



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

VERA LUCIA LOPES SILVEIRA

DIÁLOGO NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental

Porto Velho
2015

VERA LUCIA LOPES SILVEIRA

**DÍALOGO NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Tereza Velanga.

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas

**Porto Velho
2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

S587d

Silveira, Vera Lucia Lopes.

Diálogo no currículo de língua portuguesa: uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental/ Vera Lucia Lopes Silveira. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
219f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga
Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

1. Educação. 2. Currículo – língua portuguesa. 3. Diversidade. I.Velanga, Carmen Tereza. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.III.Título.

CDU: 37.016

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

VERA LUCIA LOPES SILVEIRA

DIÁLOGO NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental

Esta Dissertação foi julgada adequada e aprovada para a obtenção do título de
Mestre em Educação Escolar no Programa de
Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional -
da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 29 de junho de 2015.

Prof. José Lucas Pedreira Bueno, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Tereza Velanga
Orientadora
UNIR

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Membro Interno
UNIR

Prof. Dr. Miguel Nenevê
Membro Externo

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Membro Interno Suplente
UNIR

Aos meus pais, irmãos, meu grande amor Juliano e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por ter me acompanhado durante todo o trajeto da minha vida e também nesta conquista.

Agradeço ao meu grande Amor, Juliano Alves pelo carinho e compreensão, além do estímulo para realizar esta caminhada, muito obrigada por estar sempre do meu lado durante esta trajetória...

Agradeço aos meus pais, que sempre me apoiaram e torceram pelo meu sucesso, também pela educação que me proporcionaram me tornando a pessoa que sou...

Agradeço aos meus irmãos que engrossaram a plateia que torcia por mim, sentados na primeira fileira...

Agradeço aos amigos, colegas de trabalho que também acreditaram no meu potencial e caminharam do meu lado.

Agradeço a minha Professora Orientadora, que me guiou no caminho científico da pesquisa-ação e proporcionou novos conhecimentos: muito obrigada...

Agradeço aos demais professores do Programa de Mestrado, pelas aulas ministradas, por compartilhar seus saberes e pelos conselhos e sugestões despendidos a todos os alunos.

Agradeço ao IFRO e a UNIR, que oportunizaram a realização deste Mestrado.

O ato de agradecer é algo prazeroso, carregado de simbologias... Significa implicitamente que algo bom ocorreu, significa que nós seres humanos temos a característica de sermos gratos, significa que alguém está, no mínimo, satisfeito ou simplesmente muito feliz...

Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisadora realizando Palestra sobre Motivação na escola	128
Figura 2 - Filólogo Celso Ferreira da Cunha	140
Figura 3 - E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.....	141
Figura 4 - Alunos da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.....	141
Figura 5 - IFRO, <i>Campus Cacoal</i>	143
Figura 6 - Alunos do IFRO, <i>Campus Cacoal</i>	145
Figura 7 - Realização de oficina na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.....	154
Figura 8 - Depoimento dos alunos colaboradores do IFRO para a Escola Celso Ferreira da Cunha	163
Figura 9 – Reunião com o Grupo Focal	169
Figura 10 - Apresentação do Projeto de Pesquisa-Ação e Palestra sobre o IFRO .	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da execução do cronograma do projeto de Pesquisa-Ação.....	127
Quadro 2 - Comparativo referente aos Planos de Ensino da disciplina Língua Portuguesa.....	149
Quadro 3 - Análise da prática docente das professoras da E.E.E.F.M. Celso F. da Cunha e do IFRO, <i>Campus Cacoal</i>	152
Quadro 4 - Formação da professora e pesquisadora envolvidas na pesquisa.....	171

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
DAS	Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
E.E.E.F.M	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha
EAD	Educação à Distância
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRO	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PICIFRO	Projeto de Intervenção Curricular do IFRO
PRALER	Programa de Apoio a Leitura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Educação do Estado
SEESP	Secretaria Educação Especial

SILVEIRA, Vera Lucia Lopes. **Diálogo no currículo de língua portuguesa: uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental**. Porto Velho, RO. 2015. 219 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

RESUMO

O intuito deste trabalho é apresentar as discussões e resultados da execução do projeto de pesquisa “Diálogo no Currículo de Língua Portuguesa: uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental”. A pesquisa foi desenvolvida na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha com alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. O objetivo do projeto foi contribuir para facilitar o ingresso dos alunos no IFRO, tendo em vista que estes pertencem a uma comunidade multicultural e com desigualdades socioeconômicas. A legislação vigente utilizada LDB nº 9.394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNEM (2000). Os aportes teóricos estão fundamentados principalmente pelos seguintes autores: Bortoni-Ricardo, Gatti e Ludke e André discutindo a abordagem qualitativa e instrumentos de pesquisa; Thiollent abordando a pesquisa-ação; Bardin tratando da análise do conteúdo; Libâneo e Sacristán analisando o currículo; Day, Candau, Shön, Nóvoa e Tardif abordando formação docente; Canen e McLaren discutindo o multiculturalismo; Possenti, Bagno e Marcuschi analisando o ensino da Língua Portuguesa na educação básica; Memmi, Said e Hall abordando os estudos culturais e pós-colonialismo; e Freire dialogando com a maioria dos autores, debatendo as mais diversas temáticas, por considerarmos um autor com conceitos pertinentes e atuais para a educação brasileira. Adotou-se a abordagem qualitativa, por se tratar de uma investigação que contempla a interpretação das informações. A metodologia aplicada foi da pesquisa-ação, coerente com a proposta do projeto que era estabelecer uma intervenção em uma realidade visando a sua melhoria. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a pesquisa documental, o grupo focal, a entrevista semiestruturada, a oficina, o depoimento e o autodepoimento. Como principais resultados, aponta-se o sucesso na elaboração e execução do projeto piloto de extensão em parceria com a escola, obtendo a aprovação de cinco alunos no Processo Seletivo Unificado do IFRO no ano 2014. O projeto foi reformulado, institucionalizado no Campus Cacoal como projeto de extensão e está sendo desenvolvido no ano 2015 novamente. Ainda é possível destacar o crescimento profissional da professora e da pesquisadora, como investigadoras da prática docente, e promotoras de um diálogo intercultural entre suas respectivas instituições.

Palavras-chave: Currículo. Multiculturalismo. Língua Portuguesa. Formação Docente.

SILVEIRA, Vera Lucia Lopes. **Dialogue in Portuguese-speaking curriculum: an intervention in the multicultural space in the Western Amazon.** Porto Velho, RO. 2015. 219 p. Dissertation (Professional Master in School Education) - Graduate School Education Program, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present the discussions and results of the implementation of the research project "Diálogo no Currículo de Língua Portuguesa: uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental". The research was conducted in E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha with students from 9th grade of elementary school and 3rd year of high school. The objective of the project was to contribute to facilitate the entry of students in IFRO, once they belong to a multicultural and unequal socioeconomically community. The theoretical contributions are founded in LDB nº 9.394 / 96, in Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002) and by Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNEM (2000) (*in portuguese*). The theoretical foundations are mainly based on the following authors: Bortoni-Ricardo, Gatti and Ludke and André discussing qualitative approach and research tools; Thiollent addressing action-research; Bardin taking content analysis; Libâneo and Sacristán analysing curriculum; Day, Candau, Shön, Nóvoa and Tardif addressing teacher training; Canen and McLaren discussing multiculturalism; Possenti, Bagno and Marcuschi analysing Portuguese Language teaching in basic education; Memmi, Said and Hall addressing cultural and post-colonial studies; and Freire dialoguing with most authors, discussing many different issues, because we believe he was an author with relevant and current concepts for Brazilian education. It was adopted a qualitative approach, because it is an investigation which includes the interpretation. The methodology used was action-research, consistent with the purpose of the project that was to establish an intervention into reality with a view to its improvement. The tools used for data collection were: documentary research, focus groups, semi-structured interview, workshop, testimony and self-testimony. The main results points to the success in establishing and implementing the extension pilot project in partnership with the school, obtaining the approval of five students in the unified selection process of IFRO in 2014. The project was redesigned, institutionalized in Campus Cacoal as extension project and is being developed in the year of 2015 again. Still is possible highlight the professional growth of the involved teacher and of the researcher as students of teaching practice and promoters of an intercultural dialogue between their respective institutions.

Key-Words: Curriculum. Multiculturalism. Portuguese Language. Teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	155
2 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.1 Multiculturalismo e Educação: conceitos, representações e reflexões pertinentes	233
2.2 Currículo, Estudos Culturais e Pós-Colonialismo: conceitos e práticas na educação.....	333
2.3 A Língua Portuguesa na perspectiva da multiculturalidade	544
2.4 Compreendendo a relação entre Identidade, Cultura e Educação	69
3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA MULTICULTURALIDADE.....	79
3.1 Legislação e Políticas Públicas para a formação docente na diversidade	799
3.2 Formação docente e a interculturalidade.....	90
3.3 O saber docente no processo da formação profissional: uma interface com a diversidade cultural	93
3.4 Formação profissional na perspectiva do professor reflexivo	102
4 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	121
4.1 A Abordagem Qualitativa.....	121
4.2 A Pesquisa-Ação como proposta metodológica	123
4.3 Participantes.....	129
4.4 Instrumentos de Pesquisa.....	129
4.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	129
4.4.2 GRUPO FOCAL	130
4.4.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	132
4.4.4 OFICINAS	133
4.4.5 DEPOIMENTO E AUTODEPOIMENTO	134
4.4.5.1 Depoimento da professora e dos alunos	135
4.4.5.2 Autodepoimento da pesquisadora.....	136
4.5 Período e Local da Pesquisa.....	136
4.6 A Análise de Conteúdo	136
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	139
5.1 O <i>Locus</i> da Pesquisa: escola Celso Ferreira da Cunha e IFRO/Campus Cacoal	139
5.1.1. E.E.E.F.M. CELSO FERREIRA DA CUNHA	139

5.1.2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – IFRO	143
5.2 Da Categorização da Pesquisa: Temáticas Emergentes	146
5.2.1 CATEGORIA 1: CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	147
5.2.2 CATEGORIA 2: MULTICULTURALISMO E DESCOLONIZAÇÃO	154
5.2.3 CATEGORIA 3: FORMAÇÃO DOCENTE	170
5.3 Da aprovação dos Alunos no Processo Seletivo do IFRO	175
5.4 Da Construção do Produto Final: o Projeto de Extensão.....	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES	178
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	190
APÊNDICE A – PRODUTO FINAL DA PESQUISA-AÇÃO: PROJETO DE EXTENSÃO.....	191
APÊNDICE B - MODELO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA APLICADA À PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA	207
APÊNDICE C - MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	209
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	211
APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	213
APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM.....	214
APÊNDICE G - MODELO DE ROTEIRO PARA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL	215
ANEXO	216
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	217

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vem gradativamente conquistando o público de todo o estado, na oferta de cursos de nível técnico, integrado ao ensino médio; técnico subsequente; tecnólogo; graduação e pós-graduação. Uma de suas políticas como instituição pública federal, é promover o desenvolvimento da comunidade em seu entorno, oferecendo melhorias na qualidade de vida, perspectivas de carreira profissional e acadêmica etc.

O *Campus* fica situado a aproximadamente oito quilômetros da cidade de Cacoal. Todavia, sua localização não inibiu a concorrência de alunos dos diversos bairros da cidade, inclusive alunos de outros municípios. Situado há apenas dois quilômetros do *Campus*, está um bairro denominado Riozinho, que devido sua distância do município, cerca de 10 quilômetros, foi negligenciado durante muito tempo pela administração pública, se tornando um lugar que oferece pouco acesso a profissionalização e carreira acadêmica.

A implantação do *Campus* em seu entorno gerou grande expectativa na comunidade e até então, a instituição vem se mobilizando por intermédio de algumas parcerias, para o atendimento deste bairro, que sempre se faz presente em seus principais eventos institucionais. Todavia, notamos que os jovens residentes neste bairro, não conseguiam o ingresso no IFRO, *Campus* Cacoal e nos inquietamos para saber o motivo. Descobrimos que a comunidade Riozinho é composta por indígenas, ribeirinhos e pessoas da classe econômica baixa. A origem do bairro está relacionada à colonização do estado de Rondônia desencadeada pela construção da BR 364. De acordo com Pessoa (2007, p. 2): “[...] era inevitável que, com tal crescimento, a luta pela terra ocorresse desenfreadamente, iniciando-se, infelizmente, a ocupação das áreas indígenas, cujas terras foram sendo comprimidas e ameaçadas, num cerco cada vez mais fechado de violência, lutas e conflitos”. Esta aproximação do homem branco teve como consequência a proliferação de doenças (gripe, sarampo, tuberculose), com as quais os índios não estavam acostumados. Visando encontrar recursos junto ao posto da FUNAI para tratar de suas doenças e melhorar sua qualidade de vida, os indígenas migraram

para o Distrito Riozinho, atualmente, reconhecido como bairro de Cacoal (PESSOA, 2007, p. 3, 5).

Para desenvolver um trabalho na comunidade Riozinho, precisávamos de parceria com alguma instituição situada nesta comunidade. Contatamos, portanto, a direção da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha, situada neste bairro, no intuito de descobrir por que os alunos desta comunidade não conseguiam ingressar no IFRO. A partir desta primeira reunião, surgiu a ideia de realizar o presente trabalho: uma proposta de investigação, que não apenas identificasse a problemática, mas contribuísse para sua solução.

Após o estabelecimento da parceria, elaboramos o projeto de pesquisa “Diálogo no Currículo de Língua Portuguesa: uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental”. Uma das problemáticas a ser considerada é a existência de diferenças relevantes entre as propostas curriculares do IFRO e da escola Celso Ferreira da Cunha. A questão norteadora dessa pesquisa foi: Em que o IFRO, *Campus Cacoal* poderá contribuir para a inserção dos alunos de uma escola periférica e multicultural na sua formação cidadã, técnica e profissional?

Visando responder a este eixo norteador, criamos como *objetivo geral* desenvolver um diálogo intercultural entre os currículos de Língua Portuguesa das duas instituições de ensino, que possa contribuir para preparar os alunos para o ingresso no IFRO, tanto nos cursos técnicos quanto de nível superior. Para atingir este alvo principal, selecionamos como *objetivos específicos*: Proporcionar a troca de conhecimentos entre as professoras de Língua Portuguesa, aperfeiçoando seus saberes experienciais e teóricos; Coordenar o projeto de forma ética, democrática e motivadora, oportunizando a participação de todos os envolvidos; Registrar todo o processo da pesquisa-ação, por intermédio dos instrumentos (grupo focal, oficinas, depoimentos, entrevista semiestruturada e autodepoimento) identificando as principais representações dos participantes pertinentes à pesquisa; Criar um projeto de extensão, como produto da pesquisa, no intuito de complementar o conhecimento dos alunos, para participar do Processo Seletivo do IFRO.

A pesquisa foi desenvolvida na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha, no período de fevereiro de 2014 e março de 2015. Participou do projeto a equipe gestora da escola, composta: pela vice-diretora, dois supervisores e dois orientadores; a professora de Língua Portuguesa e alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Estas turmas foram selecionadas porque são

compostas pelos alunos que poderão ser os futuros candidatos ao ingresso no IFRO, quer seja em um curso de nível técnico, quer em nível superior. Convidamos para auxiliar na execução da pesquisa, dois alunos colaboradores, bolsistas em um Edital de Iniciação Científica do IFRO, *Campus Cacoal*.

Para a execução da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, por esta ser a mais coerente com a proposta de trabalho que desejávamos executar. E neste tipo de pesquisa, necessitaríamos de uma aproximação da comunidade envolvida, sem a ideia de distanciamento e neutralidade. A abordagem qualitativa oportuniza a integração entre pesquisador e sujeito pesquisado. Tendo em vista que nosso trabalho consistia em conquistar a confiança da professora, equipe pedagógica da escola e dos alunos; precisávamos estabelecer uma relação amistosa. Portanto, procuramos adotar uma metodologia e instrumentos, que contribuíssem com esta interação. Neste tipo de trabalho, desenvolveríamos análises reflexivas e interpretativas desenvolvidas de forma coletiva, justamente como preconiza uma pesquisa-ação.

Um trabalho de pesquisa-ação se qualifica pela presença da elaboração e execução coletiva de uma intervenção, na qual colaboram os pesquisadores. E durante sua execução são possibilitadas mudanças nas representações dos sujeitos envolvidos quanto a sua realidade social (MONCEAU, 2005, p. 469). A opção pela metodologia pesquisa-ação deve-se a suas características inovadoras, onde a ação é reflexiva, o planejamento é flexível e tem como intuito a intervenção sobre uma situação real.

Os instrumentos utilizados foram: Análise Documental, visando investigar os currículos das instituições de ensino envolvidas; o Grupo Focal, caracterizado pela capacidade de diagnosticar sentimentos, comportamentos, valores, preconceitos, etc, de forma qualitativa; promover a interação e afetividade entre os integrantes; identificar práticas cotidianas no âmbito pessoal e profissional, oportunizar a participação espontânea e pouco direcionada, a partir das discussões e interações que envolvem o empírico e o científico (GATTI, 2012, p. 9-14). O grupo focal foi formado, sob a coordenação da pesquisadora, pela equipe gestora da escola, professora de Língua Portuguesa, e dois Alunos Colaboradores do IFRO.

Tendo em vista que nosso intuito foi sempre favorecer a interação com os participantes da pesquisa, selecionamos a entrevista semiestruturada para realizar com a professora e coletar informações referentes ao seu trabalho e suas

representações quanto aos alunos oriundos de uma comunidade multicultural. Outro instrumento selecionado foi a Oficina, nesta foi possível estabelecer nosso contato direto com os alunos, contribuindo para suas impressões também sobre a turma, a escola e o contexto em que está inserida. E por último, foram utilizados o Depoimento e Autodepoimento, sendo que no primeiro, foi possível ouvir a opinião da professora, dos alunos colaboradores do IFRO e alunos da escola; e no segundo, a pesquisadora expôs sobre a sua experiência no projeto.

Os aportes teóricos da pesquisa estão fundamentados por alguns documentos da legislação vigente, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Os principais autores utilizados para esta discussão foram: Bortoni-Ricardo (2008) em sua obra “O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa”, Ludke e André (1986) com seu livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas” contribuindo com a abordagem qualitativa e instrumentos de pesquisa, Thiollent (2005) com seu livro “Metodologia da Pesquisa-ação”, abordando os conceitos e características da pesquisa-ação; Bardin (1977) em seu livro “Análise do conteúdo” apresentando uma opção para a análise dos dados coletados; Libâneo (2012a) em seu livro “Educação escolar: políticas, estrutura e organização” e Sacristán (2000) na obra “O currículo: uma reflexão sobre a prática” apresentando importantes reflexões sobre o currículo; Day (2001) “Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente”, Shön (2000) “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem”, Nóvoa (1999) “Universidade e formação docente”, e Tardif (2012) “Saberes Docentes e Formação Profissional” abordando formação docente, professor reflexivo e saberes profissionais na perspectiva da multiculturalidade; Canen (2007) em sua obra “O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação” e McLaren (2001) em sua entrevista “Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária” discutindo a educação e o multiculturalismo crítico;

O referencial teórico também está composto por Possenti (1996) na obra “Por que (não) ensinar gramática na escola”, Bagno (2001, 2012) com seu livro “Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa” e Marcuschi (2002) na obra “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” analisando o ensino da Língua Portuguesa na educação básica; Memmi (1977) no livro “Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador”, Said (1990) no seu livro “Orientalismo: o

Oriente como invenção do Ocidente” e Hall (2006) em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade” abordando os estudos culturais e pós-colonialismo; e Freire em diferentes obras (1996, 2014a, 2014b, 2014c) dialogando com a maioria dos autores, abordando as mais diversas temáticas, por considerarmos seus conceitos pertinentes e muito atuais para a educação brasileira.

Inicialmente, apresentamos duas seções de fundamentação teórica, abordando na primeira a descolonização do Currículo de Língua Portuguesa e na segunda, Formação docente na perspectiva da multiculturalidade. Na terceira seção, apresentamos a metodologia e os instrumentos utilizados na pesquisa; na sequência discutimos a apresentação dos dados coletados e resultados à luz do referencial teórico, apresentamos uma descrição do processo de elaboração do projeto de extensão, produto final da pesquisa; e concluimos com as considerações e sugestões para futuros trabalhos.

2 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção apresentaremos alguns conceitos e reflexões pertinentes à cultura, ao Multiculturalismo¹, ao Pós-colonialismo, ao Currículo, ao ensino de Língua Portuguesa a partir da interface estabelecida entre os mesmos em prol da melhoria na educação. Inicialmente, identificaremos as definições que nortearam a construção deste trabalho e na sequência, analisaremos as relações existentes entre os principais elementos e sua contribuição para o ensino nas escolas brasileiras.

Um estudo sobre a temática proposta nesta seção pressupõe a definição primária de cultura, visando fornecer uma representação conceitual que fundamentará a sua pertinência para o processo de ensino e aprendizagem na vertente multicultural. Apresentaremos, inicialmente, alguns conceitos de cultura, em consonância com diferentes investigadores e estudiosos da temática. De acordo com Candau (2011, p. 245) a cultura é um termo “certamente polissêmico e complexo”, destarte, nosso objetivo é apresentar algumas definições coerentes com a concepção proposta neste trabalho.

De acordo com Forquin (1993, p. 11), a cultura possui duas concepções semânticas, sendo a primeira de caráter normativo e universalista, enquanto a segunda, pode ser considerada descritiva e diferencialista. Quanto à primeira é “a cultura considerada como conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria de intelectual e artística [...]”. Neste sentido, o autor (p. 11) define a cultura “como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis””.

Sacristán (1998, p. 134) define cultura como “a conjunção de significados, convenções, crenças, comportamento, usos e formas de se relacionar nos grupos humanos”. Em consonância com Velho (2004, p. 63):

¹ No Brasil, o termo Multiculturalismo Crítico foi adotado com a denominação Interculturalidade, buscando, conforme Canen (2007, p. 93), analisar a origem da problemática, ao invés de apenas identifica-la em manifestações folclóricas.

Hoje em dia *cultura* faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem *culto* e *inculto*. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, *redes de significado* que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

Podemos observar que a cultura não está relacionada a conhecimentos que determinam se um homem é culto ou não. Na realidade, essa concepção pode ser criticada, pela crença que todo ser humano é culto, independente de sua escolarização, ele possui sua cultura (BAGNO, 2012, p. 24-25). A diferença entre um indivíduo e outro, está relacionada às suas características culturais. Na definição de Boyd e Richerson (1985) apud Lordelo (2010, p. 3), cultura é a transmissão, de uma geração para outra, de conhecimentos, valores e outros fatores que afetam o comportamento. Cultura é definida como unidades de conhecimento simbólico transmitidas social e historicamente, isto é, modificadas a partir de formas pré-existentes.

Em uma pesquisa, desenvolvida por Lordelo (2010), envolvendo a conceituação de cultura, identificou-se que a maioria dos autores estudados: Draper e Harpending (1982); Kaplan e Hill, (1992); Mace (2000); Waynforth, Hurtado e Hill (1998) e Winterhalder e Smith (2003) apud Lordelo (p.2) atribuem à cultura um significado comum, ou seja: “Cultura é aquilo que os indivíduos fazem, independentemente das idéias das pessoas sobre o que elas fazem, refletindo a relação entre metas de inclusão e condições ambientais locais”. Nesta definição, os autores concordam que a cultura sofre influências ambientais, e também das necessidades cotidianas, como sua reprodução, organização da família, divisão territorial, etc. Acrescentam ainda que as opções em que se gastarão tempo e energia, em atividades de sobrevivência, varia de acordo a necessidade no momento.

De acordo com Tooby e Cosmides (1995) apud Lordelo (2010, p. 5), analisando a perspectiva de modelos sociais padronizados, a cultura é entendida como uma única entidade, que engloba três aspectos principais:

- 1) um conjunto de substância informacional transmitida entre gerações, dentro de um mesmo grupo, ou seja, cultura é socialmente aprendida; 2) assume-se que a mente do indivíduo é um produto social das forças culturais agindo desde o seu nascimento, de modo que o conteúdo da

mente humana adulta representa a cultura da qual o indivíduo faz parte; 3) os humanos, em todos os lugares, mostram fortes semelhanças intragrupois e diferenças intergrupois, o que leva à admissão de fluxos separados de substância informacional, que explicam essas diferenças; assim, cultura é definida por essas similaridades intragrupois, enquanto que as diferenças entre grupos são concebidas como diferenças culturais.

Desta forma podemos compreender que a cultura pode ser reproduzida, construindo na mente do indivíduo, conceitos e crenças do seu ambiente natural. As semelhanças das pessoas unem-se em grupos por intermédio de suas similaridades, originando uma cultura, enquanto as diferenças entre os sujeitos passam a ser percebida como diferenças culturais.

Um aspecto relevante que não podemos deixar passar despercebido é que mesmo diante do fato da cultura ter muitos conceitos, quando se trata da transmissão cultural da educação, pode ser concebida como um patrimônio de conhecimentos, competências e valores construídos durante gerações e comuns a uma comunidade humana particular (FORQUIN, 1993, p. 12). Entretanto, como a escola realiza esta reprodução da cultura? A escola possui muita dificuldade em trabalhar com a diferença, sua ideia é a padronização cultural (CANDAU, 2011, p. 242). Nesta ideologia, a escola estabeleceu um padrão para atender a esta homogeneidade cultural e unificação da nação, descartando, portanto, os alunos que não se encaixassem no modelo proposto, identificando-os como alunos problemáticos.

Informando-nos sobre o pensamento que norteava o trabalho escolar, Hall (2006, p. 16) explica: “Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Todavia, para se estabelecer uma identidade nacional, seria necessário desconsiderar as múltiplas culturas que a compõe? Hall (2006, p. 16-17) contrapõe esta ideia apresentando os seguintes pontos:

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta - isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. [...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero. [...] as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados.

Analisando o disposto, podemos perceber que uma nação, mediante suas conquistas e colonizações, coleciona uma diversidade de culturas, as quais convivem em um território nacional, todavia, diferenciam-se entre si, como múltiplas culturas. As nações ainda possuem em sua composição, grupos detentores de diferenças, sociais, de gênero, etnia, etc. De acordo com Hall (1997, p. 3) existe uma tendência mundial: “[...] é a tendência à homogeneização cultural [...] de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo”. Neste sentido, esta ideia alimentada pelas grandes potências comerciais, tende a fomentar uma unificação global da cultura, contribuindo para o processo de adestramento de nações enfraquecidas pela economia e políticas internas.

