neusa Balbina de: **Prática de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**: In, <http://www.ppge.ufes.br/> . Acesso em 10/11/2012 as 11:10.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: ed. WVA. 1997.

ANEXO 1 – Roteiro de Entrevistas

Roteiro

1. Como você avalia a educação nos dias atuais? (relação aluno-professor; relação aluno-aluno).
2. Você participa na elaboração do PPP dessa instituição?
3. Que dificuldades são enfrentadas por vocês, educadores, nessa instituição?
4. Qual é a metodologia utilizada para atender a diversidade cultural?
5. Poderia fazer um esquema do desenvolvimento da sua aula de hoje?
6. Os conteúdos interferem ou influenciam os interesses de diferentes grupos sociais, étnicos, culturais?
7. É possível uma educação diferenciada, coerente com a LDB, no que se refere as expressões regionais?