Complementa esta análise, Veiga-Neto (2002, p. 45) com a seguinte crítica: “Enquanto que a economia tende a se globalizar e muitas fronteiras nacionais se dissolvem, o mundo parece cada vez mais heterogêneo em termos culturais”. Em outras palavras, mesmo com o processo de expansão e colonização de muitos impérios, a sociedade mundial permanece heterogênea, arraigada pelo multiculturalismo – conceito a ser analisado no próximo subtópico.

2.1 Multiculturalismo e Educação: conceitos, representações e reflexões pertinentes

O multiculturalismo vem sendo utilizado de forma universal por pesquisadores, especialistas e estudiosos da educação, no entanto, sua propagação não colaborou muito na consolidação do seu significado. Ainda existem divergências, devido a sua complexidade (HALL, 2003, p. 51). A princípio, convém esclarecer que há uma diferença entre os termos “multiculturalismo” e “multicultural”. De acordo com o autor (p. 52):

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. "Multicultural", entretanto, é, por definição, plural.

Portanto, no que se refere às múltiplas culturas que coexistem em uma mesma sociedade, o termo adequado é multiculturalismo, enquanto multicultural é definido como as ações que abordam a diversidade presente nesta sociedade. Primariamente, é pertinente consolidar neste trabalho, o conceito de multiculturalismo, tendo em vista que ainda repercute muitas discussões e disputas entre seus críticos e defensores (CANEN, 2007, p. 92). Analisando o próprio nome do multiculturalismo, a autora (p. 92), aponta divergências:

[...] alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo 'inter' daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

No Brasil, o termo interculturalidade é bastante aceito para nomear as relações culturais em uma sociedade, composta por comunidades distintas e marcadas pelo preconceito e desigualdade. Nesse cenário, o multiculturalismo recebe atenção e passa a ser considerado pertinente para a pesquisa. Seu conceito mais aceito o define como um campo teórico, prático e político, preocupado com o reconhecimento da diversidade cultural, estabelecendo o desafio aos preconceitos existentes (CANEN; XAVIER 2005, p. 335).

Ainda analisando o termo multiculturalismo é relevante ressaltar algumas ênfases, destacadas por Moreira (2001, p. 66):

O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais.

Nesta perspectiva, o pesquisador que deseja investigar sob a ótica do multiculturalismo, pode selecionar uma ou mais destas ênfases, verificando aquela(s) que melhor norteiam o seu trabalho. Neste trabalho, o multiculturalismo será discutido a partir da representação disposta na primeira ênfase apresentada, ou seja, “da atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural”.

Hall (2003, p. 53) explica que “Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há "multiculturalismos" bastante diversos”. McLaren (1997) apud Hall (p. 53) apresenta uma classificação comumente aceita entre os pesquisadores da área: “O multiculturalismo conservador” como o próprio nome já define, insiste na “assimilação das diferenças às tradições e costumes da maioria”. Infelizmente possui seus seguidores. “O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, [...]”. Este admite algumas práticas culturais particularistas, desde que sejam no âmbito privado. “O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal.” Na realidade promove a divisão, separando a comunidade em grupos a partir de critérios culturais. Enquanto “O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado [...]”, Destarte, não haverá necessidade de se realizar remanejamento de poder. “O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca "administrar" as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.” E por sua vez, “O multiculturalismo crítico ou "revolucionário" enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência”. É nesta última representação do multiculturalismo que o presente trabalho se fundamenta, visando uma análise da possibilidade de discutir a relação existente, e a que poderá vir a existir, entre a prática multicultural e a educação.

No multiculturalismo crítico, também denominado como perspectiva intercultural, o estudo baseia-se em um questionamento que engloba a construção dos preconceitos, das discriminações e das diferenças; em outras palavras, busca-se analisar a origem da problemática, em vez de apenas identificá-la ou ressaltá-la em manifestações folclóricas ou datas específicas (CANEN, 2007, p. 93). Em consonância com Neira (2008, p. 44):

O multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas [...]. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, [...], ajuda a

construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes.

Neste sentido, a diversidade está também relacionada com as disputas pelo poder em uma sociedade composta por comunidade dominada e comunidade dominante. Canen (2007, p. 93) ainda enfatiza que a interculturalidade ou multiculturalismo crítico “apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas”. Não basta estabelecer uma postura de reconhecimento diante da multiculturalidade social, é necessária uma atitude que sobreponha ao mero comodismo que permeia as instituições atuais. Gomes (2007, p. 41) alerta para o fato que:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Estudar as diferenças existentes na sociedade humana é uma atividade muito complexa, devido a variedade de características multiculturais e suas relações internas e externas, no processo de formação do indivíduo. Concebemos que o multiculturalismo crítico, ou interculturalidade é a perspectiva que melhor atende as necessidades da educação brasileira. Candau (2002) apud Neira (2008, p. 41) defende que:

[...] tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e de culturas. Assim, [...], enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Para o estabelecimento de igualdade, o que na realidade, pressupõe é a valorização de cada cultura, consciente da heterogeneidade que compõe a sociedade brasileira. Quanto a esta temática, Silva (2000, p. 44-45) destaca ser muito interessante que haja uma distinção entre diversidade e diferença:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada.

Esta definição nos auxilia na compreensão da perspectiva intercultural na escola. Quando tratamos das diferenças, estas estão acima das diversidades culturais, elas estão interligadas com as relações de poder entre a classe dominante e classe dominada. Portanto, é preferível o termo diferença por sua significação de maior amplitude, ao enfatizar também questões sociais e de identidade relacionadas ao poder (SILVA, 2000, p. 45).

Enquanto a diversidade possui uma identificação de pré-existência à construção social, a diferença faz parte deste processo, sendo determinista na separação entre classes. Destarte, Leite e Pacheco (2008, p. 114) enfatizam que:

A nossa concepção rejeita, em absoluto, as perspectivas de homogeneização, que impõem aos grupos minoritários uma cultura dominante, ignorando a sua cultura de origem. Os problemas não podem ser formulados em termos de ter ou não ter (ter capacidade de, não ter cultura,...), de ser ou não ser (ser inteligente, ser atrasado,...), que configuram uma educação monocultural e legitimam a desigualdade.

A escola é um *locus* cultural, no entanto, infelizmente reprodutora da cultura dominante. Ainda planeja na perspectiva da monoculturalidade, defendendo esta postura com a ideia de igualdade. Desapercebe-se que a multiculturalidade atende com maior propriedade aos anseios da comunidade escolar. Identificar a multiculturalidade da nossa sociedade está relacionado à compreensão da diversidade étnica e cultural existentes no Brasil. A partir desta visão, pode-se conceber que a multiculturalidade no Brasil é composta pelas diferenças étnicas, culturais, econômicas, etc. que divide claramente a sociedade em uma classe dominada e outra, dominante (CANEN, 2001, p. 207).

Desta forma, é relevante analisar o papel da educação diante do contexto apresentado. Freire (2014, p. 40) interpreta muito bem a visão da classe dominante quanto ao futuro, quando afirma que: “De modo geral é assim que pensam os dominadores. O amanhã para eles e para elas é sempre o seu presente

de dominadores sendo reproduzido [...] Não há nesta concepção lugar para a substantiva superação da discriminação racial e, sexual e, linguística e cultural”.

Diante do exposto resta a pergunta; Qual o papel da educação na formação do cidadão, inserido em uma sociedade caracterizada pela desigualdade social e que possui em sua classe dominante o desejo da simples reprodução ou continuidade de sua ideologia? É possível desenvolver um projeto de educação que atenda a maioria da população marginalizada em detrimento de uma minoria dominante? Nas palavras de Freire (2014, p. 113): “É possível fazer educação popular na rede pública”? É interessante analisar a opinião deste e outros autores preocupados com a relação entre o multiculturalismo brasileiro e a educação. Em consonância com Gohn (2002, p. 67):

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc.

É notório que Freire, já possuía uma preocupação com a classe menos favorecida neste sistema dominado pelo capitalismo brasileiro. Ele destaca o papel da educação para a transformação social, respeitando a cultura e despertando a criticidade quanto aos elementos presentes na classe dominada, como a pobreza e a violência. Gohn (2002) destaca também que a mídia tem explorado e monopolizado as pessoas em geral. Na realidade, não é novidade identificar que a mídia está a serviço do capitalismo e da classe dominante. Paulo Freire foi um autor bastante preocupado com esta situação, que compromete o futuro da sociedade, devido ao grande volume de violência, seres humanos intolerantes e a ampliação da desigualdade socioeconômica. Destarte, já nesta época, Freire aborda a importância do reconhecimento da diversidade cultural, demonstrando uma preocupação com o rumo da sociedade brasileira diante dos conflitos existentes, arraigados pela desigualdade sócio econômica no país (GOHN, 2002, p. 67).

McLaren (2001, p. 182) aponta que:

Os estados eurocapitalistas avançaram uma retórica de inclusão social – dos desempregados, dos adultos analfabetos, dos incapacitados e outros grupos – que, simultaneamente, estigmatiza os “excluídos” como vítimas ou

como deficientes em certas habilidades e atitudes, e declara querer incluí-los como iguais (sem tratar da questão da igualdade). Mas esta é uma fantasia cruel. De uma certa forma, não há “socialmente excluídos”: todo mundo está incluído no universo social do capital – mas em grupos diferentes e escandalosamente desiguais.

Discursos retóricos como este, são identificados em políticas públicas ou legislações que visam acabar com a desigualdade, todavia, sem desconstruir a ideologia hegemônica da classe dominante. A questão da exclusão social vai muito além de campanhas fantasiosas que defendem a igualdade social. É preciso desvendar os olhos da comunidade, conforme Freire (2014, p. 116) enfatiza: “Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da *desocultação*, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar *ocultando*, o que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível”. Destarte, é pertinente identificar como a educação vem agindo neste contexto: qual partido está tomando, o da ocultação ou da desocultação?

O desejo da homogeneidade é identificável tanto nos documentos educacionais, quanto nos discursos que demonstram as representações de autoridades políticas e mesmo de muitos professores. A escola foi construída para reproduzir a ideologia dominante e padronizar o ensino. Sua forma de organização está estruturada para atender a este objetivo. Ao contrário desta prática, Freire (2014, p. 62) defende que “Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele _ a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante”. Em outras palavras, o papel da escola está relacionado a discutir exatamente esta ideia de homogeneização, é ampliar o universo da diversidade entre seus muros, favorecendo a liberdade da opressão predominante em nossa sociedade.

Colaborando com esta ideia, Pansini e Nenevé (2008, p.38) declaram:

[...] acreditamos que o multiculturalismo no âmbito escolar pode ajudar os professores a reconhecerem e lidarem com o problema e as conseqüências de não se respeitar a cultura popular da maioria das crianças que freqüentam escolas públicas, apontando para formas mais precisas de atender o aluno real e concreto, questionando e contrapondo-se ao caráter homogêneo/homogeneizador do aluno de classe média branca pensado/retratado pelos currículos atuais.

Neste sentido, concordamos que a chave para a mudança no tratamento que a escola pode oferecer em relação a cultura popular é o multiculturalismo. O professor tem um papel fundamental na desconstrução do currículo homogêneo atual. Os autores ainda complementam que a concepção de multiculturalismo crítica e revolucionária, identificada por McLaren (1997 e 2000), pode contribuir muito para esta mudança no currículo, acrescentando temáticas como identidade e diversidade em geral (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p 38). Freire (2014, p. 62), sempre preocupado com a emancipação do ser humano, enfatiza bem este papel do professor:

Obviamente, esta é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos.

O professor pode relacionar o ensino do conteúdo com uma estratégia de politização do aluno, a exemplo do conhecido método freiriano de alfabetização. É possível contextualizar conteúdos das diferentes áreas do conhecimento com a vida do aluno, como um indivíduo que compõe uma sociedade possuidora de uma classe hegemônica que se identifica como dominadora excludente. Neste aspecto Freire (2014, p. 48) ainda defende que: “a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, nem sempre o é do ponto de vista reacionário. E se o faz, o será de forma diferente. É que há formas antagônicas de ver a verdade _ a dos dominantes e a dos dominados.” Destarte, a escola pode trabalhar com seus alunos o descortinamento do conceito de verdade única, arraigado durante décadas pela educação.

Vale ressaltar que, conforme Freire (2014, p.120) nos lembra, existem interesses divergentes por trás da cultura escolar:

Do ponto de vista, porém dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar não

importa o quê, lavando as mãos, indiferentemente, diante do quadro de miséria e de aflição a que se acha submetida a maioria de nossa população.

Nas escolas brasileiras, persiste a ideia em muitos profissionais da educação, de que podem atuar de forma neutra, sem comprometer-se com aspectos sociais e políticos de sua comunidade ou mesmo do país. Todavia, Freire (2014, p. 43-44) enfaticamente defende “[...] que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a sua neutralidade”. Portanto, quando o profissional tende a se manter neutro, está favorecendo a classe dominante e sua cultura arraigada na escola ainda na atualidade. Conforme o autor (p. 55) ainda preconiza: “Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos do conhecimento aos quais empesto um poder mágico”. Dizendo de outra maneira, o verdadeiro educador não pode descomprometer-se de desenvolver nos alunos uma postura crítica e ativa no que tange às diferenças entre classes. O aluno está sendo formado para entre outras coisas, atuar na sociedade, gerenciando sua história, e, portanto, precisa ter seus olhos desvendados quanto à constituição de nossa sociedade e suas características geradas pelo capitalismo.

Em concordância com esta discussão, Leite e Pacheco (2008, p. 110) abordam que:

[...] a escola ao valorizar determinadas formas de transmissão-aquisição, veicula mensagens que ensinam os grupos econômica e socialmente mais desfavorecidos a interiorizar imagens de incompetência e a assumir os papéis que lhes são determinados.

Neste sentido, a escola reproduz a cultura dos dominantes sobre a cultura dos dominados. Muitas vezes, inconscientemente, professores brasileiros contribuem com esta prática, omitindo sua visão política dentro dos muros da escola, no que diz respeito até mesmo a questões pedagógicas e administrativas da instituição em que trabalha.

Freire (2014, p. 40) identifica um termo que pode denunciar todo um discurso camuflado no que tange à discriminação atual:

Os negros continuam inferiores, *mas*, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, *mas* não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra, *mas* é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória.

O discurso de muitos profissionais da educação está arraigado com esta expressão ideológica, que mostra muito mais do que se poderia imaginar, quando uma ideia se contrapõe à outra pelo emprego de uma conjunção adversativa. Não precisa ser professor de Língua Portuguesa para identificar a incoerência explícita nestas afirmativas. Freire (p.118, 119) apresenta uma sugestão para a prática educativa multicultural:

A educação popular [...] é a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber da experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.

Por conseguinte, a educação popular é um mecanismo para aproximar a escola pública da comunidade, promovendo interações entre os diferentes saberes, culturas e identidades. Nela, é possível estabelecer a igualdade, sem, contudo, ignorar as diferenças que compõem cada sala de aula. O professor tem um papel fundamental de mostrar exemplo aos alunos com relação respeito e valorização do “outro”. Porém, Veiga-Neto (2002, p. 44) alerta para as dificuldades que são comuns nas escolas:

[...] salários aviltados, planos de carreira desanimadores, condições materiais precárias das escolas etc. – ; enquanto cidadãos – discriminações profissionais, sexistas, racistas, econômicas etc – ; enquanto propriamente educadores – dificuldades em saber como trabalhar com alunos tão diferenciados (econômica e socialmente), em saber como trabalhar num mundo mutante, que se transforma tão rapidamente, num mundo em que temos cada vez mais coisas para ensinar e para aprender.

Independente da multiculturalidade, nossas escolas já possuem dificuldades com a prática educativa, oriundas de aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos, etc. É preciso destacar que o papel da escola é atender às necessidades da sociedade, acompanhando suas transformações no decorrer do tempo. Portanto, aderir à ideia do multiculturalismo é uma exigência

emergente da situação em que a sociedade se encontra atualmente. Neste sentido, Candau (2011, p. 241-242) complementa:

[...] defendo a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola”, [...], e atualmente está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.

As teorias de aprendizagem levam em consideração aspectos individuais dos alunos, como seu conhecimento prévio ou de mundo, sua cultura, sua linguagem, desta forma, é pertinente destacar que a perspectiva da interculturalidade está diretamente vinculada a todos estes aspectos. Concordamos com Freire (2014, p. 117-118) quando afirma: “Cabe a educadores [...], armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar”.

Mesmo sabendo que estamos subordinados a um sistema com concepções contrárias às nossas, podemos buscar intervir na própria atividade docente, refletindo, investigando e construindo conhecimentos a partir da prática. É indiscutível que o multiculturalismo não é uma solução milagrosa. Contudo, pode ser um início para uma prática educacional consciente, que vise problematizar a diversidade cultural e a integração dos negros à sociedade (HALL, 2003, p. 54).

Complementando esta ideia, Canen (2008, p. 303) enfatiza que: “O olhar multicultural busca, também, analisar ênfases e omissões no currículo [...], inquirindo sobre as vozes aí representadas e aquelas silenciadas, nessas áreas em estudo”. Desta forma, o multiculturalismo deve contemplar a elaboração do currículo educacional. Temática que será abordada a seguir.

2.2 Currículo, Estudos Culturais e Pós-Colonialismo: conceitos e práticas na educação

Atualmente o currículo é investigado e discutido em âmbito nacional e global, por inúmeros pesquisadores em educação. A sociedade do conhecimento exige progressivamente um ensino que atenda às suas reais necessidades. Enquanto, há algumas décadas, o foco estava na didática, podemos afirmar que nos

dias atuais a preocupação também está relacionada ao que está sendo ensinado na escola (SACRISTÁN, 1998 p. 120).

Existem inúmeros conceitos sobre currículo, Sacristán (2000) discute algumas definições que seguem a seguir: Grundy (1987) apud Sacristán (2000 p. 13) defende que:

“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Nesta visão percebe-se o currículo integralmente ligado à cultura e a forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Rule (1973) apud Sacristán (2000 p. 14) após uma intensa pesquisa, a partir de cem definições identificadas na literatura norte-americana, aponta entre outros significados:

[...] a concepção de currículo como experiência, o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporciona*, consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem *planejadas*, *dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que escola *utiliza* com a finalidade alcançar determinados objetivos.

Schubert (1986) apud Sacristán (2000 p. 14) indicou a partir de algumas concepções globais, o que “nos traz à mente o conceito de currículo”:

O currículo como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de ações planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; [...]o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Todas as definições possuem semelhanças em suas caracterizações conceituais. Percebe-se que o currículo pode ser intencional ou não, entretanto, há uma predominância em relacioná-lo com atividades escolares. Além destas definições, consideramos o que defende Libâneo (2012a, p. 489):

O currículo é a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico. Há muitas definições de currículo: o conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores prática, seleção e organização da cultura. No geral,

compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola.

Nesta visão, o autor define o currículo com parte do projeto político pedagógico da escola, vinculando-o também aos componentes disciplinares, e por fim, como cultural concretizada pela escola.

Optando por um conceito que melhor represente todas as definições apresentadas, selecionamos Forquin (2000, p. 1) ao definir que currículo é o:

[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

O currículo a partir desta visão deixa de ser um plano oficial (no papel), para compor-se de tudo que é aprendido e ensinado na escola, independente se de forma consciente ou não. Divide-se em três tipos básicos: Currículo Formal (Oficial), elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares, disposto no Projeto Pedagógico da escola; o Currículo Real é o que de fato acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem escolar e o Currículo Oculto, composto pelas influências do meio social discente e docente, provenientes da experiência de vida de cada um (LIBÂNEO, 2012a p. 490). Ainda para Libâneo (2012a, p. 490), “Embora as escolas trabalhem quase sempre com o Currículo Oficial, na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o Currículo Real”. Esta identificação é relevante para o processo educativo, visto que toda escola dispõe de uma Proposta Curricular, entretanto, é o que de fato acontece por intermédio da prática educativa na relação família/escola que fica apreendido pelo aluno, independente das palavras de vocabulário rebuscado e metas inalcançáveis provenientes de um currículo oficial.

Moreira e Candau (2006, p. 83) explicam que:

[...] existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas.

A partir desta perspectiva, é interessante refletir sobre a construção do currículo nas escolas brasileiras. Em outras palavras, investigar a predominância cultural da classe dominante nos conteúdos, visto que as relações de poder estão implícitas nas propostas curriculares atuais.

Na abordagem deste trabalho, adotamos a concepção de que currículo pode ser definido como toda experiência vivenciada pelo aluno em um ambiente formal ou não de aprendizagem. É nas relações com a escola, família e outras instituições que se vivencia a socialização de diferentes conhecimentos, experiências e culturas. Portanto, existe uma hibridização cultural na vida do aluno, e onde esta precisa ser planejada é em todo o âmbito escolar, desde quando o aluno adentra para o recinto da escola.

Sacristán (1998, p. 134) defende que “Nas aulas e nas escolas há algo mais do que a comunicação de “alta cultura”; ali se desenvolve todo um processo de socialização dos alunos/as, e os conteúdos do currículo real são os dessa socialização”. Portanto, é relevante destacar que o discurso do professor é um identificador cultural, carregado por suas concepções e valores. As atitudes também podem falar por si mesmas, e é neste contexto em que muitas culturas se encontram que acontece o processo de ensino e aprendizagem. Até mesmo a disposição física dos móveis e da arquitetura da escola passa uma mensagem, muitas vezes, silenciosa para os alunos, contudo, muito presente (SACRISTÁN, p. 134).

Um fator a ser considerado é que o currículo oculto possui grande relevância na formação dos alunos. O regimento composto por regras da escola, as normas nas salas de aula, a disciplina, pontualidade, a ética, as relações interpessoais entre professores, funcionários e alunos são elementos que compõem esta modalidade de currículo (SACRISTÁN, 1998, p.132). É interessante enfatizar que o currículo é o eixo central da escola, pelo qual todos os profissionais da educação são responsáveis como educadores. Daí a relevância do professor participar da sua construção, mediante inúmeras reflexões e discussões pertinentes à atividade escolar (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 19).

De acordo com Carmen Tereza Velanga Moreira (2003, p. 22-23) em sua Tese de Doutorado: “No processo histórico do Currículo, há um momento em que ele deixa de ser um instrumento neutro, isento de ideologias. Passa a ser visto como um espaço, numa sociedade dividida em classes, onde também se produzirá a

cultura”. Neste sentido, os educadores precisam estar atentos para as concepções que norteiam a construção do currículo, porque este deixa de ser neutro para assumir diversas concepções ideológicas e reproduzir no formato de cultura escolar. Porém, o que se observa é professores se mantêm distantes deste processo de elaboração da proposta curricular, em muitos casos, copiam-se planos de outras instituições escolares e fazem adequações, em sua maioria, realizadas pela equipe pedagógica da escola. Todavia, é de responsabilidade do docente participar de todo o planejamento que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

Eggleston (1980) apud Sacristán (1998, p. 133) afirma que “certos casos de abandono escolar, parte do fracasso escolar, são manifestações de resistência passiva ou ativa à normativa do currículo oculto”. Cabe, portanto, à escola investigar o próprio currículo oculto, a fim de identificar as influências positivas e negativas que estão se estabelecendo nos alunos. Vale ressaltar que todos os profissionais da educação (merendeira, diretor, porteiro, secretário, etc), independente da função que exerce na instituição escolar, é um educador, e, portanto, reflete o currículo oculto por intermédio de suas atitudes e ações na interação com o aluno.

Existem muitos problemas entre os muros da escola que podem estar afetando o aprendizado do aluno. Com relação a esta temática, Candau e Moreira (2007, p. 19) levantam a seguinte questão: “Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos (as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)?” Acreditamos certamente que sim. No entanto, é relevante compartilhar estas ideias em todo o corpo de funcionários da escola. A partir da concepção que o currículo é o que foi internalizado pelo o aluno, é indiscutivelmente imperativo analisar o ensino a partir do currículo real, tendo sempre como referência os Currículos Oficial e Oculto. Em outras palavras, é necessário descobrir - o quê está sendo ensinado e como?- para comparar à proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais, visando estabelecer a integração e primando sempre pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem escolar.

Um aspecto interessante no que tange à constituição do currículo é ressaltado por Sacristán (2000, p. 15) que analisa a diferença existente entre os níveis e modalidades de ensino:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade da educação, numa trama institucional, etc. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos.

Considerando esta informação, a instituição escolar precisa definir com clareza os princípios curriculares que fundamentam cada nível de ensino, no caso daquelas que trabalham com mais de um nível ou modalidade, como por exemplo, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que atendem a alunos de nível médio em cursos técnicos integrados, alunos de graduação e pós-graduação.

A diversidade sempre existiu na escola, no entanto, com a ampliação de vagas, assegurada pelo direito de todos obterem acesso à educação, as salas de aulas tornaram-se mais heterogêneas, compostas por minorias outrora marginalizadas. No que diz respeito a este aumento na multiculturalidade, Neira (2008, p. 40) explica que: “Tal situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos de grupos, até então, dela excluídos”. Diante deste cenário, o currículo permaneceu estático. Priorizando a cultura dominante e excluindo a minoria, aumentando o que antes já existia: a desigualdade. Neste sentido, Leite (2001) apud Neira (2008, p. 40) ressalta que:

[...] a institucionalização do discurso do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola pretenderam responder positivamente ao multiculturalismo crescente. O que se tem visto, portanto, é a progressão geométrica do número de assentos escolares e a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente.

Em outras palavras, os alunos foram integrados às escolas, porém não foram incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Passaram a serem concebidos como “alunos problemas” e o currículo continuou privilegiando a cultura da escola. Não houve nenhuma transformação no intuito de incluir os novos alunos com sua cultura diferente, resultando no sucesso dos discentes que já dominavam a cultura dominante da escola em detrimento daqueles que possuem culturas diferentes (NEIRA, 2008, p. 40).

A educação brasileira maquiou o problema da diversidade, ampliando o quantitativo de vagas, obrigando os pais a colocarem seus filhos na escola, sem, contudo, planejar como se daria o atendimento a esta clientela. E qual

foi o resultado? Os alunos foram ensinados que sua cultura não tinha nenhum valor, a sua língua materna estava errada e seu conhecimento não interessava à escola. Atualmente, esta realidade ainda persiste em muitas localidades no Brasil. Os programas do Governo Federal persistem em afirmar inclusões das minorias, entretanto, a realidade entre os muros da escola se desenha de forma muito diferente. Por exemplo, uma das funções da escola é formar para o exercício da cidadania, no entanto, a realidade identificada no âmbito escolar é a limitação do currículo à matriz curricular, distante da realidade prática (PERRENOUD, 2000, p. 142).

O aluno precisa aprender a ser cidadão, por intermédio de uma formação crítica, que possibilite o questionamento, desenvolvendo um ensino democrático que valorize as diversas culturas. O contrário disso, só fomentará um discurso retórico cada vez mais distante da realidade. Destarte, Perrenoud (2000, p. 142) faz ainda algumas indagações pertinentes:

Como prevenir a violência na sociedade, se ela é tolerada no recinto da escola? Como transmitir o gosto pela justiça, se ela não é praticada em aula? Como inculcar o respeito, sem encarar este valor no dia-a-dia? Diz-se, às vezes, que “ensina-se o que se é”. [...] O “faça o que eu digo e não o que eu faço”, não tem chance alguma de mudar as atitudes e representações dos alunos.

A melhor forma de educar para a cidadania é com exemplos, ou seja, promover a interação entre teoria e prática. O currículo Real e o currículo Oculto precisam estar integrados neste sentido. A escola como um todo precisa possuir um só discurso, coerente com os objetivos dispostos no currículo Oficial, coerente com o comportamento dos seus funcionários, com uma gestão democrática, com uma prática docente que oportunize ser questionada. Freire (2014, p. 67) aponta uma das dificuldades dos professores ao trabalhar com turmas multiculturais:

Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem. Não nos interessa saber o que homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo.

A escola, no papel do professor, não oportuniza a obtenção do conhecimento prévio discente. A preocupação em cumprir a ementa do ano letivo, em atender a burocratização do ensino, desenvolver ações de programas impostos

por políticas públicas incoerentes, tem muito contribuído para este desinteresse pelas histórias dos alunos. Um problema atual da educação brasileira está relacionado à inclusão de muitos conteúdos no currículo. Nóvoa (2009, p. 20) critica este fenômeno: “Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.” A escola hoje possui funções que antes cabiam à família, à religião, à saúde, etc. Contudo, ela se esqueceu de seu papel principal: ensinar. A educação que o aluno teria em casa com relação ao comportamento, moral, honestidade foi, em sua maioria, transferida para a Escola. O professor desconhece o seu papel como educador. A partir da concepção de ensino integral, esta situação sofreu ampliação, existe a intervenção de alguns especialistas, como médicos, psicólogos, dentistas, assistentes sociais no âmbito da instituição escolar, visando uma formação total (NÓVOA, 2009 p. 20-22). Todavia, fica o questionamento: estes profissionais possuem formação para trabalhar com a educação? Podem atuar neste contexto multicultural existente nas escolas? Mesmo que sua função não esteja diretamente interligada com o ensino no currículo oficial, no currículo real e oculto suas concepções sobre ensino irão transparecer naturalmente.

Diante do disposto, Barreto (2012, p. 749) faz a seguinte proposta: “Daí a necessidade de contar com currículos mais claramente formulados e que, sem cercear as iniciativas dos docentes, sejam capazes de oferecer um norte mais seguro para as suas práticas”. Um currículo que atenda as necessidades atuais precisa contemplar o multiculturalismo, elemento norteador de muitas investigações no que tange às práticas curriculares. Candau (2010, p. 22) “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Esta perspectiva possibilita um currículo sem um padrão cultural fixo e oportuniza a hibridização cultural, por meio da interação. Para Moreira (2010, p. 62): “Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária - nem que para isso os professores tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas tradicionais”. O currículo real é o responsável principal em promover esta

transformação, todavia, o docente só mudará sua prática a partir de novas concepções com relação ao ensino na perspectiva multicultural.

Discutindo ainda a proposta de um currículo multiculturalista crítico, McLaren (2000 apud LOPES, 2012, p. 209) “sugere que os educadores levantem questões da diferença de maneira que superem o essencialismo monocultural dos “centrismos” [...], pois um multiculturalismo de resistência entende a cultura como não harmoniosa e consensual.” E neste aspecto, cabe à instituição educacional a reflexão sobre sua reprodução cultural, embutido na proposta curricular. O autor (2000, p. 209) ainda enfatiza que:

[...] o pensamento ocidental é construído como um sistema de diferenças organizado por lógicas binárias – branco /preto, bom /ruim, e, neste sentido quando os binarismos tornam-se racial e culturalmente identificados, o *branco* acaba por assumir a posição do *ele* ou do *tu*, onde a “branquidade” é percebida como neutra. Os signos são assim, compreendidos como parte de uma luta ideológica.

O sistema binário é por si só excludente, porque carrega a ideologia de extremos, ou é bom ou ruim, ou é preto ou branco, e o outro não só recebe a classificação de diferente; mas é considerado inferior ou superior. Do período colonial ao pós-colonial, esta ideia de binarismo racial e cultural persiste, demarcando identidades e influenciando na ampliação da marginalização social. Infelizmente, esta ideologia permeia a construção da proposta curricular. De acordo com Veiga-Neto (2002, p. 44):

[... um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros [...]. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

Neste sentido, podemos diagnosticar os critérios utilizados pelos construtores do currículo e compreender o que está implícito nestas escolhas. O currículo está situado no coração da escola e sua elaboração sofre influências externas, vinculadas às transformações sociais (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Suas intenções, seus métodos e avaliações estão carregados de ideologias dos seus elaboradores e, muitas vezes, de especialistas que desconhecem a realidade de muitas escolas situadas em regiões mais pobres e de difícil acesso. Toda esta

situação contribui para a incoerência persistente entre currículo oficial e currículo real. Neste sentido, as questões elencadas por Gomes (2007, p. 24) são pertinentes:

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? [...] Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?

Responder a estas questões se torna necessário, no processo de elaboração do currículo. Refletir sobre a cultura que a escola está valorizando, se os conhecimentos que estão oportunizando a construção estão compostos de preconceitos e discriminações. É notório que muitos professores cumprem com o disposto na proposta curricular, sem um olhar crítico sobre as concepções que carregam um currículo escolar. Neste sentido, Gomes (2007, p. 25) ressalta que:

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

Nesta visão, a diversidade é concebida crítica e politicamente, tornando possível identificar situações que geram a discriminação. Nesta visão, a perspectiva do multiculturalismo crítico, proposto por McLaren (2000), torna-se uma importante colaboração para o desenvolvimento de uma política de real inclusão, favorecendo a interação entre as culturas, a identificação da origem dos problemas sociais e oportunizando a formação do cidadão crítico e reflexivo, idealizado pela maioria das políticas públicas educacionais atuais. De acordo com Gomes (2007, p. 25): “Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar.” Em outras palavras, é necessária uma mudança de concepções com relação à diversidade, não podemos continuar enxergando-a como um obstáculo para a composição e uma turma homogênea, uma cultura única e idealizada. Em consonância com Freire (1970 apud NEIRA, 2008, p. 41):

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, conduzissem à libertação dos oprimidos.

Felizmente, existem muitas iniciativas em produzir uma educação democrática, promovendo o diálogo e rompendo com o silêncio devastador que permeava as instituições escolares. Muitos alunos eram tão amedrontados, que não conseguiam perguntar para sanar uma dúvida no conteúdo, outros, restringiam-se a pronunciar a palavra “presente” em decorrência da chamada do diário de classe. Muitos casos poderiam estar vinculados à mera timidez, outros, à discriminação sofrida por sua cultura, sua linguagem diferente, sua crença, etc.

Quanto à construção do currículo, chegamos à conclusão de Neira (2008, p. 42):

Frente a isso e parafraseando Silva (2002, p. 150) “não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes”. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. É lugar, espaço, território. É uma relação de poder. É trajetória, viagem, percurso, autobiografia, vida: no currículo se forjam identidades. O currículo é texto, discurso, documento. “O currículo é documento de identidade”.

Portanto, é de extrema relevância que os currículos das escolas brasileiras sejam constantemente questionados, ocasionando reflexões pertinentes às transformações sociais e aos estudos culturais. A partir do crescente aumento na área da diversidade cultural na educação, iniciou-se o interesse pelos estudos culturais. De acordo com Escosteguy (2001, p. 151), Richard Hoggart funda em 1964 o Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), com o intuito de investigar: “As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais”. Este centro deu origem a muitas pesquisas em torno da relação cultura e sociedade, priorizando a interferência das mudanças sociais nesta relação. Conforme Barker e Beezer (1994) apud Costa; Silveira e Sommer (2003, p. 37) explica:

O projeto inicial dos Estudos Culturais britânicos era “um projeto de pensar as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que incluía atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que a governa”.

A cultura popular passou a ter o seu espaço nos estudos científicos, até então excluída como senso comum ou saber popular. Considerar a cultura do dominado relevante para observação e análise foi um grande avanço diante das

concepções hegemônicas existentes. Refletindo sobre os estudos culturais, Souza (2005, p. 94) afirma que:

[...] eles estão preocupados com “a relação entre cultura, conhecimento e poder” daí os educadores mais tradicionais raramente se envolverem com esses Estudos. E essa rejeição deve-se, em parte, à pretensão de parecerem profissionais científicos e objetivos onde, evidentemente, não caberia a concepção do papel político do professor.

A relação existente entre conhecimento e poder é antiga, os estudos culturais vem oportunizar a integração da cultura neste eixo, problematizando sua pertinência na distribuição de poder na sociedade contemporânea. Todavia, muitos educadores, negligenciam esta temática em seus estudos, por considerarem-na desconexa com uma postura neutra e científica.

Em consonância com Costa; Silveira e Sommer (2003, p. 40):

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

Atendendo a uma necessidade atual na educação formal, os estudos culturais visam colaborar com a democratização do ensino, promovendo a hibridização cultural durante o processo de ensino e aprendizagem. Sua proposta é não fragmentar, antes compartilhar saberes e oportunizar a reflexão sobre a cultura nas diferentes áreas do conhecimento. As Instituições de Ensino Superior em Educação estão organizadas para trabalhar com disciplinas com fronteiras, as quais não permitem um conhecimento na “perspectiva multidisciplinar” (GIROUX, 1995, p. 87). O efeito da Globalização ocasionou muitas mudanças na sociedade mundial. O advento da tecnologia, somada às transformações sociais, desencadeou uma série de desafios para a educação atual. Entre algumas das implicações do mundo globalizado está o aumento da desigualdade social a dimensões ainda maiores daquelas já existentes. Neste sentido, Veiga-Neto (2002, p. 47-48) ressalta que:

Nessa perspectiva, não temos mais aquele reservatório central da cultura, de onde podíamos retirar porções para compor um currículo. Em suma, não temos a Cultura, mas culturas... Temos múltiplos reservatórios, todos importantes. Assim, duas perguntas iniciais se colocam: de quais desses reservatórios retirar elementos para o currículo? Que retirar de cada um deles?

Estabelece-se, portanto, um grande desafio para os educadores durante o processo de seleção de conteúdos que comporão o currículo. A instituição escolar recebe inúmeras culturas e dispõe, ao mesmo tempo, de sua cultura padrão. Diante da ideia do multiculturalismo, dos estudos culturais, esta atividade consiste-se em uma ação complexa e de extrema relevância para o contexto social. Veiga-Neto (2002, p. 47-48) destaca que:

O multiculturalismo coloca-nos frente a muitas outras questões de difícil solução (se é que há solução para elas...): *como* poderemos ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Ou, em outras palavras: *como* (e também *que*) ensinar para outros grupos sem impor a eles a minha cultura?

O professor precisa estar atento a esta relação entre sua cultura com as demais existentes na sua sala de aula. Nesta concepção, é preciso realizar escolhas. E são estas seleções que determinarão a cultura a ser propagada pela escola e é indiscutível a influência que esta passa ter sobre as concepções da sociedade. De acordo com Said (1990, p.17): “[...] as idéias, culturas e histórias não podem ser estudadas sem que a sua força, ou mais precisamente a sua configuração de poder, seja também estudada”. A escola precisa posicionar-se de forma política desmascarando os paradigmas criados pela classe dominante. Candau (2011, p. 253) concorda com esta concepção e complementa:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A luta pela divisão de poder, a valorização cultural dos subalternos e a eliminação da discriminação, em suas diferentes formas, são demandas educacionais. Concordamos com Gomes (2007, p. 25) ao concluir que: “Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação”. Esta afirmação nos remete ao Colonialismo e Pós- Colonialismo, cujos conceitos estão interligados também, a proposta dos estudos culturais.

Existiram e ainda existem em todo o globo, relações concretas entre colonizador e colonizado. O primeiro visa sempre obter lucro com o trabalho do segundo. Esta situação pode ser descrita a partir das conquistas registadas pela história em que colonizadores invadem territórios e estabelecem suas colônias; e a partir desta circunstância, estabelecem a dominação cultural. Uma vez estabelecida junto à relação de poder que determina inicialmente o papel de colonizado e colonizador, aprofunda-se a superioridade do dominante e sufoca a cultura dominada.

É relevante destacar que o colonizador acomoda-se à realidade do colonialismo. Na visão de Memmi (1977), existe certo conformismo diante das garantias que lhe são oportunizadas na colônia, conforme o autor (p. 22) destaca: “Vai se para a colônia, porque nelas as situações são garantidas, altos os ordenados, as carreiras mais rápidas e os negócios mais rendosos”. Portanto, o colonizador determina a si mesmo submeter-se às condições da colônia, para obter lucro financeiro, porque no seu local de origem o seu trabalho pode não ser tão valorizado, culminando em seu direcionamento às colônias. Por outro lado, na visão do colonizado, o mundo do outro é sempre melhor que o seu, ele deseja o lugar do colonizador, todavia, em alguns casos, falta-lhe a coragem de combater as injustiças que englobam a relação entre dominante e dominado.

Quanto ao Pós-Colonialismo, este constitui-se em um termo de significação muito controversa. Em termos gerais, está relacionado à crítica ao colonialismo, no intuito de desconstruir o seu discurso. Barbosa (2012, p. 217-218) apresenta uma definição neste sentido:

Em uma aproximação pode-se caracterizá-lo,[...], como os discursos de contestação sobre a dominação colonial e os legados do colonialismo. [...] Por pós-colonialismo se identifica um “grupo” específico de intelectuais do “Terceiro Mundo”, que teriam ascendido às academias estadunidenses e européias na década de 1980. Este “grupo” teria por objeto de estudo a crítica ao ocidentalismo e ao discurso colonial, mas o faria a partir da própria tradição européia, retomando as perspectivas pós-estruturalistas contemporâneas.

O Pós-Colonialismo contesta a colonização e analisa os seus efeitos nos povos colonizados. Temos como grandes representantes desta vertente, Edward Said (palestino), Gayatri Spivak (indiana) e Homi Bhabha (indiano).

Intelectuais que viveram na experiência situações de subordinação a uma nação colonizadora.

Stuart Hall defende em seu livro “Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais” (2003), a relevância do Pós-Colonialismo nas discussões sobre sociedade e poder. De acordo com o autor (p. 109): “O "pós-colonial" certamente não é uma dessas periodizações baseadas em "estágios" épocas, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem definitivamente e outras, inteiramente novas, vem substituí-las.” Diferente do processo de colonização que está mais interligado a um período da História de uma sociedade, o Pós-Colonialismo é uma transformação progressiva e reflexiva.

Bhabha (1998, p. 239) explica:

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das 'minorias' dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos.

Destarte, o Pós-Colonialismo está diretamente relacionado às desigualdades sociais, onde uma classe colonizadora possui o poder em detrimento de uma minoria, colonizada. Tal situação é global e influencia a gestão política, a educação e a comercialização de cada país. Todavia, a grande massa da sociedade não só ignora este fato, como se subordina humildemente ao sistema engessado pelo capitalismo.

Para Said (1990, p.18): “Em qualquer sociedade não-totalitária, então, certas formas culturais predominam sobre outras, do mesmo modo que certas idéias são mais influentes que outras; a forma dessa liderança cultural é o que Gramsci identificou como *hegemonia*”. Desta forma, a classe dominante é caracterizada por uma cultura hegemônica, enquanto a classe dominada é conhecida como subalterna. Existem comunidades marginalizadas, situadas em localizações periféricas, cujos moradores sentem-se inferiorizados diante dos bairros do grande centro. Sua condição de vida, muitas vezes negligenciada pelo poder público, molda sua visão quanto ao seu lugar na sociedade. São comunidades compostas por indígenas, ribeirinhos, quilombolas, etc.

Em seu livro “O Orientalismo”, Said (1990, p.15) procurou interligar sua crítica à visão Ocidental do Oriente, oportunizando outras reflexões pertinentes ao eixo colonizador/colonizado:

[...] o orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição organizada para negociar com o Oriente - negociar com ele fazendo declarações a seu respeito, autorizando opiniões sobre ele, descrevendo-o, colonizando-o, governando-o: em resumo, o orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente.

A visão do Ocidente era considerada verdade única e inquestionável. Sua hegemonia influenciou até mesmo ao colonizado, muitas vezes, sentindo-se inferiorizados, exatamente como os olhos ocidentais determinara. Da mesma forma que se sentem rebaixados e oprimidos, arrebatados pela indignação; o colonizado tende à admiração pela cultura dominante. Chega ao ponto de não aceitar a condição de sua existência. Neste caso “O colonizado tenta ou *tornar-se outro, ou reconquistar todas as suas dimensões*, das quais foi amputado pela colonização” (MEMMI, 1977, p. 106).

O Orientalismo está além do relacionamento Ocidente/ Oriente. Said (1990, p. 24) também define o orientalismo como “uma certa *vontade* ou *intenção* de entender, e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar, aquilo que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo)”. Podemos afirmar que é uma realidade em todo o globo, nas relações estabelecidas, políticas, educacionais e empresariais, etc. Portanto, a vertente do orientalismo também influencia na colonização. O autor (p. 332) ainda enfatiza:

Se este livro tiver qualquer uso no futuro, será na qualidade de uma modesta contribuição para esse desafio, e de aviso: que sistemas de pensamento como o orientalismo, discursos de poder, ficções ideológicas - algemas forjadas pela mente são feitos, aplicados e guardados com demasiada facilidade.

O que o autor propõe é a descolonização em todas as esferas possíveis, que o discurso do colonizador seja desconstruído e desmistificado como verdade absoluta. Um aspecto importante na ação de descolonizar está relacionada ao que Santos (2001, p. 10) explica:

[...] enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos, e por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre a globalização é da história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena.

Concordemente com este pensamento, Memmi (1977, p. 86-87)

reforça:

A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de estar fora da história e fora da cidade. A colonização lhe veda toda participação tanto na guerra quanto na paz toda decisão que contribui para o destino do mundo e para o seu próprio, toda responsabilidade histórica e social.

A história sempre segue os parâmetros do colonizador, do lado vencedor, criando heróis e vilões à sua conveniência. Esta deve ser uma preocupação da educação, principalmente na seleção de conteúdos curriculares, ou seja: Sob qual ponto de vista o fato histórico será apresentado? O conceito será expresso? A definição será validada? Said (1990, p. 52) esclarece que muitas verdades foram repassadas como um acervo de conhecimento, sem espaço para questionamentos:

O que eles compartilharam, entretanto, não foi apenas a terra, ou os lucros, ou o domínio; foi o tipo de poder intelectual que venho chamando de orientalismo. Este, de certo modo, era uma biblioteca ou arquivo de informação mantido em comum e, em alguns de seus aspectos, unanimemente. O que unificava o arquivo era uma família de idéias e um conjunto de valores que se tinha provado efetivo de vários modos.

As nações desenvolvidas “vendem” conceitos conforme seu ponto de vista, atribuindo significado a suas colônias e povos colonizados. Da mesma forma, a classe dominante possui supremacia na organização da sociedade, influenciando todas as instituições, inclusive e principalmente: a educação. Por outro lado Said (1990, p. 332) também reforça a existência de iniciativas no processo de descolonização:

Acredito positivamente - e em outros trabalhos meus tentei mostrar - que está sendo feito o bastante hoje em dia nas ciências humanas para fornecer ao estudioso contemporâneo visões, métodos e idéias que possam dispensar os estereótipos raciais, ideológicos e imperialistas do tipo fornecido pelo orientalismo durante a sua ascendência histórica.

Pesquisadores em educação, em diversos países, vêm abordando a vertente do Pós-colonialismo. A ideia de descolonização do currículo é defendida como oportunidade de minimizar a desigualdade social. Said (1990, p. 33) ainda ressalta: “[...] é preciso esclarecer sobre o discurso cultural e o intercâmbio no interior de uma cultura que o que costuma circular não é "verdade", mas representação”. Neste sentido, pode ser uma visão equivocada, porque dependerá das relações subjetivas de um ou mais sujeitos, no entanto, não pode ser aceito

como conceito universal. O autor (p. 332) também destaca: “Se o conhecimento do orientalismo tem qualquer sentido, é como um lembrete da sedutora degradação do conhecimento, qualquer conhecimento, em qualquer lugar, a qualquer momento. Hoje em dia talvez mais que antes”. É preciso que os educadores entendam a importância de compreender criticamente o seu discurso e prática docente, tendo em vista que ambos podem estar reforçando ideias de colonização, de aceitação da condição subalternizada da comunidade popular.

Memmi (1977, p. 95-96) explica bem sobre a relação da escola e a herança cultural, ao questionar: “Como se transmite ainda a herança dum povo?” O autor mesmo responde:

Pela educação que se dá às suas crianças, e por meio da língua, maravilhoso reservatório incessantemente enriquecido por novas experiências. As tradições e as aquisições, os hábitos e as conquistas, os factos e os gestos das gerações precedentes são assim legados e inscritos na história.

As crianças herdam a cultura da sua família, transmitidas principalmente pela língua materna, rica em diversidades linguísticas e culturais. As histórias e experiências originam tradições hábitos que perpassam gerações. Corroborando com esta ideia, Venere e Velanga (2008, p. 179) complementam que:

Sendo a infância uma etapa percorrida para se aprender a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social.

Desta forma, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, se apropriando da riqueza cultural familiar sem perceber, sem precisar esforço. E a partir da oralidade constrói sua língua materna e sua diversidade cultural. A escola precisa respeitar isso. Não se pode atropelar uma história construída no seio familiar e simplesmente implantar outra. O que observamos é que a escola causa um forte impacto sobre esta herança quando não a respeita a cultura do aluno, sua língua materna, seu conhecimento prévio e sua origem. A realidade é que muitas vezes, a educação formal tem desconsiderado toda a carga cultural que o aluno traz consigo, tratando-o como um papel em branco a ser preenchido pela cultura escolar. Destarte, Memmi (1977, p. 95-96) acrescenta ainda:

Ora, a maior parte das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insigne oportunidade de ser acolhida numa escola, não será por ela

nacionalmente salva: a memória que lhe formam não é a do seu povo. A história que lhe ensinam não é a sua. Sabe quem foi Colbert ou Cromwell mais não quem foi Khaznadar; sabe quem foi Joana d'Arc mas não Kahena. Todo parece ter acontecido longe da sua terra;

A educação desveste o aluno da sua cultura para vesti-lo com uma cultura nova, que favoreça ainda mais a colonização, a aceitação da subordinação e acomodação. Os alunos conhecem feitos históricos de outros lugares e desconhecem seus heróis locais. Aprendem a valorizar o que é do outro e ignoram a própria história. Memmi (1977, p. 95-96) exemplifica bem esta situação:

Os livros falam-lhe dum mundo que em nada lembra o seu; o menino chama-se Totó e a menina Marie: e, nas tardes de inverno, Marie e Totó voltam para casa por caminhos cobertos de neve, detêm-se diante do mercado de castanhas. Os seus mestres, enfim, não continuam o pai, não são os seus prestigiosos e sábios substitutos como todos os professores do mundo, são diferentes. A transferência não se faz, nem da criança para o mestre, nem (muito frequentemente, é preciso confessá-lo) do mestre para a criança; e isto a criança sente-o perfeitamente. Um dos meus antigos colegas de classe confessou-me que a literatura, as artes, a filosofia, lhe tinham permanecido estranhas, como pertencentes a um mundo estranho, o da escola.

Percebemos a crítica que o autor faz sobre o conteúdo que permeia o currículo escolar. A escola tem sua própria história para contar, suas representações padronizadas pela cultura dominante; ao aluno, resta submeter-se a contextos nunca experimentados, sem se identificar com as características das personagens que trazem os livros, com a literatura formal. É interessante que muitas vezes, o “mestre” não consegue transmitir o que deseja, o aluno transpõe uma barreira e não “progride” na educação formal. O resultado: evasão e retenção escolar.

Neste aspecto, Moreira (2003, p. 16) reflete que:

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

Entendemos que o currículo possui um aglomerado de conteúdos que transmitem ideologias diversas. Resta-nos, como educadores, decidir quais concepções ideológicas devem nortear ou fundamentar a proposta curricular de

nossa instituição. O professor, precisa ter um olhar crítico sobre o processo de aculturação que o currículo oferece aos alunos.

A cultura que a escola impõe no Brasil está relacionada ao modelo de sociedade dominante que se cultiva atualmente. De acordo com Venere e Velanga (2008, p. 185): “Sabemos ainda que a sociedade brasileira segue o “padrão de qualidade” das sociedades européias e traz isso para dentro dos currículos escolares”. Portanto, é neste contexto que o aluno é submetido. Aprende, muitas vezes, a valorizar a cultura da Europa, em detrimento da cultura local, favorecendo, portanto, ao predomínio da colonização.

A educação formal tem feito o papel inverso: em vez de descolonizar, contribui para colonizar ainda mais. Esta situação privilegia o colonizador, conforme Memmi, (1977, p. 25) bem destaca:

[...] é uma relação rendosa, que cria o privilégio. Encontra-se (o colonizador) em um dos pratos de uma balança que carrega, no outro, o colonizado. Se seu nível de vida é elevado, é porque o do colonizado é baixo; se pode beneficiar-se de mão-de-obra, de criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado é explorável impunemente e não se acha protegido pelas leis da colônia.

Infelizmente, a situação ainda permite alienação de muitos, que consciente ou não, insistem em se manter em uma postura “neutra” - se é que esta postura existe - contribuindo com esta atitude, para a predominância do dominante. Em outros casos, conforme Perrenoud (1999, p. 4) sublinha: “O cúmulo da alienação, sabe-se bem, é sentir-se o único responsável por sua situação infeliz, de vê-la como consequência “lógica” e, portanto, “justa” de sua própria incapacidade de vencer”. Em outras palavras, o indivíduo culpa a si mesmo pela situação inferior em que se encontra, minimizando a responsabilidade do colonizador.

Concordamos com Freire (2014, p.125) ao defender que: “Um sequer direito dos ricos não pode constituir-se em obstáculo ao exercício dos mínimos direitos das maiorias exploradas”. Porém a realidade aponta exatamente para esta situação na sociedade brasileira. Neste sentido, Freire (p. 125) ainda complementa: “Nenhum direito de que resulta a desumanização das classes populares é moralmente direito. Pode ser até legal mas é uma ofensa crítica”.

Para Stuart Hall (2003, p. 56):

Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do "alto" período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas

relações estão *resumidas em* uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização *no interior da* sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo.

Diante da globalização, que facilitou a intercomunicação planetária, é possível constatar também o favorecimento à exclusão. No pós-colonial ainda persiste a ideia de luta entre descolonizados e colonizadores. O cenário pode mudar, mas o enredo continua descrevendo a dependência entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, entre burguesia e proletariado, entre quem domina e quem é dominado. No Brasil a situação descrita não é diferente e sua sociedade composta por múltiplas culturas, favorece o preconceito e a discriminação. Santos (2001, p. 13-14) ressalta que:

As formas predominantes de dominação não retiram dos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criada pelo sistema mundial.

Significa que os meios que favorecem a globalização, contribuindo para a colonização, podem também ser usados na propagação de lutas em prol de objetivos comuns da classe colonizada. Em outras palavras, Said (1990, p. 332) declara: “A hegemonia mundial do orientalismo e de tudo o que este representa pode agora ser desafiada”. E a educação tem uma importante função neste sentido, possuidora de recursos tecnológicos e humanos, pode promover uma intervenção no orientalismo que perpassa gerações. Consonante com esta proposta Santos (1996) apud Souza (2005, p. 95) enfatiza que:

O objetivo principal de um projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Ele tem que ser por um lado um projeto de memória e de denúncia e por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. Nesse sentido, o projeto educativo emancipatório significa a educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que recusa a trivialização do sofrimento(p.26).

Ainda consolidando este pensamento, Perrenoud (2000, p. 148) defende que:

Não basta ser individualmente contra os preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais. [...] Resta conseguir a adesão dos alunos e, nesse caso, as palavras certas nem sempre fazem milagres, simplesmente porque os preconceitos e as discriminações atravessam os meios sociais e

as famílias. Mais uma vez a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática- reflexiva- dos valores a inculcar.

Percebemos que os professores atuais possuem um amplo desafio na tarefa de descolonizar o pensamento dos alunos. Para formar cidadãos críticos, precisamos desvendar seus olhos para a realidade, distante do que preconiza a classe dominante. Com relação à postura do educador, diante deste conflito, Freire (2014, p. 45) conclui que:

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica ações, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito.

Por conseguinte, para descolonizar o currículo e os pensamentos dos alunos, precisamos antes descolonizar as nossas concepções.

2.3 A Língua Portuguesa na perspectiva da multiculturalidade

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é uma temática de muita controvérsia, entre Linguístas e Gramáticos, no que diz respeito à priorização no desenvolvimento da nossa língua materna. A presente análise visa discutir o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da multiculturalidade. Para isto, dialogaremos com alguns autores especialistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (2000).

A LDB de nº. 9.394/96 apresenta em seu texto uma notória preocupação para que o processo de ensino esteja vinculado à vida social do discente. O artigo 3º, inciso XI expõe a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se devem basear o ensino. Isto significa que o aluno deve vivenciar na sala de aula situações cotidianas e profissionais que atendam a sua formação como cidadão, preparação para o mercado de trabalho, assim como para prosseguir nos estudos (LDB nº 9.394/96,

artigo 22). Em concordância com o disposto, as DCNEM (2002) preconizam, em seu artigo, 1º que os:

[...] princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Em outras palavras, todo o planejamento pedagógico da instituição escolar, currículo oficial, real e oculto, devem estar relacionados com a prática social, o preparo para o trabalho e a continuidade em estudos posteriores. Os PCNEM (2000, p. 5) também apresentam em sua proposta o desenvolvimento de habilidades “como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos”. É importante ressaltar, que o estudo da Língua Portuguesa deve desenvolver nos alunos habilidades que serão utilizadas em outras disciplinas, que contribuirão para a construção do conhecimento. Podemos observar também, a coerência entre estes documentos oficiais sobre o objetivo na formação do ensino médio, que antigamente possuía por meta principal, unicamente preparar para o vestibular.

Sobre proposta curricular, um aspecto da LDB de nº 9.394/96 que muitas vezes passa despercebido, é que esta preconiza diretamente sobre habilidades que sugerem conteúdos que considera relevantes para a formação do aluno. O artigo 32, inciso I dispõe como objetivo do ensino fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Claramente a Lei destaca a importância da leitura, escrita e cálculo neste nível de ensino, porque este conhecimento está inteiramente relacionado aos demais conhecimentos. Portanto, cabe à instituição escolar criar uma proposta curricular que atenda estas demandas, todavia, adequando-as às necessidades atuais da sociedade. Quanto ao ensino médio, a LDB nº 9.394/96 no seu artigo 36 caracteriza o processo de ensino e avaliação, ressaltando alguns conhecimentos relevantes que devem compor a formação do egresso, entre eles as “formas contemporâneas de linguagem”. Destarte, a

legislação define requisitos básicos para o ensino médio, os quais incluem o domínio da Língua Portuguesa.

Vejamos o que dizem as DCNEM (2002) neste aspecto:

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (grifo nosso).

Estudar Língua Portuguesa no ensino médio deve contribuir para a elaboração de mecanismos, que oportunizarão a construção de novos conhecimentos; estes, poderão ser utilizados na profissão, no ensino superior e na sua atuação como cidadão na sociedade.

Com relação ao atendimento da multiculturalidade pelo currículo, as DCNEM (2002) no Artigo 3º, inciso II, defendem que a organização administrativa e pedagógica de funcionamento da escola, deve promover:

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias [...] **(grifo nosso)**.

Os alunos precisam vivenciar experiências na escola que exterminem a discriminação e que oportunizem a todos os mesmos direitos e deveres, além do acesso às diferentes culturas; tendo em vista que estes alunos (do ensino médio) estão ainda em processo de formação de suas identidades. Para tanto, é preciso que exista consenso entre todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em concordância com as DCNEM (2002), os PCNEM (2000, p. 14) implementam como uma das competências na contextualização sociocultural: “Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; [...]”. Notamos no documento, a preocupação em promover o respeito às variações linguísticas, constituídas como características de grupos sociais distintos, comuns em nosso país.

Não se pode falar de linguagem sem considerar as múltiplas culturas que integram a escola. Um currículo que atenda as necessidades atuais precisa contemplar o multiculturalismo. A sugestão de Candau (2010) visa o desenvolvimento da interculturalidade (multiculturalismo crítico) por propiciar uma proposta curricular sem um padrão cultural único, por oportunizar a hibridização cultural e o pensamento reflexivo e crítico, por meio da interação (CANDAUI, p. 22). Para Moreira (2010, p. 62): “Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária - nem que para isso os professores tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas tradicionais”. O currículo real é o responsável principal em promover esta transformação, todavia, o docente só mudará sua prática a partir de novas concepções com relação ao ensino, na perspectiva intercultural.

Medeiros (1998, p. 17) ainda aponta que: “A língua é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem. É um código, um sistema de signos; é o produto e o instrumento da fala. Reflete as idéias, os comportamentos de uma sociedade, a cultura de um povo”. Não podendo ser vista como produto isolado, a língua, não se sustenta por si. Antes, é o produto de interação entre os falantes para comunicar em uma diversidade de linguagens, inúmeras mensagens, utilizando de variados discursos para uma multiplicidade de finalidades. Vale ressaltar que a oralidade reflete a nossa cultura e identidade. Portanto, a escola precisa organizar este encontro de culturas e diferentes linguagens valorizando a todas igualmente e apresentando por intermédio da prática – e não apenas do discurso – o respeito às diversidades culturais. Conforme Ilari, (1992, p. 45):

Haverá muito que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...). mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele.

Infelizmente ainda persiste uma dicotomia entre ensino de língua/gramática nas escolas brasileiras. A experiência de utilização competente da língua portuguesa se esbarra em convenções gramaticais e regras que ainda perpetuam conceitos equivocados sobre a disciplina e sua objetivação. Em consonância com os PCNEM (2000 p. 11) o real objetivo do ensino da disciplina Língua Portuguesa será:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.

O ensino da língua deve oportunizar o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, criando situações de produção escrita onde os textos possuam funções específicas e utilização social. Em consonância com esta concepção Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) complementa: “Em outras palavras, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. O ensino de Língua Portuguesa deve instrumentalizar o aluno, com outras possibilidades de comunicação, além da língua materna, apropriando-se de outros recursos linguísticos. A autora (p. 75) ainda lembra que: “A escola é, por excelência, o *locus*- ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”. Portanto, estes novos elementos linguísticos que serão adaptados pelos alunos, precisam estar coerentes com situações sociais do cotidiano.

Para Possenti (1996), não é uma tarefa fácil delimitar o que um aluno deveria aprender no período escolar. No entanto, algumas competências precisam ser adquiridas, tais como escrever sem receios diversos textos em suas diferentes tipologias e gêneros, excluindo os literários, visto que a escola não produz autores que sejam referências em Literatura. Outra competência que o autor determina, é a leitura e compreensão de textos diversificados, variando desde uma divulgação científica a um texto literário. Este último, restringindo-se a apenas alguns clássicos, com enfoques em sua maioria, na Literatura Contemporânea (POSSENTI, p. 18-19).

Os PCNEM (2000, p. 20-22) também destacam competências, da disciplina Língua Portuguesa, para os alunos concluintes da etapa final da educação básica:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordo e condutas sociais e como representações simbólicas de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, [...] (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Todas estas competências elencadas contribuirão para o sucesso do aluno em outras áreas de aprendizagem, além do seu desenvolvimento profissional. Além do mais, nossa sociedade se organiza em grupos, em qualquer instituição social que o aluno estiver inserido, necessitará deste conhecimento, seja na igreja, no trabalho, na associação do bairro, na faculdade. No entanto, cabe uma importante questão sobre o ensino da língua: O que se deve priorizar, o ensino de gramática ou de linguagem oral e escrita? Vejamos o que dizem os autores:

Ribeiro (2006, p. 27) explica:

[...] a escola tem falhado quando privilegia o ensino da terminologia gramatical, quando separa o ensino de gramática do trabalho com a leitura e produção de textos, quando dá ênfase à prescrição desde as séries iniciais e segue estendendo esse procedimento até o final do ensino médio.

Neste aspecto, a autora sugere o trabalho da gramática junto com a leitura e produção de texto, ressignificando-a e favorecendo a sua compreensão. Possenti (1996, p. 17) defende que a gramática não deve ser prescrita do processo de ensino da língua:

“Comecemos pelo óbvio: se não para ensinar gramática, pelo menos para defender tal ensino, é preciso – ou parece decente que seja assim – saber o que é gramática. Acontece que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira.”

Para esse autor, a escola deve priorizar o ensino da forma padrão para a educação formal, sistematizada, sem desmerecer a variação linguística e a língua materna do discente. Simplesmente não ensinar seria outra forma de preconceito com a língua. Nos PCNEM (2000, p. 16) vamos encontrar a seguinte consideração:

O estudo gramatical aparece nos planos de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. [...] O que deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Os alunos entram em contato com a gramática nos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto, sua não aprendizagem se estende até o final do ensino médio. Se perguntarmos o que os alunos consideram difícil em Língua Portuguesa, motivando os mesmos a repelirem a disciplina, grande parte das respostas será “a gramática”. Ainda consoantes com os PCNEM (2000, p. 18) observamos a sua concepção:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocadas para segundo plano. O estudo da gramática passa a ser estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Neste documento, o discurso é a priorização da leitura e escrita no ensino médio. Considerando que estas, contribuirão para a construção de diversos tipos de conhecimentos inerentes de cunho profissional ou acadêmico. Aparentemente, o conceito de gramática não está claro entre especialistas, como também as maneiras de concebê-la. A realidade é que estabelecer um consenso nesta área é muito difícil.

Marcos Bagno (2001, p. 9) em seu livro “Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa” apresenta, entre muitas definições, o ensino de português:

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real. Cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas.

Em contraposição, Bagno (2001, p. 10) aponta como sugestão estudar o brasileiro, situação que ele define como: “ter uma visão mais sintonizada com o pensamento científico contemporâneo. É reconhecer que a gramática normativa tradicional cumpriu o seu papel na evolução do conhecimento sobre a linguagem, no entanto é preciso ultrapassá-la, seguir adiante, “criar conhecimento novo”. A sociedade atual exige da instituição escolar um posicionamento mais contemporâneo diante da tecnologia e do conhecimento que é produzido

constantemente. Ainda enfatizando o papel do professor de Língua Portuguesa, o autor (p. 10) defende que “*Estudar o brasileiro é reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico. Que para ingressar nele é preciso se munir de teorias consistentes, de métodos de investigação criteriosos, de técnicas de avaliação minuciosas*”.

De acordo com Ribeiro (2006, p. 30):

O ensino de gramática tem seguido um caminho inverso ao seu objetivo: primeiro se ensina a metalinguagem, “o pode e o não pode” no uso da língua, quando o aluno não exercitou o bastante o seu uso efetivo, depois se espera que ele saiba desempenhar adequadamente a função comunicativa e estabelecer uma relação compreensível entre língua e pensamento.

Destarte, o professor precisa dar primazia à função da língua, para posteriormente trabalhar sua estrutura gramatical, ao contrário disso, a escola formará alunos com dificuldades em gramática e em elaboração de textos coesos e coerentes. Ribeiro (p. 30) ainda expõe que:

Nossa experiência no ensino de Língua materna tanto do ensino fundamental e médio, como no ensino superior tem nos mostrado que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido totalmente prescritivo, embasado nas regras da gramática normativa [...] O resultado é o que encontramos no ensino superior: alunos que não sabem mais o que é substantivo, advérbio ou objeto direto, tampouco sabem construir uma sentença coerente e se mostram cada vez mais com dificuldades de expressar seu pensamento de maneira clara e objetiva, refletindo esta deficiência em todas as disciplinas que envolvam argumentação e reflexão.

Desta forma é possível constatar que a prática pedagógica tradicional, fundamentado na gramática normativa, não está contribuindo com o disposto na LDB nº. 9.394/96. Os alunos concluem a educação básica com dificuldades de leitura e escrita, todavia desconhecem também conteúdos gramaticais. Muitos egressos do ensino médio vão buscar auxílio para a escrita de redações em cursinhos de pré-vestibular. Nestes, são submetidos a novos manuais de regras e perdem a oportunidade, mais uma vez, de se posicionar como autor (RIBEIRO, 2006, p. 33).

Possenti (1996, p. 30) afirma que:

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse

conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

O interessante é que quando alguém aprende outra língua que não seja a sua materna, (francês, por exemplo) ninguém lhe pergunta se este domina as regras gramaticais da nova língua, mas ficam maravilhados ao vê-lo expressar-se com desenvoltura na oralidade. Então por que na nossa língua portuguesa seria diferente? Não seria necessário apenas que o indivíduo soubesse se expressar oralmente e por escrito de forma adequada? Concordantemente, Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) complementa:

Todo falante dispõe de suficiente *competência linguística* em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Ao chegar à escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna, já são competentes em língua portuguesa.

Na oralidade, os alunos constroem sentenças coerentes e coesas, portanto, produzem textos e competência na comunicação. Assim o aprendiz da Língua deve ser visto como um sujeito construtor de saberes que aborda a Língua Portuguesa enquanto objeto de conhecimento. Durante o processo de aprendizagem, o discente (sujeito) constrói hipóteses sobre esse objeto, visando compreender melhor os elementos de uma sociedade letrada que exige, em grau progressivo, competências linguísticas cada vez mais complexas. Dessa forma, a linguagem possibilita aos sujeitos uma construção significativa no ato da comunicação, deixando de ser apenas *emissoras* ou *receptores* de mensagens, para se tornar *formuladores* da linguagem; organizando-a de acordo com o tempo, espaço e outros fatores relevantes para o processo comunicativo, como: com o quê, para quem e por quê se quer expressar?

Uma proposta curricular inovadora é objeto de estudo de muitos pesquisadores e discussão entre os docentes. Em conformidade com as DCNEM (2002), no artigo 9º, inciso III, é necessário que haja uma contextualização dos conteúdos estudados na escola, com a vida social do aluno, favorecendo sua reflexão e compreensão na aplicabilidade. Nos PCNEM (2000, p. 16) vamos encontrar a seguinte afirmação: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em

que os alunos não podem se expressar”. É notório que a sugestão do documento é oportunizar a expressão dos alunos sobre o conteúdo, visando estabelecer uma aprendizagem dialógica.

Para Ribeiro (2006, p. 37) é preciso compreender que a língua “é um mecanismo vivo” e sofre constantes mutações para atender às demandas sociais, consequências da globalização e do avanço da tecnologia. Neste ponto, devemos considerar que o professor de Língua Portuguesa não pode ficar preso ao conservadorismo da Língua, tampouco restringir sua participação na exploração de novas linguagens e no avanço da tecnologia.

Marcuschi (2002 p. 31) aponta como um caminho do ensino de Língua o trabalho com gêneros textuais:

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Observando que os alunos chegam à escola, falando, que as aulas de Língua Portuguesa serão realizadas sempre a partir de textos verbais ou não verbais, parece-nos que trabalhar gramática, Literatura e Linguagem a partir de textos é uma proposta interessante e mais próxima da aplicabilidade no contexto social. Para Travaglia (2011, p. 70):

[...] o professor deve estar atento às diferenças entre as variedades oral e escrita da língua, que têm características próprias e divergentes, de tal forma que a escrita não é uma transferência pura e simples da oral, embora esta seja uma referência necessária para aquela, criando interferências (na ortografia, concordância, regência, colocação, etc.).

Estabelecer uma relação entre o registro oral e escrito é de grande relevância para o estudo de uma língua. O professor precisa esclarecer que ao mesmo tempo que uma pode complementar a outra, elas são distintas; em outras palavras, a escrita não pode ser entendida como reprodução da fala.

Possenti (1996, p. 17) destaca que “o objetivo da escola é ensinar o dialeto padrão e destaca que qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” Ressalta, ainda, que “as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa o dialeto padrão estão relacionadas a valores sociais dominantes e/ou a estratégias escolares discutíveis”. O currículo é detentor de

culturas dominantes e para uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, é necessária uma transformação nas concepções que arraigam os currículos escolares. O Brasil é composto por uma sociedade pluricultural e rica em diversidade, de acordo com Pessoa (2010, p. 63) na região amazônica, a situação é mais agravante, tendo em vista que a mesma é composta por:

[...] populações indígenas de diferentes etnias com suas línguas e culturas específicas, além das culturas caboclas como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo e que possuem diferentes experiências e manifestações linguístico-culturais, [...]. Este mosaico sócio-linguístico-cultural muitas vezes se manifesta nas salas de aula, contrastando com o desejo de um grupo de alunos idealizado por muitos professores, de que esse grupo fosse homogêneo, não-conflituoso, em condições de aprendizagem idênticas e deixando para fora da sala de aula as marcas de suas diferenças.

Para atuar nesta diversidade trabalhando com a Língua Portuguesa em um contexto tão variável e heterogêneo no que tange à cultura e linguagem, Pessoa (2010, p. 62) propõe que:

O curso de Letras, por ser o maior responsável pela preparação dos profissionais de ensino para a Educação Lingüística no Ensino Fundamental e Médio pode exercer um papel fundamental na mudança de percepção sobre as pluralidades, heterogeneidades e diversidades pluri-linguisticodialetais, enfatizando a importância de sua compreensão para que ela seja respeitada e valorizada.

Neste sentido, é preciso que os currículos dos cursos universitários de Letras contemplem a interculturalidade. No entanto, existem aqueles casos de professores já formados, os quais necessitarão participar de cursos de formação continuada, visando à atualização do conhecimento em atendimento a esta demanda.

No trabalho com a linguagem Freire (2014, p. 64) frisa que: “Um Educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas do meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente”. Todo o professor precisa fazer adequação da linguagem no intuito de se fazer entender enquanto ministra sua disciplina. O professor de Língua Portuguesa, tem o papel de ir além desenvolvendo nos alunos esta habilidade de adequação linguística, ou seja, empregar a linguagem de acordo com o seu interlocutor. Utilizando este princípio de competência da língua, o aluno poderá contextualizar os conhecimentos aprendidos

em sala com o mundo externo. Em conformidade com esta ideia, Candau e Moreira (2007, p. 24) explicam que:

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

É indiscutível que linguagem e cultura são indissociáveis, portanto a contextualização dos conteúdos contribuirá para a interação entre culturas e a identificação das relações de poder existentes entre classes dominantes e dominadas. Nesta perspectiva, Peter Mc Laren (2000, p. 69) enfatiza: “[...] a língua não é apenas um reflexo passivo da cultura e, portanto, no caminho para uma pedagogia crítica cabe buscar uma educação que interrogue os discursos racistas, xenófobos e machistas.” Os discursos denunciam nossas crenças, portanto, ao identificar preconceitos, o professor precisa trabalhar a temática, promovendo a criticidade reflexiva. O objetivo é disseminar toda forma de discriminação, sem esquecer, contanto, do próprio discurso. Portanto, Fernandes e Freitas (2006) apud Gomes (2007, p. 31) alerta que precisamos: “[...] refletir sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que prejudicamos ou outras situações do cotidiano”. Esta temática é também abordada por Pessoa (2010, p. 62), que enfatiza:

[...] o estudo da pluralidade e da diversidade lingüística, além da diversidade cultural que os Estudos Lingüísticos englobam, pode contribuir para a superação de preconceitos, desde que haja uma ação educativa que respeite e valorize as formas culturais dos grupos não hegemônicos (MCLAREN, 2000; SANTOS, 2003; MACEDO, 2004).

A escola com o compromisso de cumprir o estabelecido pela LDB nº 9.394/96, necessita posicionar entre culturas hegemônicas e subalternas, no objetivo de conscientizar seus alunos da constituição social em que a comunidade nacional está inserida. Omitir-se seria negligenciar a referida Lei e outros documentos oficiais da educação. Pessoa (2010, p. 64) faz a seguinte reflexão:

Todos nós afirmamos, com a devida convicção, que a língua é instrumento de comunicação. Entendemos que uma língua é mais que isso: é também instrumento da luta cotidiana do homem e também seu principal instrumento de interação nas relações sociais que efetua em seus espaços de ação. A língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, se

identifica em função de uma língua. Na verdade, a opção por uma língua é uma opção por uma História, por uma maneira de ser e de pensar, por uma visão de mundo. Com a língua herdamos uma cultura, no mais amplo sentido do termo: uma maneira de ser e de estar no mundo. Talvez, por isso mesmo, a língua pode tornar-se forte instrumento de defesa. Ou de agressão.

A autora nos chama a atenção para um fato relevante sobre o estudo da Língua. Ela pode ser utilizada como instrumento de luta pelos direitos, como pode ser empregada para atacar o que difere da nossa cultura. A língua possibilita a interação social, a aglutinação em grupos que se identificam por culturas similares e concomitantemente ela transparece na divisão da sociedade por intermédio de dialeto estigmatizados e inferiorizados pela situação social e econômica dos falantes. Em consonância com esta ideia, Bagno (2012, p. 24-25) defende:

Pessoalmente, temos preferido simplesmente descartar a expressão *norma culta*, justamente por suas ambiguidades e, sobretudo, por já conter implícito um forte preconceito social: afinal, designar determinado modo de falar como “culto” significa, automaticamente, lançar no porão do “inculto” todas as demais variedades sociolinguísticas. Ora, a cada variedade linguística corresponde uma comunidade de falantes, e não existe comunidade de falantes – isto é, não existe *grupo social* – desprovido de uma *cultura*. Ao designar um conjunto de variedades como “cultas”, fica óbvio que o conceito de “cultura” suposto no rótulo se refere a um tipo específico de cultura: a cultura das classes socioeconômicas privilegiadas, urbanas e mais letradas.

Concordamos com esta concepção a respeito de “variedade culta”. Concebemos que não existe uma variedade linguística superior a outra e que todas estão ligadas a alguma cultura, portanto todas são cultas. Não podemos considerar que uma diarista seja menos culta do que uma advogada. Ambas são cultas, possuidoras de culturas e linguagens distintas. Bagno (2012, p. 25) também faz uma crítica a outro equívoco que permeia o ensino da nossa língua:

A norma-padrão *não é um modo de falar*: como o próprio termo *padrão* implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro.

Em outras palavras, não existe um falante da norma padrão. Todos cometem equívocos como usuários da Língua. Não existe uma pessoa que consiga adaptar sua fala às normas gramaticais em todas as ocasiões, portanto, a norma padrão serve bem para a escrita, mas em termos de comunicação oral, ela pode ser adaptada para uma variedade que adotamos o conceito de “linguagem formal”. Vale

ressaltar, que esta situação não exclui a responsabilidade da escola em trabalhar com a norma padrão, conforme Possenti (1996, p. 17) explica:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.

O aluno precisa aprender a norma padrão para sua escrita também ser adequada. A maioria dos textos escritos exige uma escrita padronizada para que não ocorra comprometimento da compreensão. Entretanto, Possenti (1996, p. 18) ressalta que:

[...] é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre [...] pobres e ricos, privilegiados e "descamisados". Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas [...], também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares.

Os alunos precisam conhecer todo tipo de linguagem possível, visando aprimorar sua competência comunicativa; desta forma, a norma padrão (para o registro da escrita) também deve ser aprendida. Possenti (1996, p. 18) prossegue: "O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever". Como estamos enfatizando a todo o tempo, quanto maior a diversificação de linguagens o aluno conhecer, maior será sua condição de adequação linguística. O autor (p. 28) ainda destaca que:

As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja: quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam.

Esta é uma questão pertinente para o professor de Língua abordar com os alunos: a valorização de um dialeto estar vinculada ao prestígio social do grupo falante. O preconceito só pode ser superado com debates reflexivos e estudos sobre a origem dos mesmos. Alunos mudarão muito sua forma de enxergar a Língua, a partir de trabalhos que abordem as variações linguísticas de forma crítica. As pessoas julgam o dialeto alheio, muitas vezes, devido a própria ignorância sobre

a composição e transformação da Língua. Avaliam o dialeto de outro grupo a partir do seu e veem na diferença, um erro. Acabam por concluir que alguém está falando errado, por não haver semelhanças entre as variações linguísticas. Concordamos que uma pessoa fale uma Língua diferente da nossa, porém, discordamos com o falante da Língua Portuguesa, que utiliza uma variante distinta, daquela que estamos acostumados a falar (POSSENTI, 1996, p. 29).

É comum ouvirmos expressões que em determinado estado ou região do país, “fala-se mais certo” ou pior, “fala-se mais errado”. O conceito de certo e errado não pode ser relacionado à nossa oralidade, o que se pode identificar é a inadequação de uma fala (utilizar gíria em uma audiência, por exemplo). Pessoa (2010, p. 64,65) lembra que:

Sabemos que o preconceito linguístico, como todos os outros, é socialmente construído e apenas encobre outros preconceitos: sociais, culturais, étnicos, religiosos, etc., o que torna-se extremamente ofensivo e violento porque exclui o ser humano das suas possibilidades de uma melhor qualidade de vida.

O preconceito linguístico deixa implícita, uma concepção que discrimina outras diferenças de etnia, social, cultural, etc. Infelizmente este tipo de preconceito reside no seio da escola – que deveria valorizar a liberdade linguística. Professores, com lacunas em suas formações no que diz respeito à Sociolinguística, corroboram com atitudes de correção da fala dos alunos ou colegas, acreditando que está fazendo-lhe bem. E não se pode esquecer que, definir uma forma de falar como a mais correta está diretamente relacionada às relações de poder das classes sociais (PESSOA, 2010, p. 70-72). Concordando com esta ideia, Freire (2014, p. 64,65) destaca:

Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua prosódia para identificar-se com a popular. Seria falsa esta postura, populista e não progressista. Não se trata de que o educador passe a dizer “a gente chegemos”. Trata-se do respeito e da compreensão a e por uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação.

Os professores em geral possuem o papel de desconstruir verdades absolutas preconizadas pela cultura dominante. Entendemos que o professor de Língua possui uma responsabilidade ainda maior, tendo em vista que seu objeto de trabalho é o melhor instrumento de luta para os grupos desfavorecidos e

principalmente para não serem enganados com retóricas discursivas daqueles que só almejam manter-se no poder. Infelizmente, o Brasil é composto por um povo que não possui o hábito de leitura, que prioriza a oralidade em suas culturas e conhecimentos literários. Em suma, o povo brasileiro é muito mais adepto às modas da linguagem das emissoras de rádio e TV do que por registros escritos (BAGNO, 2012, p. 23).

Concluindo a discussão sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva do multiculturalismo, o professor de língua precisa compreender que o aluno chega à escola dominando sua variante linguística. Pretendendo ensinar outra (a padrão, por exemplo) ele precisa conscientizar-se das diferenças existentes entre a variante linguística do aluno e a variante que se pretende ensinar. Desta forma, poderá conduzir melhor o seu trabalho e contribuirá para julgamentos equivocados, considerando um aluno mais capaz que outro (TRAVAGLIA, 2011, p. 69).

Concordamos com Ribeiro (2006, p. 38) ao defender que: “Cabe ao professor de língua, conhecer a fundamentação teórica que sustenta o seu ensino, para refletir acerca de sua aplicação na escola”. Não podemos reproduzir práticas de nossos professores, sem refletir sobre as mesmas. Todo professor necessita fundamentar o exercício de sua docência em teorias que convergem com sua concepção e forma comprovadas com sua experiência.

2.4 Compreendendo a relação entre Identidade, Cultura e Educação

A educação está diretamente relacionada à cultura, esta por sua vez, é integrada à identidade, que por meio do princípio da alteridade, estabelece relações extrínsecas de um indivíduo com Outro. Em uma sociedade rica em diversidade como a brasileira, é relevante compreender a forma como estes importantes elementos se integram e complementam, favorecendo a formação do aluno.

Vamos, *à priori*, identificar o conceito de identidade e alteridade na perspectiva deste trabalho. Hall (2006, p. 02) distingue três concepções distintas de identidade:

[...] sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. [...] O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana

como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]”.

Percebemos neste caso a centralidade na individualidade, o ser humano consciente de si, da própria existência no mundo. Diferentemente, o autor (p. 02) define sujeito sociológico como: “formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava”. Nesta concepção, o centro é estabelecido pelas relações culturais e exteriores com outras identidades, o indivíduo ainda possui uma essência no “eu”, porém, sua identidade passa a ser formada a partir da integração entre “eu e sociedade”. A terceira concepção define o sujeito, que já possui uma experiência de vida, como um possuidor de identidade composta de várias outras identidades, contraditórias ou não. Em outras palavras, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, sendo constantemente modificada pelas interações culturais (HALL 1987 apud HALL, 2006, p. 02).

Neste sentido, adotamos a terceira concepção de sujeito, em que a identidade está em constante processo de interação com a questão cultural. Em conformidade com Hall (2006, p. 2-3, 10):

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. [...] Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Entendemos que a identidade é produto de um processo em constante transformação. Não nascemos e morremos com a mesma identidade. Somos sensíveis às relações culturais com o Outro e vivemos em progressiva incompletude em nossa identificação. Esta concepção favorece nossa visão sobre outros e nós mesmos, ou seja, podemos influenciar e ser influenciados. Na realidade, a identidade é de uma riqueza indescritível, visto que nunca encontraremos uma igual a outra, mesmo vivendo em ambientes e situações semelhantes. Consonante com esta ideia, Santos (1997) apud Souza (2005, p. 90) complementa: “[...] as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque

são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação”. O sujeito passa por inúmeras relações no seu ambiente, interagindo com outras culturas, reconstrói a sua. Não somos totalmente estáveis, desta forma modificamos e somos modificados por outros.

Uma observação digna de nota é que na relação entre identidades culturais, identificamos o princípio da alteridade, que - na perspectiva da diversidade - pode ser concebida como o contrário da homogeneização, ou seja, o reconhecimento da heterogeneidade como fundamental para a manutenção da identidade em suas transformações culturais. Adotando o princípio da alteridade, a sociedade se torna mais propensa a entender as diferenças por conseguir “ver-se e ver ao outro” (SOUZA, 2005, p. 91). Um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) aborda o Pluralismo Cultural e destaca que essa temática só pode ser desenvolvida nas escolas, a partir da “concepção de alteridade, vista como valorização da presença do outro” (HALL, 2006, p. 3).

Em concordância com esta ideia, Velanga (2003, p. 16) enfatiza que:

Conviver com o Outro é menos uma experiência intelectual do que uma experiência existencial. Temos uma noção a respeito de convivência que tem sido questionada nos tempos conturbados de guerra em que vivemos. Não nos acostumamos a ouvir o silêncio, o que poderia significar aprender mais a respeito de nós próprios, e partir daí para a experiência com o Outro.

A convivência com o Outro necessita de desprendimento de preconceitos e discriminações. O princípio da alteridade auxilia no posicionamento de estar no lugar do outro. Não em sentido literal, mas em compreender o mundo sob a ótica alheia. Uma alternativa que contribui para esta experiência é cultivar o silêncio em prol do discurso do Outro, favorecendo a troca cultural.

Diante da análise disposta, como seria esta relação entre cultura, identidade, alteridade no processo educacional? Estão os professores preparados para trabalhar com a formação dos alunos na perspectiva da alteridade na diversidade? Souza (2005, p. 92-93) aponta que:

[...] a existência da “turma ideal” ainda é sonho para muitos professores. Mas, alunos iguais do ponto de vista étnico e cultural e em condições de aprendizagem idênticas deixou de existir quando a escola de massas tornou o ensino obrigatório para ambos os sexos e para os alunos de todos os estratos sociais. A diversidade hoje é bem mais ampla: Além de gênero e de classe há também as diversidades étnicas, religiosas, linguísticas e culturais.

Com a implantação do ensino obrigatório, a escola recebeu um contingente muito maior no que tange à diversidade cultural. Tal situação, todavia, não modificou a forma de trabalhar com a integração destas novas diferenças, que passaram a envolver questões étnicas, religiosas, de gênero e linguísticas, entre outras. Os novos alunos, em sua maioria, de classes marginalizadas, agora possuíam o direito à educação, no entanto, cabe a pergunta: Que tipo de educação está sendo oferecida a eles? Os professores ainda desejam aquela turma homogênea, para facilitar o seu trabalho e a reprodução cultural estabelecida pela instituição escolar, na maioria das vezes, dando ênfase à classe dominante. De acordo com Said (1990, p. 56): “[...] as culturas sempre estiveram inclinadas a impor transformações completas a outras culturas, recebendo-as não como são, mas, para benefício do que recebe, como deveriam ser”. Infelizmente, ainda permeiam nas escolas brasileiras, a imposição cultural e desvalorização de culturas consideradas inferiores. Estas, em sua maioria, estão ligadas a questões socioeconômicas e/ou linguísticas. Neste sentido, consideramos relevante que o professor tenha em mente o que defende Leite e Pacheco (2008, p. 116):

A formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente, semelhante e diferente de cada um de nós. Ela é sempre uma escuta e uma troca (a não ser que, de formação só tenha o nome). Ela não supõe apenas uma diferença em termos de saberes informação, ela assenta também em saberes experiência diversos.

Durante a formação básica do aluno, o professor tem um papel crucial em estabelecer uma relação dialógica que possibilite a troca de saberes experienciais, até daqueles de informação científica. Precisa ainda, oportunizar um ambiente onde exista a compreensão do Outro, em suas diversidades culturais, étnicas, linguísticas, etc. Concordando com Pessoa (2010, p. 64): “Consideramos o preconceito a maior ofensa que se possa atribuir ao Outro, e, de modo muito particular, é ainda mais ofensivo o preconceito linguístico.” Não podemos esquecer que a identidade do aluno pode ser representada em sua oralidade e escrita. Reprimir a língua materna deste aluno, só irá contribuir para um retraimento da sua identidade.

De acordo com Gohn (2002) apud Candau (2011, p. 245) “O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade”. A questão da identidade é também discutida por McLaren (2001,

p. 180), em uma de suas análises, quando pondera que: “Basta dizer que a construção de identidade é um processo que não pode ser ignorado por nós que estamos envolvidos em educação.” A questão da identidade permeia as discussões sobre multiculturalismo na educação. Não é possível discutir cultura sem considerar a identidade tanto em seu aspecto individual, quanto em seu aspecto social. McLaren (p. 182) enxerga este dilema como um grande desafio da educação, e complementa que este trabalho não pode estar fragmentado das relações sociais mais amplas, caracterizadas pelo capitalismo global.

De acordo com Forquin (1993), a cultura, em sua forma de experiência humana, é perpetuada pela educação. Desta forma, é possível considerar que educação não sobrevive sem cultura e vice e versa, tendo em vista que cultura é o conteúdo que fundamenta ou oferece substância para a educação. A reflexão sobre uma, recairá na outra, tornando-as indissociáveis (FORQUIN, 1993, p. 13-14). Gomes (2007, p. 28) alerta que: “A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.” Neste aspecto, ela transita por todo o currículo em suas diferentes estruturas organizacionais, fazendo parte do discurso dos profissionais em educação. Day (2001, p. 127) também complementa esta visão da cultura na escola, afirmando:

Deste modo e de forma geral, a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola.

Não é possível afirmar que a educação transmita fielmente uma cultura, ela é responsável em repassar uma parte da cultura, composta por alguns elementos, que podem ter sua origem em fontes diversas e em épocas diferentes. No entanto, a educação escolar muda, constantemente, se apropriando de novas verdades, conhecimentos inovadores, e esquecem conceitos, modelos didáticos e pedagogias que antes significavam muito e que se perdem, em prol de novas concepções relativas ao ensino. (FORQUIN, 1993, p. 15).

Conhecendo o papel fundamental da escola na reprodução cultural da sociedade, é relevante considerar as indagações de Gomes (2007, p. 19): “Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais?”

Como enxergamos a diversidade [...] nas nossas práticas cotidianas?” Em resposta a estas questões, podemos analisar o comentário de Day (2001, p. 17):

As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo. [...] O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores.

Notamos, portanto, que o currículo da escola reflete tanto a identidade pessoal quanto profissional do docente. Estas estão marcadas por suas experiências de vida ao longo da profissão e podem possuir características distintas, de professor para professor, comprometendo a identidade coletiva da profissão perante a sociedade. De acordo com Forquin (1993, p. 10):

Incontestavelmente, existe, entre a educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre, também, necessariamente, a comunicação, a transmissão de, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Ensinar é intencional e possui um fundamento de verdade para quem ensina. Portanto, toda forma de indagação a respeito da natureza do conteúdo trabalhado, seu grau de pertinência, relevância em termos educativos e culturais, consiste para o docente uma reação que o leva à consciência (FORQUIN, 1993, p. 9). Quando se analisa temáticas que envolvem processos educacionais, é pertinente investigá-las sob a ótica da legislação vigente. Em consonância com a LDB de nº. 9.394/96, o artigo 26º preconiza que: “Os currículos [...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (grifo nosso). Destarte, nota-se que a cultura deve ser considerada durante a construção do currículo. No artigo 36º enfatiza que a proposta curricular do ensino médio deve observar entre outras diretrizes, “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Observa-se que a própria legislação reconhece a transformação da sociedade em termos culturais e normatiza que a escola possui o papel de acompanhar este processo. Concluindo, a LDB nº. 9.394/96 ainda dispõe que:

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo [...] terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

Diante do exposto, pode-se destacar que a instituição escolar receberá apoio para o desenvolvimento da educação intercultural às comunidades indígenas, oportunizando o fortalecimento da sua cultura e incluindo conteúdos culturais relacionados às diferentes comunidades.

Outro documento relevante para esta análise é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que preconiza sobre os direitos da criança e do adolescente. O art. 58 (1990, p. 15) enfatiza que: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Desta forma, é relevante destacar que a instituição escolar deve respeitar os valores culturais da criança e adolescente, tendo em vista que estes compõem o seu contexto social. No entanto, deve oportunizar também o acesso a outras fontes de cultura.

Em suma, a escola é o local onde ocorre um encontro de culturas, portanto, este espaço deve ser amplamente aproveitado para a interação e o enriquecimento cultural de docentes e discentes. Segundo Candau (2010, p. 16) “conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas”. A dificuldade das instituições de ensino em lidar com a pluralidade cultural não é nenhuma novidade nos dias atuais, sempre foi um problema da escola. Durante décadas optou-se por silenciar ou neutralizar as diferenças, portanto oportunizar o diálogo entre culturas e valorizar a diversidade é o grande desafio da educação (MOREIRA e CANDAU (2003, p. 161) APUD CANDAU (2010, p. 16)).

O diálogo se tornará possível a partir de uma mudança no olhar dos sujeitos envolvidos, promovida pela alteridade. Segundo Souza (2005, p. 91):

o discurso do respeito pelas diferenças culturais vem carregado de conotações sobre o "eu e o outro" - pode-se até falar em diversidade, mas, não sobre o eu e o outro em relação, em alteridade - porque esse "eu e o outro em relação" pressupõe a "descentralização do olhar", isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos nossos modelos de conhecimento. A noção de alteridade, enfim, supera o aceitar a existência do outro apenas como necessidade e interesse econômico, construindo-se assim uma identidade de aceitação do outro.

O ser humano só se sensibiliza quando conhece a experiência do outro, de preferência quando já sentiu algo semelhante na "pele". Uma aproximação desta sensação é proporcionada pelo princípio da alteridade, que contribui para enxergar a realidade pelo olhar do Outro, compreendendo sua história, sua cultura, linguagem e forma de pensar. Só aprendemos a respeitar admirar uma cultura diferente da nossa, se desconstruirmos o nosso olhar já habituado a fazer juízo de valor à nossa vontade e vestir uma nova concepção que significa ver o fato por intermédio por um ângulo diferente. Está nesta perspectiva da alteridade, a verdadeira aceitação da diversidade na escola ou em qualquer outra instituição social.

No que diz respeito à diversidade e diferenças socioeconômicas existentes na sala de aula, Freire (2014, p. 37) enfatiza:

Parto de duas observações óbvias:

- a) As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, raça, gênero e, como alongamento destes, de nações.
- b) Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, e resistência.

Enquanto a cultura hegemônica cria e reproduz esta ideologia discriminatória, a cultura discriminada constrói sua resistência, algumas vezes de forma pacífica, em outras vezes de forma rebelde (FREIRE, 2014, p. 37). Para uma postura crítica diante desta problemática, o professor precisa estar atento ao processo histórico constitutivo destas ideologias e fomentar o estudo e análise reflexiva das mesmas, visando destituir o poder de verdades mercedoras de questionamento, preconizadas geração após geração, em prol de uma cultura dominante.

A educação é o meio para proporcionar transformações na sociedade, todavia, o que observamos é uma resistência em manter-se no conservadorismo. A globalização e tecnologia aceleraram muito o processo de

mudanças em diversos segmentos sociais, na educação não pode ser diferente. Entretanto, Perrenoud (1999, p. 2) apresenta um exemplo que a situação ainda é de retraimento e conservadorismo do hábito tradicional:

Um viajante que voltasse à vida depois de um século de hibernação veria a cidade, a indústria, os transportes, a alimentação, a agricultura, as comunicações de massa, os costumes, a medicina e as atividades domésticas consideravelmente mudadas. Entrando numa escola, ao acaso, encontraria uma sala de aula, um quadro-negro e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos.

Neste sentido, concordamos com o autor, a escola ainda persiste em se prender a convenções antigas e ultrapassadas. Estamos conectados com o mundo, conhecemos novas culturas, novas realidades e a ampliação da oferta da educação básica proporcionou o acesso de muitos alunos marginalizados, todavia a escola não está preparada para lidar com esta situação. Diante do disposto, cada vez mais, alunos perdem o interesse pelo processo de ensino-aprendizagem, aumenta-se o percentual de evasão e retenção escolar. O Brasil recebe imigrantes que, na maioria das vezes, sequer possuem a oportunidade de contar suas histórias. Gomes (2007, p. 22) retrata bem como deve ser o espírito da escola e do educador:

Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes. Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Neste sentido, devemos encarar o desafio de não apenas promover o acesso dos alunos que representam minorias, devemos também proporcionar a permanência e sucesso escolar destes alunos. Entender que somos diferentes, professores, alunos, funcionários, pais, etc. e o que enriquece e faz crescer uma nação são as diferenças que se unificam em prol de uma só igualdade. A educação escolar realiza uma reelaboração dos conteúdos da cultura social, visando sua transmissão às gerações futuras. Para tanto, é preciso ser pensado e selecionado o que se considera relevante e pertinente transmitir. A educação, ainda, tem a função de inserir o homem no mundo desconhecido, aproximando ainda mais a cultura do

processo educativo escolar. Todavia, vale ressaltar, que esta cultura é heterogênea, acabando com qualquer ideia de homogeneidade ou uniformidade cultural. Sua riqueza está exatamente nas variações e transformações que a compõe (FORQUIN, 1993, p. 14).

Sobre o papel da escola no trabalho com a diversidade, Candau (2011, p. 253) destaca que:

Tendo presente as reflexões que procurei desenvolver, é possível afirmar que ainda estamos longe de “instrumentalizar didaticamente a escola” para trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-las em “vantagem pedagógica”, como propõe Emília Ferreiro. Mas algumas buscas nesta direção estão presentes no cotidiano de nossas escolas. Nós, professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas.

Concordamos com a autora que a diversidade deveria ser utilizada para exatamente desenvolver atividades ricas e interessantes com os alunos. Contudo, esta proposta só será efetivada, quando os cursos de formação docente, as escolas e o governo fizerem sua parte, contribuindo para o todo, que é a mudança na educação brasileira. Hall, (2006, p. 18) resume bem a nossa realidade atual quando afirma que: “As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades — híbridas — estão tomando seu lugar”. Portanto, cabe à educação o papel de acolher estas identidades hibridizadas, construir novos conceitos sobre cultura e nação. Todos precisam ser considerados integrantes de uma identidade ainda maior, a escola.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA MULTICULTURALIDADE

Nesta seção, abordaremos a legislação vigente com relação à formação docente na diversidade, e as políticas públicas elaboradas para atender a esta demanda na formação inicial e continuada de professores da rede educacional do Brasil. Ainda enfatizaremos a relevância do desenvolvimento profissional e a contribuição dos saberes docentes para o estabelecimento de uma interface entre a escola e diversidade. Por fim, analisaremos propostas na vertente do professor reflexivo, apresentando a pesquisa como instrumento essencial na contribuição da autoformação do professor, tornando-o gestor da sua carreira profissional.

3.1 Legislação e Políticas Públicas para a formação docente na diversidade

As diferenças existentes na composição da sociedade brasileira não são nenhuma novidade, contudo, atualmente, estudos na área educacional impulsionam, de forma progressiva, ao estabelecimento, cada vez maior, de uma conexão entre escola e diversidade.

Conforme Vera Candau (2011, p. 241): “As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Os maiores responsáveis pela reivindicação relativa à desigualdade, discriminação e o preconceito, são os movimentos sociais, que pressionam as instituições presentes na sociedade a oportunizarem o acesso à igualdade. No que tange à educação, não é diferente. Cada vez mais se criticam os comportamentos conservadores que embasam a prática educativa, repleta de concepções equivocadas de uma cultura dominante (CANDAU, 2011, p. 241). Segundo a autora (2011, p. 241):

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

Desta forma, a escola muitas vezes tende a ser indiferente ou neutra com relação à diversidade cultural, ou quando a enxerga classifica-a como uma

problemática que precisa ser resolvida com algum programa ou projeto pedagógico. Segundo Sacristán (2001) apud Vera Candau (2011, p. 241):

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Destarte, pode-se concluir que a escola tende à homogeneização da sociedade, tratando seus discentes como pertencente a uma das duas classes: “normais” e “anormais”. A partir desta concepção, elaboram-se ações que viabilizem o adestramento dos diferentes para que obedeçam aos padrões da normalidade. Em outras palavras, a escola não aceita o que é adverso ao seu modelo de aluno e busca, incansavelmente, modificá-lo em prol de uma padronização no seu processo de ensino e aprendizagem. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nº 9.394/96 possui em seu discurso uma interpretação que favorece este entendimento da escola a respeito da diversidade. Canen e Xavier (2005, p. 342) aponta que “a visão da diversidade cultural como deficiência e, até mesmo, como um problema, emerge com força” na LDB nº 9.394, conforme segue:

[A formação docente] deve desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir da informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões (BRASIL, 2000b, p. 70 apud CANEN; XAVIER 2005, p. 342).

O termo “problemática” é bastante claro na identificação da representação que a diversidade recebe nas Diretrizes Curriculares. Destarte, não é totalmente incompreensível que as instituições educacionais encarem as diferenças culturais como um problema que deve ser resolvido em benefício da padronização na formação do aluno.

Neste trabalho, a diversidade cultural será discutida na perspectiva do multiculturalismo. O conceito adotado está em consonância com os estudos de

Canen, (1997, 1999, 2000, 2001, 2002); Canen; Moreira, (2001); McLaren, (2000 apud CANEN; XAVIER, 2005, p. 335-36) nos quais o multiculturalismo “é normalmente definido como o de um campo teórico, prático e político, voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos”. Abordado nas últimas décadas, a nível internacional, este conceito varia, como explica Canen e Xavier (2005, p. 337):

No que se refere ao multiculturalismo, temos apontado vertentes desde as mais folclóricas e pouco problematizadoras (que se limitam a tratar da diversidade cultural em termos de festas, receitas, costumes e ritos) até outras mais críticas (que questionam relações desiguais de poder e preconceitos, buscando desafiá-los), passando, também, por posturas multiculturais críticas pós-modernizadas (que alertam para os impactos dos discursos na formação das identidades plurais, buscando construir discursos alternativos que levem em conta o hibridismo identitário).

Ambas as vertentes, a folclórica e a crítica, foram abordadas com maior ênfase na seção anterior. A princípio diagnostica-se que o multiculturalismo possui uma vertente que destaca a diversidade cultural em momentos específicos, contudo sem criticidade; enquanto a outra vertente é crítica e possui como intuito questionar a desigualdade existente nesta diversidade da sociedade, além de discutir formas de transformar esta realidade. Ainda segundo as pesquisadoras Canen e Xavier (2005, p. 337), “Vivemos em sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade e também pela desigualdade”, neste sentido, torna-se pertinente a realização de uma abordagem que analise o tratamento despendido à multiculturalidade, por intermédio das políticas de formação docente, desenvolvidas no Brasil. As autoras (p. 334) ao investigar sobre formação docente e multiculturalismo, concluíram que:

O fato de que vivemos em sociedades multiculturais, desiguais, tem sido reconhecido, cada vez mais, no novo milênio. [...] Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças, é ressaltado na literatura nacional e internacional.

As Universidades, Secretarias de Educação e Instituições Privadas estão desenvolvendo ações que visem o atendimento a esta demanda presente na educação. Todavia, muitos programas tendem ao desenvolvimento de uma homogeneidade na abordagem da diversidade, tratando o diferente como um fugitivo do “padrão” da escola. Neste sentido, Canen e Xavier (2005, p. 334) defendem que:

Em contraposição a modelos de formação docente assentados em uma pretensa homogeneidade social, a perspectiva multicultural focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados.

No entanto, é relevante destacar, que não é um caminho fácil, trabalhar com concepções docentes já arraigadas durante décadas, compostas pela ideia de homogeneidade e padronização na prática educativa. A solução apontada atualmente converte-se em investir na formação docente inicial, efetivada por meio de um curso de graduação e a formação continuada, desenvolvidas por inúmeros programas e/ou projetos educacionais de origem pública ou privada.

Devido ao crescimento dos movimentos sociais, foram identificadas novas necessidades da sociedade multicultural, as quais exigiram a criação de políticas públicas educacionais desenvolvidas em âmbito regional e nacional. Todavia, diante do diagnóstico de deficiência na formação inicial, a formação continuada passou a exercer a função de compensar ou complementar o conhecimento que deveria ter sido construído no decorrer da graduação (GATTI, 2008, p. 58). A autora (p. 60) aponta ainda a existência de iniciativas de intervenção em escolas, que receberam apoio dos governos municipal e estadual no intuito de desenvolver a “melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática [...] melhorar gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço”. Por exemplo, o MEC lançou alguns programas, tais como: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado; Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; entre inúmeros outros (GATTI, 2008, p. 60).

Um fator que contribuiu para a expansão da educação continuada está diretamente relacionado à legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394/96, preconiza em seu artigo 67º que:

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

A Lei ainda ressalta no seu artigo 80º que o “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Destarte, ampliou-se a oferta de cursos de formação continuada na educação, com diferentes objetivos específicos, mas todos visando à ampliação do conhecimento.

Além da LDB de nº 9.394/96, Bernadete Gatti (2008, p. 65) destaca que:

[...] em 2003 o MEC, por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O artigo 1º prevê, em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores”.

No entanto, de forma concomitante a estas iniciativas, os professores sofriam com o acúmulo de carga horária na sala de aula, necessidade de trabalhar em mais de uma escola, devido aos baixos salários, e, portanto, vivenciavam uma grande dificuldade em participar dos cursos de formação continuada. Nota-se, infelizmente, que este contexto da profissionalização docente ainda perdura na atualidade em nosso país.

Além de outras temáticas relevantes para o processo de formação do cidadão, percebeu-se a dificuldade dos docentes no trabalho com a diversidade. As pesquisadoras Canen e Xavier (2005, p. 336) descrevem este contexto e a solução proposta pelo Ministério da Educação – MEC:

Influências do pensamento multicultural têm sido sentidas em movimentos que buscam a valorização dos padrões plurais e, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade da adoção de medidas de reparação a injustiças e preconceitos com relação a identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras marginalizadas nos processos sociais, nos quais se inclui a educação. É neste contexto que surgem propostas curriculares que incluem a diversidade cultural em seus eixos, como, exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em que um dos temas transversais é a diversidade cultural e a ética.

Os PCN² foram enviados, a partir de 1997, às escolas públicas para leitura dos docentes e estudos nas escolas; no entanto, esta iniciativa não obteve êxito em muitas regiões, forçando o Ministério da Educação a fomentar a leitura dos PCN por intermédio de um Programa de Formação Continuada, denominado Parâmetros em Ação. Na Região Norte Brasileira, este programa foi desenvolvido no período de 2000 a 2003 aproximadamente e tinha como participantes professores do ensino fundamental da rede municipal e estadual. Os temas transversais deveriam ser abordados em todos os anos do ensino fundamental, podendo ser por meio de projetos envolvendo um ou mais docentes. Contudo, este programa esbarrava na mesma problemática de outras políticas públicas educacionais: a tendência à homogeneização da educação. Conforme é possível destacar na pesquisa de Canen e Xavier (2005, p. 339):

A tendência de se incorporar sensibilidades multiculturais em políticas educacionais, no entanto, parece tensionada por ações que visam à homogeneização da educação nesse mesmo quadro, revelada no ímpeto, registrado nos últimos anos, em legislar diretrizes e parâmetros nacionais comuns para todo o território nacional.

Longe de ser limitada ao Brasil, a tensão homogeneização e multiculturalismo tem sido destacada como aquela que caracteriza o paradigma do novo milênio.

Os professores, na realidade, não eram formados para trabalhar a diversidade de forma crítica e política. A tendência era compreender a existência das múltiplas culturas e outras diferenças na escola e desenvolver ações ou projetos que demonstrassem que a escola trabalhava a diversidade, todavia, estes se reduziam às datas comemorativas, festividades folclóricas, sem nenhuma discussão da origem do preconceito, da desigualdade social, das relações de gênero, etc. Os PCN exerceram outra influência no âmbito das escolas públicas. Conforme Barreto (2012, p. 744) explica:

A partir do final dos anos de 1990, em um cenário em que prevalece o desafio da melhoria da qualidade da educação, a formulação de parâmetros curriculares em âmbito nacional contribui, a seu turno, para engendrar um crescente processo de centralização do controle sobre o currículo. Além de assegurar que os nada menos do que 162 milhões de livros didáticos, distribuídos a todas as redes públicas do país pelo Plano Nacional do Livro Didático, estejam afinados com as prescrições do currículo nacional, as suas orientações mais amplas passam também a ser referidas, em maior ou menor medida, nos processos de formação docente, tanto inicial como em serviço.

² Utilizamos a sigla sem o “s”, por entendermos que o significado da mesma já remete ao plural, ou seja, Parâmetros Curriculares Nacionais; portanto um s no final torna-se dispensável.

Destarte, os parâmetros curriculares foram utilizados como referência curricular nacional, impulsionando outra política pública educacional, já existente: o Programa Nacional do Livro Didático (1985). Esta transformação nos livros didáticos, que apresentava em sua capa o texto “De acordo com os PCN”, influenciava a escolha realizada pelos professores, tendo em vista que receberam a formação docente com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, este material recebeu duras críticas com relação ao seu processo de elaboração e principalmente quanto ao estabelecimento de uma proposta curricular nacional em um país rico em diversidade como o Brasil, composto por peculiaridades regionais muito distintas que variam em sua cultura, dialeto e conhecimento de mundo.

Segundo Canen e Xavier (2005, p. 339) após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996 – LDB 9.394/96, diversas ações foram tomadas no sentido de fomentar a formação docente no país, entre elas “destacam-se: os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (BRASIL, 2000a) e a instituição de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002)”. Entretanto, muitas medidas para a efetivação da formação docente na rede pública, acabaram saturando o tempo dos professores, sendo que muitas eram realizadas nos finais de semana ou em períodos que não estivessem em aula (noturno, por exemplo). O problema é que devido à situação caótica dos professores da rede pública do Brasil, com excesso de carga horária, salas com superlotação de alunos e baixos salários, houve muita desmotivação em participar destas formações docentes.

Outra política pública educacional apontada por Canen e Xavier (2005, p. 336) está relacionada com as ações afirmativas que norteiam o ingresso de muitos alunos em instituições federais de ensino:

[...] em nome do multiculturalismo, ações afirmativas são desenvolvidas, que buscam a representação das identidades culturais plurais nos espaços educacionais e nos currículos. Dentre essas, a política de reserva de cotas para negros e alunos de escolas públicas para o ingresso nas universidades tem tido destaque na mídia, [...] vale destacar que, pari passu às mesmas, o multiculturalismo aponta para a necessidade de ações preventivas, mais do que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo

entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos.

A realidade é que as Ações Afirmativas possibilitam o ingresso do aluno em uma instituição de ensino, mas não a sua permanência. Em muitos casos há evasão devido a diferentes fatores, entre eles o discente não se adaptar, por sofrer discriminação entre os colegas, ou devido à constante reprovação. As instituições, em sua maioria, não estão preparadas para o desenvolvimento do ensino em uma perspectiva multicultural, valorizando as linguagens e culturas diferentes, oportunizando a crítica às desigualdades sociais.

O Ministério da Educação desenvolveu outra ação visando atender a diversidade presente na comunidade escolar brasileira. Por meio do Decreto de nº 7.480 de 16 de maio de 2011, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. A partir desta reestruturação, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O artigo 22 do decreto de nº 7.480/2011 (p. 14) dispõe sobre a função desta nova secretaria:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, [...]; II - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, [...]; III - implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, [...] voltadas à [...] a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, [...]; e IV - coordenar ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, por meio da articulação com órgãos governamentais e não governamentais, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (grifo nosso).

Entre as principais funções da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI é possível destacar a promoção de políticas públicas para pessoas que representam as minorias na sociedade, por intermédio de programas específicos. A educação continuada também compõe esta secretaria e está diretamente ligada ao preparo dos docentes para o trabalho com a

diversidade, educação especial, educação do campo, alfabetização de jovens e adultos, entre outras temáticas.

Em consonância com o MEC, a SECADI possui o objetivo de promover a formação de gestores e educadores, além de fomentar a produção de materiais didáticos e recursos tecnológicos, além da melhoria da infraestrutura das escolas. Esta secretaria, de acordo com o Relatório de Gestão – SECADI/MEC – Exercício 2013³, ainda possui como intuito priorizar a efetivação “das políticas educacionais voltadas para a educação intercultural dos povos indígenas, [...], das comunidades [...] e demais povos, para as relações étnico-raciais, [...], de gênero e diversidade sexual, [...] na perspectiva da educação inclusiva”. O documento ressalta que por intermédio deste órgão, o Governo possa garantir “o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional”. Desta forma, é possível identificar que algumas políticas públicas educacionais visam o atendimento da diversidade na educação, no entanto, para que estas concepções se transformem em prática educativa, ainda há um longo caminho.

A decisão de unificar diversas secretarias, não pode passar despercebida a uma análise crítica. Muitas ações e políticas públicas perderam o foco, devido a falta de especificidade em que foi implantada pelo órgão competente. Sobre esta problemática, Bezerra e Araujo (2014, p.8) dispõem claramente:

Nesse sentido, sob a alegação de otimizar a estrutura organizacional do MEC, a nova secretaria, a SECADI, constitui-se, então, num mosaico de temas e interesses diversos, de tal forma que não é preciso esforço para perceber o caráter bastante difuso que deverá marcar sua atuação, haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas.

O Brasil é um país onde já existem dificuldades no estabelecimento de políticas públicas, devido ao seu amplo território, composto por inúmeras diversidades. Desta forma, podemos questionar se a junção destas secretarias realmente promoveu algum benefício à sociedade brasileira, em conformidade com Bezerra e Araujo (2014, p.8) que questiona:

³

Disponível em:
<http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817/>
Acesso em: 28 fev. 2015.

Perguntamo-nos se é possível, desse modo, construir políticas intersetoriais com a nova estrutura pretendida pela SECADI ou se, ao contrário, estamos apenas diante de um eufemismo para escamotear a justaposição apressada de temáticas diversas, cujos apelos específicos ainda não foram superados historicamente. A impressão é de que foram postos no mesmo *labirinto* os assuntos relacionados à categoria *diversidade*, vista atualmente de maneira tão abstrata e dilatada que já está naturalizada. Alguém poderia objetar que a articulação de diversos campos educacionais não pode, em princípio, ser condenada, mas perseguida como uma dimensão teleológica peculiar à própria dinâmica da educação, a qual almeja a unidade do diverso, a totalidade formativa em oposição à unilateralidade degradante.

Neste sentido, é possível perceber que preexiste uma aspiração à homogeneização no que tange ao desenvolvimento de ações políticas para trabalhar a diversidade. É relevante destacar, que na implantação da SECADI, perdeu-se muitas ações que não foram concluídas em suas especificidades. De acordo com Bezerra e Araujo (2014, p.7), foi o que ocorreu com a Secretaria de Educação Especial, conforme explica:

Entendemos, nessa direção, que o fim da SEESP pode ter sido apressado, no sentido de que demandas muito específicas no campo da educação especial sequer foram superadas. As condições objetivas contradizem, portanto, a medida tomada pelo MEC. Sob o comando da SECADI, em meio às suas múltiplas atribuições, há o risco de se pulverizarem as discussões.

A educação brasileira, há um longo tempo possui o esforço de sobrepor-se, às desigualdades sociais, diversidades culturais e raciais; no entanto, divagar por meio do modelo “tentativa e erro” na criação de órgãos que se responsabilizarão por políticas educacionais públicas para atender a demandas específicas, não nos parece ser o caminho mais adequado. Em consonância com Bezerra e Araujo (2014, p.8) “Sabemos, todavia, pelo retroceder histórico, que no Brasil isso tem acontecido pela via de modismos ecléticos, por *imposição* de organizações internacionais ou mesmo pela simples *conveniência administrativa*”. Compreender que algumas ações do governo se apresentam como retrocesso é essencial para uma reflexão crítica sobre a SECADI e suas múltiplas funções. Nesta visão do MEC, é possível identificar a sua ideia de gestão da educação brasileira. Os autores (2014, p. 8) ainda enfatizam que:

[o] complexo intrincado da SECADI, expressa, pois, a permanência da setorização política e da fragmentação no trato das questões educacionais; na verdade, em vez do todo orgânico, intensificasse, com a SECADI, o pragmatismo gerencial, porquanto a intersetorialidade significa exatamente um “diálogo” entre setores ainda isolados; independentes e autônomos, em última instância.

Destarte, é possível analisar que a junção destas secretarias pode ter somado mais problemáticas para a relação escola e diversidade no Brasil. Mendes (2006) apud Bezerra e Araujo (2014, p. 8) defende que "Ao contextualizarmos essa política educacional [inclusiva] no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente [...]". Neste diálogo nota-se também a preocupação deste autor com a gestão da SECADI, como secretaria unificada em torno de inúmeras problemáticas com características diversas.

Bezerra e Araujo (2014, p. 9) consideram pertinente ressaltar que:

Produzida nesse cenário, a SECADI é, ao mesmo tempo, uma grande "totalidade" e um grande vazio, porque lida com uma pretensa complexidade. Nessa linha de raciocínio, pelos delineamentos do decreto n. 7.690/2012, só poderá alcançar seus múltiplos objetivos de maneira precária. O todo aqui é mais a soma do que a interação recíproca entre as partes. Ademais, essa *complexidade*, assim dividida em diretorias e subpastas, já não é mais complexidade, senão simplificação do problema em fatores isolados ou pouco interrelacionados, abstraídos.

A fragmentação de problemas específicos em subpastas, aponta também o grau de importância que o órgão gerencial da educação despende a estas categorias, tendo em vista que sua junção e uma secretaria e a criação de diversas diretorias, repercute também em contenção de gastos para a viabilização de programas, capacitações e confecção de materiais específicos. Os autores (2014) então questionam:

[...] como será possível à SECADI dirimir, sem uma alteração radical no direcionamento do MEC, as questões indígenas, a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação especial, a educação ambiental, a educação quilombola, a educação em direitos humanos, e toda a sorte de mais diversidades que se lhe acrescentem, senão pela via da fragmentação disciplinar, eufemisticamente denominada de *intersectorialidade*?

A unificação tende à homogeneização, e uma concepção que pretende abordar assuntos relacionados à diversidade, a partir desta ideologia, trata-se simplesmente de um grande equívoco. Conforme Bezerra e Araujo concluem:

Não se trata, porém, de alardear pessimismo fatalista, [...]. O cerne da questão deve ser a crítica ao ecletismo fácil que invade essa pasta, sem se notar um eixo, uma concepção filosóficoeducacional que lhe dê a devida unidade em torno dos múltiplos apelos suscitados.

Neste sentido, é preciso refletir sobre esta unificação da SECADI, em prol de um atendimento à demanda do Brasil. Unificar, pode simplesmente oportunizar a negligência em contemplar de uma forma mais ampla as necessidades específicas das problemáticas componentes desta Secretaria.

3.2 Formação docente e a interculturalidade

A formação docente vem sendo discutida por muitos especialistas e pesquisadores em educação. Diante do cenário atual, tornou-se necessária a investigação quanto à preparação dos professores, em sua formação inicial, para o trabalho com a diversidade cultural. Para que a educação cumpra o seu papel na formação do aluno, a partir de uma visão intercultural, Canen (1996, 1997a, 1997b); Candau (1995,1997); Silva (1995) e Moreira (1995) apud Canen (2001, p. 212) sugerem “a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico- curriculares a ela coadunadas”. Neste sentido, inserir a interculturalidade crítica, tanto na formação docente inicial quanto à formação continuada, é de extrema relevância para subsidiar a prática do professor na sociedade contemporânea.

No que tange à formação continuada de docentes, na última década, houve um enorme crescimento em ações das redes governamentais, filantrópicas ou privadas em torno desta necessidade na educação. São inúmeros cursos, de diferentes estruturas e abordando temas diversos. Atualmente, tornou muito difícil definir o que pode ser considerado como educação continuada, mediante as inúmeras ações, em diferentes modalidades, que compõem o universo desta nomenclatura. Em outras palavras, tudo que possa oportunizar a troca de conhecimento, a reflexão, a informação, pode ser considerado como atividade de educação continuada, muitas delas, no formato de educação à distância, virtual, semipresencial, entre outros (GATTI, 2008, p. 57). De acordo com a autora (2008, p. 58):

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas

por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Diante deste contexto, o governo, as universidades e as instituições privadas, enxergaram na formação continuada uma maneira de atender às necessidades da sociedade atual, ou seja, capacitando os seus professores para o atendimento das demandas contemporâneas, tais como globalização, novas tecnologias, interculturalidade, educação especial, etc. Diante das reivindicações dos movimentos sociais, estas temáticas vem se tornando objeto de investigação em âmbito nacional e internacional.

Ana Canen (2001, p. 222), pesquisadora das relações entre educação e multiculturalismo, entende que promover o ensino a partir de práticas docentes fundamentadas na perspectiva intercultural crítica, “implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, mas também na importância em se trabalhar (...) expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independentemente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais”. Desta forma, Canen (2001, p. 223) admite que uma formação docente que se aproxime da realidade do contexto escolar “aliada a uma proposta imbuída por uma perspectiva intercultural crítica, poderia permitir uma rica interlocução para o avanço de uma preparação docente coadunada com a pluralidade cultural”. O distanciamento entre a teoria do conteúdo aprendido na graduação e a prática em sala de aula tem sido alvo de muitas discussões. As concepções docentes são muitas vezes formuladas e reformuladas no âmbito da sua vida acadêmica, no entanto, sofrem reais alterações quando este profissional inicia o exercício da docência. Canen e Xavier (2005, p. 338) destacam que: “temas como racismo, xenofobia, homofobia e outros deveriam, [...], constituir o cerne dos discursos de formação docente, de modo a desafiar sua gênese e pensar em discursos alternativos, híbridos, transformadores”. Entretanto, muitas vezes o que ocorre é uma “fuga” da abordagem de tais temas, devido sua complexidade e visando evitar a polêmica.

Conforme Canen e Xavier (2005, p. 336) enfatizam:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, [...], em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em

tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

A este profissional precisa ser oportunizada, em sua formação inicial, a reflexão sobre o discurso do currículo escolar – muitas vezes impregnado no currículo oculto. Discussões sobre verdades únicas, padrões da língua ou da cultura precisam nortear o aprendizado das relações interpessoais e interacionais entre docente e discente. Segundo Canen e Xavier (2005, p. 342):

Ao mesmo tempo em que registramos aspectos encorajadores, na medida em que pesquisa e diversidade cultural são temas apontados como relevantes na formação docente, [...], apontamos para a necessidade de discussões e trabalhos intensos na formação inicial e continuada de modo a evitar que binômios e contradições apontadas a nível discursivo possam se refletir em práticas de formação docente também elas ambíguas e pouco transformadoras.

Em outras palavras, é necessário que haja o investimento na formação inicial, mas não pode restringir-se apenas a esta modalidade. Os professores, já habilitados e atuantes no exercício da docência, necessitam de formação continuada para a atualização do conhecimento sobre a demanda atual que unifica escola e interculturalidade. No entanto, é preciso considerar outros fatores relevantes no processo de formação docente, como Canen (2001, p. 222) descreve:

Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes.

Uma formação docente que vise abordar a interculturalidade precisa levar em consideração os saberes docentes, e compostos nestes, as representações que possuem os professores com relação à diversidade cultural, e a relação existente na estrutura social entre os dominantes e os dominados. Como sugestão as autoras Canen e Xavier (2005, p. 343) propõem a pesquisa para a compreensão do multiculturalismo e sua inserção na prática educativa. Conforme explica:

Se acreditarmos na pesquisa e no multiculturalismo como dimensões relevantes na formação docente em um mundo plural e desigual, temos que ir além das denúncias e buscar caminhos pelos quais a concretização desse ideal possa ser viabilizada. Esperamos que, em tempos de terrorismos e intolerâncias contra aqueles percebidos como “diferentes”, a relevância da formação de professores como pesquisadores multiculturalmente comprometidos possa ser reconhecida nas novas agendas políticas brasileiras que se anunciam.

O trabalho com a perspectiva multicultural, nos cursos de formação inicial ou continuada, pode utilizar a pesquisa como estratégia de ensino e aprendizagem do processo de interação entre cultura e educação. Os professores podem investigar a própria prática, a sua instituição e elaborar conceitos novos, que devem nortear práticas pedagógicas inovadoras e que desenvolva nos alunos uma visão crítica da relação entre cultura dominante e cultura dos dominados. Para o desenvolvimento de uma gestão consciente da própria carreira, exercendo o papel de investigador, o professor precisa compreender os saberes que compõem sua formação profissional e a contribuição dos mesmos no trabalho com a diversidade.

3.3 O saber docente no processo da formação profissional: uma interface com a diversidade cultural

Investigar o saber docente se constitui em uma tarefa complexa, todavia muito pertinente na discussão atual a cerca da educação para a sociedade contemporânea. Em conformidade com Maurice Tardif (2012, p. 31) em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”:

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto,... essa banalidade se transforma em interrogação e em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores.

A partir desta concepção, é interessante destacar que todo o processo de ensino e aprendizagem está diretamente ligado aos saberes dos professores, portanto, não só para os pesquisadores em educação, mas também para os docentes e sociedade, é relevante uma análise sobre esta temática, que consiste em um campo de pesquisa novo, pouco explorado no âmbito das ciências

da educação do Brasil e de outros países (TARDIF, 2012, p. 32). Inicialmente, é relevante considerarmos algumas indagações propostas pelo autor (p. 32):

Os professores sabem decerto de alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito da sua profissão? Qual o seu papel na definição e seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar?... As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ... constituiriam todo o saber dos professores?

Todos os indivíduos de uma sociedade possuem representações próprias sobre o ofício do professor. Desde a experiência enquanto alunos já concebem algumas acepções sobre a prática docente. Os resultados de muitas pesquisas até mesmo concluem que o saber construído durante a vivência escolar é tão forte, que persiste através do tempo, fazendo com que a formação universitária não consiga modificá-lo. Desta forma, as reformas educacionais visam à articulação dos conhecimentos produzidos pelos professores, no âmbito das universidades, com os saberes desenvolvidos pelos docentes, na sala de aula (TARDIF, 2012, p. 20-21). No entanto, ainda de acordo com o autor (p. 34) a realidade é que “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e produção dos saberes sem nenhuma relação entre si”. Esta visão reforça a ideia do professor representando o mero papel de reprodutor ou transmissor de conhecimentos, o que não condiz com a teoria mais aceita atualmente sobre o papel do professor, fundamentada em concepções de autores como Paulo Freire.

Destaca-se ainda que esta fragmentação entre especialistas e professores, não tem contribuído para um bom desenvolvimento educacional, tendo em vista que é preciso partir da visão que o corpo docente possui uma função social tão importante quanto à academia científica, uma categoria não é superior à outra (TARDIF, 2012, p. 36). O autor ainda reforça que não é possível discutir o saber de um ofício ou profissão sem relacioná-los aos condicionantes e contextos do trabalho. Ressalta ainda que o saber do professor “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2012, p. 11). Destarte, pode-se considerar que a cultura de cada professor, construída a partir das relações familiares e sociais, está

intimamente interligada com sua prática educativa. Em consonância com este pensamento, Freire (2014, p. 98) explica que:

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com meus alunos.

A nossa formação cultural, o contexto familiar construirão princípios e valores, difíceis de ignorar na vida profissional. A nossa subjetividade é composta por particularidades que nortearão a nossa prática docente espontaneamente ou de forma quase imperceptível ao longo de toda a nossa carreira. Neste sentido, Shön (2000, p. 39) concorda com esta concepção, ao afirmar que:

Na visão construcionista, nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a *aceitar* como realidade. Comunidades de profissionais estão continuamente engajadas no que Nelson Goodman (1978) chama de “visão de mundo”. Através de um sem-número de atos de atenção e desatenção, designação, compreensão, estabelecimento de limites e controle, eles vêem e mantêm os mundos que são adequados a seu conhecimento e know-how profissional. [...] eles refazem parte do seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

Em outras palavras, a nossa prática docente está intimamente relacionada à nossa visão de mundo, perpassando por experiências pessoais e profissionais que legitimarão o saber construído durante a sua carreira profissional. Este saber está relacionado às diversas crenças, concebidas no seio da família, muitas relacionadas à diversidade cultural, étnica e social. Um aspecto interessante que se deve destacar, é que existem representações de estudiosos da educação, que concebem o saber docente como um saber social. Por exemplo, Tardif aponta em seu livro (2012, p. 12) cinco motivos para defender o saber dos professores como social. No primeiro, ele discute a ideia que o saber é “partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum... trabalham na mesma organização e estão sujeitos... a condicionamentos e recursos comparáveis”. Neste sentido, não se pode individualizar o saber, porque ele está sofrendo influências similares em um grupo de professores, de acordo com a instituição e comunidade e que estão inseridos. Concordando com o disposto, Shön (2000, p. 36-37) profere que:

Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, [...] as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções [...], linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo.

Podemos concluir que a construção do saber docente possui forte vinculação com uma comunidade específica de profissionais, que correspondem aos colegas educadores. Estes, oriundos de diferentes culturas e classes sociais, também vão interferir na validação de saberes pertinentes ao docente. Suas crenças e valores também vão permear sua atuação profissional, corroborando com um currículo oculto da instituição escolar.

Como segundo motivo, Tardif (p. 12) apresenta o fato do saber do professor estar baseado em todo um suporte que garante a sua legitimidade “a universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais... Ministério da Educação, etc. Em suma, o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional”. Em outras palavras, o saber do professor também está vinculado às instituições externas que preconizam, diretamente ou não, sobre a profissão docente. Libâneo (2012a, p. 469) pondera que:

[...] como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma atividade racional, estruturada e coordenada. [...] Essa atividade não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas também de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas e controladas dos agentes do processo.

O sistema educativo precisa estar organizado em torno de objetivos e metas comuns aos profissionais envolvidos. Destarte, existem normas, políticas e práticas que nortearão e ratificarão o processo de ensino e aprendizagem, que está diretamente relacionado com os resultados pretendidos. Neste aspecto a diversidade será abordada na escola seguindo os parâmetros impostos por políticas públicas educacionais, por intermédio de programas, que pouco desenvolvem a conscientização do professor, e muitas vezes com metodologias e conteúdos já estabelecidos, sem discutir a relevância dos mesmos com o corpo docente.

O terceiro motivo apontado pelo autor (p. 13) está relacionado ao objeto desse saber, isto é, as práticas sociais. “Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Portanto, as relações estabelecidas entre docente e discente também contribuem para a

formação deste saber, possibilitando a reciprocidade e construção de novos saberes. Neste sentido, Shön (2000, p. 130) esclarece que:

A construção de um relacionamento que conduza à aprendizagem começa com o estabelecimento implícito ou explícito de um contrato que coloca expectativas para o diálogo: o que cada um dará e receberá do outro? Do que cada um responsabilizará o outro? Essas perguntas não são respondidas de uma só vez no início [...], mas são continuamente levantadas e resolvidas de novas maneiras através da vivência do ensino prático.

Por intermédio da relação professor/aluno os saberes de ambos são desenvolvidos. Esta ação ocorre principalmente por meio do diálogo, resultante de práticas interativas e mediadoras. A relação professor/aluno é estabelecida também por intermédio de atitudes, como o respeito, o comportamento ético, a demonstração de preocupação com o outro. O aluno precisa se sentir aceito, em sua diversidade, seja qual for, para que possa conceder espaço para uma relação interpessoal com os educadores da escola.

Como quarto motivo, Tardif (2012, p. 13) ressalta que tanto o “saber ensinado” como a forma de ensinar “evoluem com o tempo e as mudanças sociais”. Isto significa que:

... A Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de uma cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.

É de extrema relevância uma análise do saber docente a partir desta perspectiva social que engloba as múltiplas culturas de indivíduos que compõem a escola, família e sociedade. Uma vez inserida em uma determinada comunidade, a instituição educacional sofre influências culturais presentes na mesma. Além disso, as transformações sociais atingem a escola como a qualquer instituição, obrigando que a mesma se prepare para trabalhar com a diversidade sempre presente na sociedade multicultural.

Como quinto motivo para o saber do professor ser considerado social, Tardif (2012, p. 14) enfatiza que este saber é construído em um contexto profissional, onde sofre mutações, adaptações em determinados momentos ou situações oportunas. Significa que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em

construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho”. Interiorizando e construindo desta forma, a sua “consciência prática”. O autor (p. 17) ainda enfatiza que “o saber está a serviço do trabalho”, visto que por intermédio dele o professor consegue “enfrentar e solucionar situações cotidianas”, isto significa que ele aprende a fazer, vivenciando situações reais em tempo real. Freire nos faz compreender melhor este tópico (2014, p. 102) quando relata como suas experiências diversas contribuíram para sua formação profissional:

As experiências de que participei na África, na Ásia, [...] discutindo com educadores nacionais problemas fundamentais de seus sistemas educacionais; minha participação em cursos e seminários em universidades norte-americanas, latino-americanas, europeias, asiáticas; meus encontros com lideranças de movimento de libertação na África, na América Latina, tudo isso está guardado em minha memória não como algo do passado, eu se recorda com saudade. Tudo isso, pelo contrário, está bem vivo e atual. E quando sobre tudo isso penso, algo me faz crer que uma das marcas mais visíveis da minha trajetória profissional é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de *quefazeres* com que me envolvi.

Para Freire cada experiência vivenciada contribuiu para torná-lo o profissional que era. Estabelecer uma relação entre teoria e prática é uma proposta inquestionável para a construção e legitimação de novos saberes. O professor teoriza o que vive na prática e pode reelaborar a prática novamente, mediante o conhecimento construído.

A existência do professor é constantemente relacionada à sua profissão, perante os seus olhos e da sociedade. O tempo é um importante elemento que contribui para a utilização do saber profissional no processo de formação da identidade do docente. Além disso, o tempo também influencia nos juízos de valor dos professores, que tendem a relembrar experiências vivenciadas como aluno para selecionar qual a melhor forma de agir diante de uma situação em sala de aula. Entre características desejáveis e indesejáveis dos seus professores anteriores, o docente vai formando o seu “eu profissional” (TARDIF, 2012, p. 57,67). Ao defender esta teoria, o autor (p. 73) explica que:

Diversos trabalhos biográficos, a maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas,

relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão de classe, etc.

Os professores fundamentam seus saberes básicos entre os três e cinco primeiros anos de carreira. Durante esta etapa ele passa por um período em que entra em choque com a realidade escolar, ou seja, percebe a distância entre a teoria da universidade e a prática da docência (TARDIF, 2012, p. 82). A partir de então, os docentes aperfeiçoam estes saberes com formação continuada, experiência prática, enriquecida pelo processo de reflexão. O autor (p. 16) ainda defende que o saber do professor se situa “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.” Em outras palavras, ele está vinculado à formação inicial, programas e políticas educacionais, disciplinas escolares, práticas curriculares de uma pedagogia institucional, etc., ao passo que, ao mesmo tempo, torna-se um saber construído por um professor, diferente do outro que está sob as mesmas condições. Destarte, podemos considerar o saber dos professores sob diferentes aspectos que influenciam a prática docente, tornando-o o que o autor (p.18) define como “plural, compósito, heterogêneo... porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Para analisar os saberes docentes, é de extrema relevância considerar o contexto temporal, social, cultural, institucional, etc., em que o professor está envolvido, porque este estará condicionado às especificidades individuais e aos condicionantes profissionais. Houve-se muito o discurso que o professor precisa deixar seus problemas na porta da escola, ou que não se pode misturar vida pessoal e profissional; contudo, na prática, é muito difícil. O ser humano é constantemente influenciado por sua cultura, composta de crenças, valores, ideologia, que fundamentam em sua postura como profissional. Conforme Freire (2014, p. 94) enfatiza “Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem”.

Em suma, para Tardif (2012, p. 36) os saberes docentes são formados pelos saberes “oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes da formação profissional são adquiridos na formação inicial e/ou continuada, com fundamentação nas ciências da

educação e em ideologias pedagógicas, que se estabelecem como normativas por meio de políticas públicas de um sistema educacional (p. 36-37). Os saberes disciplinares são oriundos também da formação inicial e continuada, porém, estão diretamente relacionados aos conhecimentos específicos integrados aos cursos em formas de disciplinas, como por exemplo, (matemática, história, literatura). Enquanto os saberes curriculares correspondem ao conhecimento do professor sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino de uma instituição escolar, definidos como reprodução da cultura erudita. Além destes é possível identificar os saberes experienciais, que são baseados na prática escolar do professor, em suas vivências no exercício da docência e são, portanto, validados pela experiência (TARDIF, 2012, p. 38-39). Todavia, infelizmente, os próprios professores desmerecem seus saberes, a partir da sua experiência de mundo, em detrimento do saber acadêmico.

Freire (2014, p. 37) critica esta postura equivocada:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar com a passagem dos dias e dos anos.

A identidade do professor carrega características profissionais e pessoais. Ao sermos formados, sofremos constantes transformações oriundas de aprendizagens formais ou informais. Os saberes experienciais também são formados a partir de trocas entre os docentes com seus pares. Tardif (2012, p. 53) ressalta que: “Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc”. Para o autor, a experiência do professor realiza uma “retroalimentação”, ou seja, filtra os demais saberes e reformula o saber atual, constituindo-se em novo saber (p. 53). Sobre esta visão, podemos mencionar novamente Freire, que enfatiza: “Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos [...]”. Nesta perspectiva podemos considerar pertinente ao trabalho docente a prática do princípio da alteridade, no qual torna possível enxergar com os olhos do outro, e

realizar trocas constantes de forma, muitas vezes, inconsciente com os colegas no âmbito educativo.

Tardif (2012, p. 39) define o professor ideal como “alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A partir destas perspectivas seria interessante considerar que os professores são também construtores de saberes, e, portanto, deveriam ter seus saberes reconhecidos como os saberes dos especialistas das universidades, contudo tal situação não ocorre. Nóvoa (2009, p. 18) também define os saberes docentes, quando conclui: “De forma simples, procurei identificar cinco facetas que definem o «bom professor»: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social”. Neste sentido, observamos que o autor considera tanto o saber curricular, quanto o saber experiencial como elementos imprescindíveis na definição de um bom professor.

Um fator que merece destaque na formação profissional docente é que de acordo com Freire (1996, p. 29) somos sujeitos inacabados, ou seja, nosso aprendizado é contínuo. Ele afirma que: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E conclui (p. 30) seu pensamento com a seguinte análise: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Portanto, o professor precisa ter consciência que seu saber nunca ficará estagnado, a cada ano letivo, a cada nova turma, a cada dia, constrói-se novos aprendizados e novos saberes docentes.

Em conformidade com Shön (2000, p. 37), na escola “Há situações familiares, nas quais o profissional pode resolver o problema pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados da bagagem de conhecimento profissional”. Tais experiências são comuns no exercício da docência. Entretanto, outro aspecto relevante a ser considerado, no processo de construção de saberes docentes, está relacionado ao que Shön (2000, p. 37) define como “situações incomuns nas quais o problema não fica inicialmente claro e não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis”. Em outras palavras, nem sempre o professor estará apto para toda a prática docente, podem surgir situações conflitantes, com as quais ele ainda

não aprendeu a lidar. Neste momento a sugestão do autor (2000, p. 38) está relacionada à investigação mediante o processo de reflexão-na-ação. Ele propõe: “E casos como esses, o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar o seu processo de conhecer - na - ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis”. Neste sentido, o professor torna-se um investigador reflexivo da própria prática docente, conceito que analisaremos no próximo tópico.

3.4 Formação profissional na perspectiva do professor reflexivo

Enquanto os saberes curriculares e disciplinares estão diretamente relacionados, à formação inicial e continuada, os saberes experienciais estão vinculados à prática docente. A construção deste saber deve incidir na experiência de refletir sobre a ação. Todavia, para que compreendamos melhor esta temática, é pertinente destacar alguns conceitos referentes ao termo “reflexivo”. Day (2001, p. 54) descreve a introdução deste termo nas pesquisas referentes à educação, mais precisamente, à prática educativa:

Durante as três últimas décadas, um conjunto crescente de obras teóricas e de estudos de caso sobre a prática tentou enfatizar a importância da reflexão crítica no desenvolvimento dos professores. Com efeito, os contextos e as diversas formas de reflexão têm sido objecto de uma vasta produção escrita. O termo “prático reflexivo” de Shön (1983) tornou-se popular entre os professores, pois parece ligar o seu empenho no pensamento crítico com sua ampla experiência de práticas acríicas. Deste modo, ser-se um “prático reflexivo” tornou-se sinónimo de uma “boa prática”.

A abordagem da reflexão na educação tem sido realizada nos últimos anos por diversos pesquisadores, no entanto, sua dimensão originou-se com os pensamentos de Donald Shön, que fundamentado nas ideias de Dewey, é identificado, atualmente, como referência no que tange à interpretação de reflexão, sendo adotado, inclusive no eixo da educação e formação e professores (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 10). Em consonância com as autoras (p. 10): “Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações”. A partir desta perspectiva, Shön (2000, p. 32) especifica a prática reflexiva, tornando mais clara sua compreensão para utilização no processo de formação profissional. No

entanto, antes de analisarmos as subdivisões propostas pelo autor, consideraremos outras concepções pertinentes à reflexão na educação.

Perrenoud (2000, p. 160) acrescenta que:

Reflexivo: o adjetivo presta-se a confusão. Toda a prática, no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada. Uma parte de nossa vida mental consiste em pensar no que vamos fazer, no que fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida apenas por suas motivações habituais - [...], mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática a cada ano.

Nesta perspectiva, podemos considerar que os seres humanos, em geral, já são habituados a uma reflexão sobre suas ações, quando pensamos sobre o que irão fazer ou fizeram em determinado momento; no entanto, esta reflexão muitas vezes, pode não ser consciente, ou seja, de forma acrítica e sem consistência teórica. No caso da prática docente, esta ação/reflexão certamente é muito mais complexa. Segundo Isabel Alarcão (2002 apud STECANELA; SOARES; ERBS, 2007, p. 6-7) professor reflexivo:

É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata (Entrevista a Denise Pellegrini na Revista Nova Escola, nº 154 de agosto de 2002⁴).

Neste sentido, podemos identificar como características básicas de um professor reflexivo: a autonomia na sua prática docente, o compromisso com seu papel de formador educacional, o dinamismo ao gerenciar o processo de aprendizagem. Em outras palavras, para se tornar um professor reflexivo, portanto, é preciso possuir a habilidade de dialogar com o seu contexto de trabalho, envolvendo alunos, colegas e outros sujeitos da instituição escolar. Em consonância com este pensamento, Nóvoa (2000, p.134) destaca que: “Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de

⁴ Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200774214PM.pdf> Acesso em: 08 mar. 2015.

fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Desta forma, a reflexão está diretamente ligada à uma postura específica de profissional. Day (2001, p. 17) esclarece-nos sobre esta visão, quando enfatiza que “Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional”. Em outras palavras, não basta ter anos de experiência com a prática docente, é preciso reflexão sobre a mesma. O autor (2001) também ressalta que: “O pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sócias e políticos nos quais trabalham”. Todos estes elementos contribuem para a formação profissional do docente, portanto, necessita de uma reflexão que objetive gerenciar a própria prática educativa.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 9): “[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, [...], tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes”. Percebemos que o ato de refletir sobre a prática profissional, não deve ser entendido como uma atitude aleatória, espontânea ou mesmo descompromissada. Portanto, é pertinente analisar o estudo do pesquisador que se constituiu como referência neste assunto: Donald Shön. O autor divide a prática reflexiva em três momentos distintos: a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O processo de refletir na ação e sobre a ação, é distinto unicamente pelo fato de ocorrer em momentos diferentes. (SHÖN, 1997 apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 14). Toda atitude reflexiva pode ocorrer durante o processo ou após, em um momento tranquilo. A reflexão sobre-a-ação possibilita pensar com a disposição de um tempo maior sobre os acontecimentos na aula. (SHÖN, 2000, p. 32). Em conformidade com Day (2001, p. 56-57):

A reflexão-sobre-a-ação ocorre quer antes quer depois da acção. Num plano ideal, é um processo mais pensado e sistemático de deliberação, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Ao contrário da reflexão-na-acção, este processo cria a oportunidade para conversar com outros sobre o ensino.

Refletir sobre-a-ação é entendida como uma prática que oportuniza o trabalho coletivo, o diálogo com colegas, a troca de conhecimentos e compartilhamento de ideias. O ato de refletir durante a ação, é denominado por Shön (2000, p. 32) de reflexão-na-ação, na qual é possível “em um presente-da-ação [...] interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”. Ainda para o autor (p. 34), o relevante nesta prática é que:

a reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles ou, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor.

Destarte, o professor aprende na prática, como lidar com situações de conflito, improvisando, pensando em como agir e construindo novos saberes para a sua formação profissional. No entanto, a terceira forma de reflexão abordada por Shon (2000) também possui uma grande importância no processo formativo do professor. De acordo com o autor (p. 35):

Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição ver-bal dela.

Neste sentido, podemos considerar que para uma performance reflexiva consciente, o professor precisa desenvolver a habilidade de analisar, sobretudo, a própria ação de refletir durante a prática docente. Em concordância com esta concepção, Day (2001, p. 57) ressalta que:

É evidente que agir como profissional não envolve apenas uma reflexão na e sobre a ação, mas também acerca da ação. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões da natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática cotidiana dos professores.

Infelizmente, esta talvez seja a reflexão menos realizada nas escolas brasileiras. Englobando as duas modalidades de reflexão, a saber, a reflexão-na-ação e sobre-a-ação, refletir sobre o processo demanda maior tempo e conhecimento teórico para fundamentar as ações e atitudes praticadas. Day (p. 47) reforça que: “Num sentido mais lato, os professores que reflectem na, sobre e

acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino”. Em outras palavras, toda a instituição é favorecida com esta modalidade de reflexão: os professores estarão investindo tempo em sua profissionalização docente e na melhoria da qualidade do ensino. Ainda a este respeito, Day (2001, p. 50) explica que:

Em cada teoria de acção de cada pessoa podem distinguir-se duas componentes: as “teorias perfilhadas” (espoused theories) e as “teorias –em –uso” (theories-in-use). As primeiras justificam ou descrevem o comportamento de uma pessoa (aquilo que dizemos sobre o que fazemos); as segundas são o que a pessoa faz, isto é, a forma como põe em prática as suas teorias perfilhadas.

Inevitavelmente, estas teorias se contradizem, tendo em vista que temos dificuldades em teorizar a prática e identificar similaridades entre discurso e acção, principalmente quando nos referimos ao trabalho docente. Somos induzidos por muitas teorias educacionais e esquecemos, com frequência, que podemos ser construtores de nossas próprias teorias. Nóvoa (2000, p.134) especifica como deve ocorrer este processo de reflexão na formação do professor:

Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada). Acredito que é possível instaurar grupos de reflexão pedagógica, dentro das universidades, que conduzam pouco a pouco a instaurar rotinas de debate, de supervisão, de formação inter pares.

Uma necessidade atual, quanto ao processo de formação docente, está ligada ao hábito de partilhar com os pares (colegas de profissão) sua experiência e conhecimento. Neste aspecto, as universidades possuem um importante papel em estabelecer esta prática durante a formação inicial de professores. Infelizmente, o individualismo da docência já permeia desde os palcos das universidades no Brasil às instituições educacionais.

Shön (1992, p. 91) reconhece que uma atitude reflexiva não é tão fácil, destacando que “um obstáculo inicial à reflexão *na* e *sobre* a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino”. Infelizmente, a escola ainda segue a vertente de verdade absoluta, desconsiderando os saberes dos alunos,

construída ainda em bases epistemológicas arcaicas e ineficazes. Complementando esta ideia, Pimenta (2012) ressalta que não existem homogeneidade, nem passividade no âmbito escolar, permanecendo nesta relação professor-escola-comunidade um conflito de interesses, visto que por um lado o professor precisa formar o aluno para uma vida social ativa e crítica, por outro, a estrutura organizacional da escola, que possui uma gestão não democrática, muitas vezes não contribui com esta formação (PIMENTA, 2012, p. 32-33). Concordando com o disposto, Day (2001, p. 57) complementa que:

Contrariamente a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação não é necessariamente realizada de forma isolada, longe de outros profissionais, embora, na prática, os constrangimentos temporais determinem que grande parte deste processo ocorra nestas condições (grifo nosso).

Grande parte dos professores não dispõe de tempo suficiente para esta prática reflexiva, principalmente de forma coletiva. Os cursos de formação continuada são “espremidos” entre as inúmeras atribuições dos professores e uma carga horária excessiva em sala de aula. Day (2001, p. 52) retrata esta realidade quando afirma que: “[...] os professores não dispõem de tempo, energia, sistemas de apoio e saber-fazer profissional para passar do implícito e intuitivo para a reflexão sistemática e explícita necessária para desenvolver o seu pensamento sobre a prática”. Por mais que esta postura de professor reflexivo tenha permeado as discussões educacionais e pesquisas no país, a realidade da escola brasileira está muito distante de uma prática ideal, porque ela depende de interesses que vão além da pré-disposição do professor. A escola, portanto, se torna quase mecanizada, composta de professores automatizados, vencidos pelo cansaço e desestimulados para inovar.

No entanto, em contraposição a este comportamento convencional nas instituições educacionais brasileiras, Libâneo (2012b, p. 89) enfatiza que:

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que proporciona autonomia, autodeterminação, condição luta pela emancipação intelectual e social.

Analisando por este ângulo, a escola é um importante espaço de construção do saber crítico que contribuirá com a formação docente, por meio da reflexão/ação/reflexão e principalmente com a emancipação discente, formando o aluno para atuar na sociedade como cidadão. Neste sentido Shön (1992, p. 87) aponta para a necessidade de uma unidade institucional que oportunize a proposta do professor reflexivo:

Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível.

Podemos concluir que a instituição educacional tem um importante papel na promoção do professor reflexivo. Entretanto, o Brasil ainda é um país onde as escolas possuem muitas dificuldades estruturais e organizacionais, o que dificulta muito para o estabelecimento de um trabalho em equipe, de uma prática reflexiva, entre os profissionais da educação. Vale ressaltar que Nóvoa (1999, p. 14) defende que a transformação da escola só é possível, mediante uma mudança de postura do professor, quando afirma que:

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. [...] o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão.

Destarte, a influência da reflexão sobre a própria prática pode contribuir tanto para a formação profissional individual, quanto em uma representação da identidade coletiva da profissão perante a sociedade. Para Day (2001, p. 17): “O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”. Porém, não se pode desconsiderar a responsabilidade de todo o sistema educacional, na criação e manutenção de políticas que favoreçam o êxito na carreira docente. O autor (p. 17) ainda sublinha que: “Planificar e apoiar, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”. É pontual observar, que o autor divide o compromisso do êxito do professor, com toda

a escola (o que engloba políticas administrativas internas) e com o Governo (o que compõe políticas externas). Sobre este último, Day (2001, p. 116) conclui que:

Se os governos estão verdadeiramente empenhados em melhorar os resultados escolares dos alunos e, conseqüentemente, os padrões de ensino, então é necessário compreender de que forma as condições de ensino, fulcrais tanto para a eficácia como para a satisfação profissional, afectam os professores.

Basear este apoio às escolas, apenas por intermédio de políticas públicas educacionais, como cursos de formação continuada, não se torna suficiente diante da realidade das escolas brasileiras. Nóvoa (2009, p. 8) defende que:

[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Para a promoção da existência do professor reflexivo, é necessário o envolvimento de outros aspectos pertinentes, tais como: a organização administrativa e pedagógica da escola, mudanças na formação inicial e continuada, regulamentação da carga horária disponível para atividades externas à sala de aula, investimento em melhores salários, etc. Nóvoa (2009, p. 8) intensifica a discussão dessa temática, questionando:

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didáctico pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

É preciso ter o cuidado para que a expressão “professor reflexivo” não se transforme em mero modismo. Não adianta enfatizar esta teoria da prática reflexiva para os professores e não haver mudanças institucionais em todo o sistema de ensino, visando proporcionar esta prática nas escolas. Concordamos com Nóvoa (2009, p. 6) que define: “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é

preciso fazer”. Tanto na universidade, quanto no âmbito escolar, existem muitas teorias cada vez mais distantes da prática. Neste sentido, Day (2001, p. 51) argumenta que:

Os professores investigadores têm, de tempos a tempos, de investigar a sua teoria de acção. Para isso, têm, em primeiro lugar, de tornar explícito as suas teorias perfilhadas (o que eles dizem sobre o ensino) e as teorias-em-uso (o mundo do seu comportamento na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos da sua teoria de acção e os contextos em que ocorrem é que os professores poderão ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos, bem como a si próprios enquanto professores.

Estabelecer um olhar crítico para a própria prática não é uma atividade fácil, pelo contrário, exige uma postura autocrítica e reflexiva que contribuirá na análise entre o que “afirmamos fazer” e o que realmente “fazemos” em sala de aula. Quando questionados sobre sua concepção de aprendizagem ou mesmo seu método de ensino, muitos professores discorrem em teorias que não saem dos livros, slides ou apostilas dos cursos de formação inicial e continuada que frequentaram. Outros, ainda pior, sequer conhecem as teorias relativas à aprendizagem. Em conformidade com Perrenoud (1999, p.11):

Hoje, um professor relativamente competente e eficaz em classe pode estar ausente de qualquer outra coisa:

- não trabalha em equipe ou em rede;
- não participa da vida e do projeto do estabelecimento;
- mantém-se afastado das atividades sindicais e corporativas no âmbito da profissão;
- investe muito pouco na vida social, cultural, política e econômica local, regional ou nacional.

Os professores, geralmente tendem a uma característica específica em sua profissão, destituindo-se de outras tanto ou mais relevantes, dispostas no níveis descritos por Perrenoud (1999). Em outras palavras: ou o professor trabalha em equipe, ou se preocupa com a política educacional; em um corpo docente vamos encontrar práticas diferenciadas, desde aqueles que participam de tudo aos que restringem sua profissão a ministrar aulas. No entanto, para um desenvolvimento profissional crítico e reflexivo, conviria preparar o professor para os quatro níveis (PERRENOUD,1999, p.11).

De acordo com Stecanela, Soares e Erbs, (2007, p. 7): “Tornar-se um *professor reflexivo* é uma descoberta individual e autônoma, mas, pode ser estimulada, especialmente num curso de formação de professores, a partir das intencionalidades expressas e vivenciadas no seu projeto político pedagógico”.

Novamente vamos destacar a importância de um sistema de ensino articulado que possa oportunizar o desenvolvimento do professor reflexivo. Neste aspecto, Day (2001, p. 16) defende que:

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada, e, ao mesmo tempo, e forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões de ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.

A formação a que o autor se refere está relacionada à que ocorre já no exercício da docência. Existe um grande equívoco entre os profissionais da educação, em acreditar que após a conclusão do ensino superior, estão aptos para o trabalho, sem precisar de mais conhecimento. Day (2001, p. 16) identifica um fator interessante para contribuir com esta discussão. Ele afirma: “Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para aprendizagem ao longo de toda a vida”. Nesta visão, os alunos compreenderão que a aprendizagem é contínua. O autor (p. 16) ainda completa que: “Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”. Deste modo, se queremos que nossos alunos desenvolvam o hábito de contínua aprendizagem, precisamos oferecer nossa vida profissional como exemplo. Este desenvolvimento contínuo ao longo da carreira, possibilita ao professor que reveja sua prática, renove seus conhecimentos, concepções e perspectivas sobre o ensino de qualidade (DAY,2001, p. 16).

Nóvoa (2009, p. 6) alerta para um elemento importante na formação do professor:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Neste sentido, é preciso conceber que a formação não é uma atividade exclusiva do indivíduo. No âmbito educacional, professores aprendem constantemente com os colegas, contribuindo para a construção do seu saber experiencial. Todavia, o que ainda dificulta este entrosamento no diálogo do docente

com seus pares, consiste na prática da sua formação inicial, isolada e desvinculada com outros saberes. É necessária uma aproximação entre os formadores de professores, da universidade e os professores, atuantes nos demais níveis de ensino.

Perrenoud (1999, p. 13) faz uma crítica, um tanto irônica, à formação de professores: “A universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Pode-se então ser tentado a dizer que formar os professores segundo esse paradigma é uma tarefa “natural” das universidades”. O que se identifica, contudo, é uma reprodução tradicional que ano após ano, preenche os currículos dos cursos de Licenciatura. Nóvoa (1999, p. 6) colabora com este pensamento ao argumentar que:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-acção”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc.

Se por um lado, a universidade tem pouco contribuído para a formação crítica do professor reflexivo, por outro, as instituições educacionais governamentais também não conseguiram efetivar esta prática. Nóvoa (1999, p. 10) esclarece que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida.

Esta é uma importante concepção que deve englobar: as autoridades responsáveis pela criação de políticas públicas, os especialistas e estudiosos da educação, gestores educacionais, formadores de professores, professores, comunidade, etc. porque o trabalho docente depende da unificação de ideias entre todos que direta ou indiretamente estão vinculados à educação. Segundo Day (2001, p. 17): “Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”. Destarte, o autor defende a autonomia do professor para se tornar gestor da própria carreira profissional. Corroborando esta concepção, Perrenoud (2000, p. 160) enfatiza que:

- formar-se não é – como uma visão burocrática poderia, às vezes, fazer crer – fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender; é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação.
- Entre esse procedimentos, podem se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação de um jornal ou simples discussão com os colegas.

Uma prática pouco efetivada na profissão docente é a autoformação, que pode ser composta por diversas atividades que auxiliem na construção de novos saberes, sejam curriculares, disciplinares ou experienciais. O professor mais do que qualquer outra pessoa ou instituição, precisa preocupar-se com seu desenvolvimento profissional. Não só o êxito na sua carreira depende disso, mas o sucesso de todos os seus alunos.

Pimenta (2012, p. 32) acrescenta ainda outro elemento, relevante para a formação profissional docente crítica e reflexiva, ao argumentar que:

[...] a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos. Portanto, há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa.

O professor é um sujeito que possui uma função social. Seu trabalho influencia a sociedade e é influenciado por ela. Sendo assim, não pode isolar-se na reflexão sobre a sua prática. Desta forma, precisa estar aberto aos saberes externos, provenientes da comunidade e outras instituições. Para tanto, precisa conhecer a diversidade existente na comunidade em que sua instituição de ensino se situa, visto que o professor prepara o aluno para se tornar um sujeito crítico em uma sociedade plural. Pimenta (2012, p. 31) ressalta que neste aspecto, teoria e prática se articulam, visto que a função da teoria está vinculada a “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Uma proposta interessante que abarca teoria e prática em um processo que oportuniza a reflexividade, de acordo com Canen (2008, p. 299) está na pesquisa. Analisando o sistema educacional no Brasil, no âmbito da formação de professores, a autora observa que: “fica faltando incorporar a dimensão da pesquisa

no próprio corpo da formação de professores, muitas vezes deixando-se para falar sobre a mesma apenas em disciplinas específicas de Metodologia de Pesquisa ou na preparação [...] de monografias [...]”. Desta forma, condiciona-se ao professor o mero papel de reproduzidor do conhecimento, elaborado por intermédio das pesquisas realizadas por especialistas. Contribuindo com esta discussão Nóvoa (1999, p. 11) explica que: “[...] apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão inevitavelmente a uma menorização dos professores face aos grupos científicos e às instituições universitárias”. Infelizmente existe uma supervalorização do conhecimento científico, produzido pela academia, em detrimento dos conhecimentos construídos por professores. Nóvoa (2009, p. 5-6) ainda faz uma crítica a esta dicotomia entre pesquisadores/professores:

Deixem-me retomar uma provocação que fiz há quase vinte anos e que me causou alguns dissabores. Em 1991, reagi ao insulto de Bernard Shaw, acrescentando-lhe duas máximas:

Quem sabe, faz.

Quem não sabe, ensina.

Quem não sabe ensinar, forma os professores.

Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional.

São palavras fortes e que necessitam de atenta análise para a correta compreensão. É notório que o objetivo do autor é provocar a reflexão sobre o papel de pesquisadores e professores no sistema educacional, criticando severamente a legitimação do especialista, sem experiência docente e a deslegitimação do professor experiente, restringindo este segundo a um papel secundário no processo de formação docente (NÓVOA, 2009, p. 6).

É importante ressaltar que o aumento de pesquisas em torno da prática reflexiva muito tem contribuído para contrapor-se à ideia tecnicista de prática profissional, onde o sujeito reproduz diariamente sua função, sem, no entanto, pensar sobre ela. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 10). Em consonância com Canen e Xavier (2005, 337), a pesquisa pode contribuir para diferentes intervenções na realidade da escola, como por exemplo, no desenvolvimento de uma prática docente intercultural. Segundo estas autoras (p. 337):

Tais alternativas não emergem senão pela via da pesquisa que, em uma perspectiva multicultural, propicia a problematização da realidade e a busca de caminhos teóricos e metodológicos viabilizadores de discursos desafiadores da homogeneização cultural e dos preconceitos com relação a grupos percebidos como “diferentes”.

Por meio da investigação, é possível identificar origens de preconceito, no registro histórico, problematizar as situações de desigualdade socioeconômica, interligando-as ao preconceito racial e cultural. Em suma, o professor consegue estabelecer objetivos que podem ser alcançados a curto e longo prazo, intercalando os diagnósticos da pesquisa com atividades de intervenção, que oportunize a reflexão do docente e dos discentes envolvidos. Desta forma, Canen e Xavier (p. 335) apontam para um modelo de professor pesquisador, capaz de investigar a própria prática docente e intervir sobre ela:

Nesse sentido, temos argumentado que o modelo de professor pesquisador, como um profissional reflexivo que assume a postura de constante reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atuando ativamente na construção de seu conhecimento pedagógico, poderia articular-se a posturas multiculturais, de forma a promover a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido. Tal articulação poderia oferecer um caminho possível no sentido da superação daquilo que Hoover (1994) denominou de redução da reflexão do professor-pesquisador a aspectos imediatamente relacionados à sua prática imediata, em detrimento de uma postura crítica que situe esta prática no contexto social e cultural maior que a informa.

O professor-pesquisador comprometido com a multiculturalidade não ficará satisfeito em investigar apenas sua didática ou metodologia, na efetivação da sua prática docente. Ele estará consciente do impacto social que sua prática educativa poderá alcançar, na formação do aluno e, conseqüentemente, em uma transformação progressiva, que alcance a comunidade exterior aos muros da escola. Dialogando com esta temática, Perrenoud (1999, p.1) acrescenta:

Quais as lições que daí podem ser tiradas para a formação de professores? Certamente, convém reforçar sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. [...]. Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos.

Podemos observar que a pesquisa, a partir de uma prática reflexiva, está muito mais propensa a atingir a sociedade em sua diversidade cultural do que as práticas tradicionais, ou seja, o professor poderá desempenhar sua função de mediador e contribuir com a transformação social com maior facilidade. Nesse sentido, Canen e Xavier (2005, p. 335) ainda reforçam que:

Desse modo, o modelo do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido pode representar um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares abraçados pela escola.

Principalmente em comunidades carentes, existe a necessidade de uma docência investigativa, que promova a discussão, reflexão sobre a cultura do dominante e dominado, despertando a criticidade e consciência diante da realidade na composição social. No entanto, para que esta prática de pesquisa se torne realidade, o professor necessitará de liberdade no âmbito de sua instituição, para a mudança nas propostas curriculares, objetivando que estas estejam coerentes com a perspectiva da multiculturalidade. Concordando com o disposto, Freire (2014, p. 102) exemplifica com sua experiência, a importância do professor investigar, criticar, refletir, para então teorizar:

Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítico de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com quem é sempre provável aprender.

Desta forma, podemos destacar que a pesquisa contribui para o professor administrar a própria formação docente, ou seja, se tornar o gestor da sua carreira. Outro aspecto importante a ser considerado, diz respeito à formação de professores, tendo em vista, que ela – tanto a inicial quanto a continuada – possui forte influência sobre a prática educativa. Portanto, Canen e Xavier (2005, p 335) faz as seguintes indagações:

Entretanto, como tem sido pensada a articulação ensino-pesquisa e multiculturalismo na formação de professores, na literatura na área? Que significados pode assumir e que desafios e potenciais apresenta para esta formação? Ao mesmo tempo, em que medida tem sido contemplada nas políticas de formação docente, conforme ilustrado nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (BRASIL, 2000b, p. 6).

Infelizmente ainda existe muito antagonismo na Literatura e Políticas Públicas que abrangem a formação docente. As Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (BRASIL, 2002) foram elaboradas com o objetivo de reformular os

modelos de formação para o exercício da docência, visando à apresentação de propostas que norteiem a prática do professor e atenda às exigências atuais da educação básica na sociedade brasileira (CANEN; XAVIER, 2005, p. 335). Todavia, existem divergências entre o seu discurso e de alguns autores e pesquisadores na área de formação docente, como por exemplo, Canen e Xavier (2005, p. 340), ao assinalar que: “Além de secundarizar a pesquisa na visão profissional do professor, o discurso das Diretrizes ainda apresenta reduções quanto à interpretação de sua função na formação de professores”. A pesquisa precisa contemplar de mais referência na formação inicial e continuada de professores. Para estas autoras (p. 341): “o binômio pesquisa prática-pesquisa acadêmica persiste em grande parte do documento”, conforme é possível identificar em BRASIL (2000b) apud Canen e Xavier (2005, p. 341):

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem [...] e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Neste sentido, pode-se considerar que na visão das Diretrizes (2002), existe diferença entre a pesquisa realizada pelo professor e pela academia, devido à primeira restringir-se às práticas docentes cotidianas, sem a possibilidade de construção de conhecimento científico. Enquanto para Canen e Xavier (2005, p. 341):

[...] tanto a super-valorização da pesquisa dita acadêmica, ou daquela diretamente ligada à prática (como parece ser o caso do documento em análise), em detrimento da visualização da pesquisa como um fenômeno global, híbrido e multicultural (e, portanto, situado acima de tais binômios), poderia comprometer seu impacto sobre a formação de professores.

O professor pesquisador precisa ter seu trabalho tão valorizado quanto o especialista e/ou acadêmico no que tange à investigação. A pesquisa em educação precisa ser visualizada a partir da existência da hibridização e multiculturalidade, sendo que, o contrário disso pode intervir em uma formação docente condizente com as necessidades da sociedade atual (CANEN; XAVIER, 2005, p. 341).

Um aspecto interessante, abordado por Canen (2008, p. 299), está relacionado à neutralidade na pesquisa:

A compreensão do pesquisador como não-neutro, como portador de identidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero e outros fatores tem sido por nós enfatizada, reforçando o que Denzin e Lincoln (2000) defendem como a visualização do pesquisador como sujeito multicultural, que é influenciado por sua história de vida, seus pertencimentos identitários e pelas relações estabelecidas em seu campo de atuação e de pesquisa. Trabalhar com a pesquisa no âmbito da formação de professores poderia, nesta visão, incorporar o papel do futuro professor como pesquisador em ação, problematizando, em primeiro lugar, a pseudo-neutralidade com que costuma ser interpretado, tanto no ato de ensinar como no de pesquisar.

A neutralidade na pesquisa é um tema de bastante divergência na atualidade. Para a autora, discutir a ideia de professor-pesquisador sem uma postura neutra já deve embasar a formação inicial na universidade. Esta atitude favorece o objetivo de preparar o docente – que possui uma cultura, uma raça, uma condição social, etc – para lidar com a diversidade existente na escola brasileira. Canen (2008, p. 302) adverte ainda que:

Compreender, pois, o pesquisador como sujeito multicultural, que se afina com visões epistemológicas e ontológicas inerentes a paradigmas plurais de pesquisa, significa superar a ingenuidade sobre uma falsa neutralidade ou universalidade no ato de pesquisar e de ensinar, condição central para a abertura para culturas e visões plurais, presentes na escola.

O pesquisador multicultural não pode ser neutro, visto que seu trabalho precisa condizer com uma prática reflexiva crítica e que oportunize uma formação do aluno também fundamentada na reflexividade e criticidade. A formação docente na perspectiva do professor reflexivo, em uma sociedade multicultural, requer um profissional que desenvolva uma prática fundamentada na interculturalidade. É preciso que o professor tenha real consciência da sua concepção quanto à sua profissão, visto que o mesmo passa, constantemente, por mudanças na História, que influenciam a educação, a sociedade e a forma de ensino. Freire (2014, p. 38) afirma:

Às vezes, nem sequer, ao atuar, estamos conscientemente claro em torno de que concepção da História nos marca. Daí a importância que reconheço, nos cursos de formação de educadores, das discussões em torno das diferentes maneiras de compreendermos a História que nos faz e refaz enquanto a fazemos.

A pesquisa contribuirá para o enriquecimento da formação docente inicial e continuada, na medida em que se constroem os saberes docentes,

fundamentados em estudos teóricos, experiência prática e muita reflexão no decorrer da vida profissional. Nóvoa (2009, p. 4) conclui o pensamento, afirmando:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

O desenvolvimento profissional do professor está relacionado às diversas ações externas e internas do sistema educativo, estas variam desde sua formação inicial às condições organizacionais da instituição de ensino para a efetivação da prática docente reflexiva e investigativa. Abordando ainda sobre o papel do professor reflexivo e da escola no trabalho com a diversidade, Freire (2014, p. 42) enfatiza que:

Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

Para se desenvolver uma postura crítica na atividade educativa, é preciso que a formação inicial e continuada contribuam, sendo posteriormente complementadas pela experiência prática, onde também são construídos os saberes docentes. Perrenoud (1999, p. 10) alerta para outra possibilidade da reflexão, relacionando-a à identidade do professor:

Por que seria necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores? Responderei inicialmente: para liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

Podemos concluir deste pensamento que o professor precisa desconstruir alguns paradigmas relativos à sua profissão. Romper com barreiras e vencer os obstáculos que compõem as escolas brasileiras. Por meio de algumas iniciativas, é possível construir a mudança. Nóvoa (1999, p. 12) reforça este

pensamento, argumentando que: “O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível”. Em suma, é unificando os diversos saberes (teóricos, disciplinares e experienciais) que o educador se encontrará preparado para atuar crítica e reflexivamente.

Como Freire (2014, p. 93- 94) conclui: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” O professor é produto de sua história pessoal e profissional, daí a importância de sua postura consciente diante do seu trabalho como formador educacional. Em concordância com esta ideia, Libâneo (2012b, p. 89) enfatiza que “Se queremos um aluno crítico e reflexivo, é preciso de um professor crítico e reflexivo”. Em outras palavras, não tem como formar um sujeito com competências e habilidades das quais não se dispõe.

4 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos todo o processo metodológico empregado no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, bem como os motivos pelos quais optamos por esta metodologia. A Pesquisa apresenta como abordagem, a qualitativa, tendo em vista a sua característica de oportunizar a interpretação dos dados coletados, relevante para a proposição do presente trabalho. A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa-ação, devido ao fato ser uma proposta de investigação científica que pretende intervir em uma realidade, visando melhorá-la em parceria com os sujeitos envolvidos na problemática.

Apresentamos como principais instrumentos: o grupo focal que foi utilizado para a elaboração/execução e reformulação do projeto de extensão, produto final da pesquisa; as oficinas foram desenvolvidas com os alunos da escola participante; a entrevista semiestruturada foi realizada com a professora de Língua Portuguesa da escola; os depoimentos foram realizados pelos alunos participantes, pelos alunos bolsistas do IFRO e pela professora da escola, e o autodepoimento foi feito pela pesquisadora expondo sua experiência no desenvolvimento de sua pesquisa. Para analisar todas as informações obtidas por estes diferentes instrumentos, utilizamos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), tendo em vista que nossa proposta é interpretar atitudes, expressões e comportamentos que superam os dados concretos dos instrumentos, precisando de observação e sensibilidade para diagnosticar subsídios que sejam pertinentes à temática da pesquisa.

4.1 A Abordagem Qualitativa

A pesquisa social possui duas principais vertentes para sua abordagem, sendo: a quantitativa, originada do positivismo, e a qualitativa, de origem epistemológica do interpretativismo. Enquanto a primeira visa quantificar, a abordagem qualitativa tem por objetivo “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10, 34). De acordo com Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os

significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Uma abordagem qualitativa dependerá muito da relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, da interação com sujeitos, ambientes e fatos, sendo todos interpretados e refletidos a partir de suas concepções. Neste sentido, o pesquisador possui um contato muito próximo com o objeto de pesquisa, desmistificando o paradigma da neutralidade. Desde o momento que inicia sua observação, o pesquisador já dispõe de mecanismos que selecionam e atribuem significados aos dados coletados; sendo que esta filtragem está relacionada ao conhecimento e cultura do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Percebemos nesta modalidade de abordagem, elementos condizentes com o tipo de trabalho que desejávamos realizar, estabelecendo uma aproximação da comunidade envolvida, sem preocupação com a ideia de distanciamento e neutralidade, ou seja, atribuindo significados e juízos de valor, a partir das experiências e do conhecimento que se construía na execução do projeto. Optamos pela abordagem qualitativa exatamente devido a esta característica de aproximação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Nosso trabalho consistia em conquistar a confiança da professora, equipe pedagógica da escola e dos alunos; para tanto, necessitávamos de um processo, cuja metodologia e instrumentos, além da abordagem utilizada, contribuíssem com esta interação. O trabalho possibilitou análises reflexivas e interpretativas desenvolvidas de forma coletiva, justamente como preconiza uma pesquisa-ação.

Em um trabalho que possui a perspectiva do interpretativismo, é pertinente definir o termo representação, disposto em toda a pesquisa. Selecionamos Hall (1997) apud Santi e Santi (2008) para discutirmos esta temática a partir da visão dos estudos culturais. Segundo o autor, atribuímos significados às coisas a partir do tipo de relação que temos com elas, conforme as enxergamos, sentimos, dizemos, etc. A interpretação que damos por um lado vem da estrutura de compreensão que trazemos conosco, por outro lado, vem também das nossas experiências com estas no cotidiano. O autor também defende que os significados que originam nossas representações, estão diretamente relacionados a nossa

cultura e identidade. A representação simboliza por meio da linguagem, nossos conceitos e significações (HALL, 1997 apud SANTI; SANTI, 2008, p. 2-3).

4.2 A Pesquisa-Ação como proposta metodológica

A pesquisa-ação teve sua origem com Kurt Lewin, por meio de uma abordagem experimental que visava a integração de um grupo de minorias étnicas à sociedade norte-americana (GIL, 2010, p. 42). Diferente da pesquisa acadêmica tradicional é selecionada por pesquisadores que desejam uma atuação junto ao seu objeto de estudo, saindo do papel de mero observador para sujeito ativo no processo investigativo, que propõe uma intervenção para a solução da problemática e construção de um novo conhecimento (THIOLLENT, 2005, p. 28).

A opção pela metodologia da pesquisa-ação vem exatamente por suas características inovadoras, onde a ação é reflexiva e promete além de uma intervenção ou proposta de solução, uma transformação da situação atual. O presente projeto visa atender a uma escola e uma comunidade, no entanto, a atitude de cada indivíduo é que definirá realmente o sucesso da ação e o alcance dos objetivos. Intervir através de uma ação coletiva é um desafio atrativo, visto que abrange pessoas de diferentes conhecimentos e linguagens. Desta forma, são indispensáveis que sejam acordadas entre os participantes, regras que viabilizem o respeito mútuo e a adequação da linguagem durante a realização dos seminários (THIOLLENT, 2005 p. 85). Tal atitude inspirará em cada participante ou colaborador a confiança no pesquisador e autoconfiança em expor suas ideias e concepções referentes ao tema abordado.

A partir da proposição da pesquisa-ação na escola Celso Ferreira da Cunha, houve a preocupação com a adequação da linguagem quando nos direcionamos aos alunos e quando discutimos a proposta com a equipe gestora e professora da escola.

Ainda é necessário nesta modalidade de pesquisa, que todas as relações entre pesquisadores e colaboradores sejam desenvolvidas a partir da ética e do compromisso, evitando a manipulação dos resultados ou das estratégias a serem executadas no projeto. (THIOLLENT, 2005, p. 53). A opinião de cada participante era respeitada e a colaboração progrediu entre o grupo, visto que eles

sentiram-se mais a vontade para discutir a problemática e apontar sugestões para o projeto.

Quanto ao alcance das transformações, o pesquisador deve ter clareza dos objetivos propostos, para que não amplie muito sua pretensão de mudança para o nível social. A pesquisa-ação com um grupo ou uma instituição pode resolver um problema pontual, todavia não deve ser considerada uma transformação social. (THIOLLENT, 2005, p. 53). Neste sentido, o projeto pretende transformar a realidade local de uma comunidade, criando perspectivas diferentes quanto à profissionalização e carreiras acadêmicas, a partir de ações a serem desenvolvidas com seus alunos. Todavia, a mudança na comunidade só se efetivará a um longo prazo, enquanto a transformação na vida escolar dos alunos envolvidos será mais perceptível em um prazo menor.

Exercendo a função de pesquisadora e coordenadora do projeto, foi possível contribuir com o papel científico para nortear o conhecimento produzido, auxiliar na teorização da prática e na reformulação das ideias anteriores. Desta forma, o diálogo foi um instrumento de grande eficácia durante todo o processo, contribuindo para a visão coletiva do grupo.

Uma característica da pesquisa-ação que auxiliou muito foi a flexibilidade, que oportunizou adaptações no planejamento e execução do projeto. Devido ao calendário da escola e situações imprevistas, as oficinas e reuniões foram adiadas por diversas vezes e a flexibilização da pesquisa possibilitou que remanejássemos o cronograma para atender a exigência do dia em questão.

Para a execução da pesquisa-ação, não existe uma receita, todavia Thiollent (2005, p. 56) defende que em um trabalho coletivo, é interessante: “apresentar o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias”. Portanto, o autor (2005) aponta um roteiro norteador que pode ser considerado um apoio para o planejamento: A fase *exploratória*, a qual não é possível estabelecer regras fixas, devido sua imprevisibilidade no contexto de cada grupo ou comunidade, pode ser definida como o momento para identificar o campo de pesquisa, os sujeitos, suas perspectivas e diagnosticar a problemática (THIOLLENT, 2005 p. 56). Nesta etapa, foi considerada a viabilidade de uma intervenção a partir da pesquisa-ação e a participação do grupo em questão. Também foi definida a metodologia, o grupo pode dividir atribuições no que diz

respeito às demais ações previstas no projeto, tais como pesquisa bibliográfica ou documental, pesquisa de campo (coleta de dados) e planejamento das atividades. A partir do levantamento das informações, é possível a elaboração dos objetivos, estes corresponderão aos principais problemas em questão, aos participantes e ao contexto social da pesquisa (p. 57-58). Durante nossa pesquisa, esta fase consistiu em pequenas reuniões com a direção da escola e professora, visando identificar o problema e propor uma ação coletiva para sua solução.

Após o diagnóstico, torna-se necessário a definição de um *tema*. Este deve ser claro e coerente com o problema e área de atuação da pesquisa. Para Thiollent (2005, p. 59-60): “em geral o tema é escolhido em função de um certo tipo de compromisso entre a equipe de pesquisadores e os elementos ativos da situação a ser investigada.” Enxergamos que o tema deveria abranger o interesse da comunidade, para que esta realmente participe e se envolva na pesquisa. Portanto, coube à pesquisadora buscar um consenso junto aos participantes, para obter clareza na busca de soluções e finalmente harmonizá-lo com uma dimensão teórica (THIOLLENT, 2005, p. 60). Portanto, a definição do tema foi desenvolvida junto com a equipe gestora da escola, juntamente com a professora de Língua Portuguesa.

A fase da *Colocação dos problemas* compreende a definição de uma problemática que ofereça sentido ao tema. Por sua vez, a problemática envolve os problemas que se deseja resolver a partir de um campo teórico e prático. Nesta etapa, identificamos vários problemas que estavam interligados ao baixo desempenho dos alunos da escola Celso Ferreira da Cunha, contribuindo para a dificuldade em ser aprovado no processo seletivo do IFRO. Definido o problema, foi possível planejar o caminho para as soluções e para conceituar e teorizar os dados obtidos.

A *teorização* do conhecimento obtido, outro elemento de suma importância para a pesquisa-ação, é o momento de referenciar teoricamente o saber empírico. Para Thiollent (2005, p. 64) a teoria está sempre presente na pesquisa-ação, cumprindo seu papel de: “gerar ideias hipótese ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”.

A pesquisa-ação não exclui um procedimento hipotético, Thiollent (2005, p. 65) conceitua a *hipótese* como “suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional.” Nossas hipóteses estavam relacionadas ao fato dos alunos

do bairro Riozinho não conseguirem ingressar no IFRO, portanto, elaborou-se outras hipóteses sobre os motivos que desencadearam esta situação.

A fase do *Seminário* é caracterizada como ação principal, que norteia todas as outras. Seu papel incide em verificar, analisar e tomar decisões acerca do processo de investigação. Nesta fase é realizada as reuniões de planejamento, reflexão e avaliação do projeto. Na nossa pesquisa, conseguimos integrar esses seminários nas reuniões do grupo focal, que será especificado posteriormente com um dos instrumentos de pesquisa.

Toda pesquisa possui o seu *campo de observação*, no qual situa o seu objeto de estudo. (THIOLLENT, 2005, p. 70). Delimitamos o campo de pesquisa a partir das turmas compostas de alunos que poderão se tornar os próximos candidatos ao ingresso no IFRO, ou seja, turmas do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. É fundamental definir junto aos participantes a forma de *divulgação externa* desta pesquisa-ação. A parte de conhecimento construído, que aponta alguma inovação pode ser apresentada em eventos tais como congressos ou conferências; todavia é relevante o retorno à própria comunidade envolvida. Apesar de não ser consenso este retorno entre os pesquisadores, o autor (2005, p. 81) defende que:

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de “propaganda”. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente. Sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação.

O retorno que realizamos em nossa pesquisa-ação consistiu em apresentar para a comunidade da escola Celso Ferreira da Cunha, os resultados do projeto por intermédio de reuniões e palestras envolvendo a família dos alunos. Pretende-se ainda divulgar as ações e resultados do projeto, por meio de textos científicos e em eventos organizados pelo IFRO e demais instituições.

Apresentaremos a seguir um quadro que resume as atividades desenvolvidas ao longo deste Projeto de Pesquisa-Ação:

Quadro 1 - Síntese da execução do cronograma do projeto de Pesquisa-Ação

Data	Ação desenvolvida	Participantes
03/03/2014	Apresentação do projeto à escola.	Equipe gestora da escola e professora de Língua Portuguesa.
03/03/2014	Assinatura dos termos de autorização da pesquisa, Termo de Livre Consentimento Esclarecido dos participantes.	Equipe gestora da escola e professora de Língua Portuguesa.
27/03/2014	1ª Reunião com o Grupo Focal: definição do funcionamento do grupo e início do planejamento do projeto.	Pesquisadora, alunos bolsistas, professora e Equipe gestora da escola (Direção, Supervisão e Orientação).
28/03/2014	Reunião com a professora de Língua Portuguesa.	Professora e pesquisadora.
29/04/2014	Planejamento das oficinas.	Professora e pesquisadora.
09/05/2014	Encontro com a Orientadora da escola visando conhecer melhor a realidade dos alunos.	Pesquisadora e Orientadora.
26/06/2014	Realização de palestra “Conhecendo o Instituto Federal de Rondônia”.	Pesquisadora, Diretor de ensino do <i>Campus Cacoal</i> (palestrante), Alunos da escola, equipe gestora, professores.
27/06/2014	Coleta de dados para a análise documental (PPP da escola).	Pesquisadora e supervisor.
10/07/2014	2ª Reunião com o Grupo Focal: planejamento do projeto de extensão. Na oportunidade, detectou-se com os participantes que os alunos eram muito desmotivados.	Pesquisadora, alunos bolsistas, professora e Equipe gestora da escola (Direção, Supervisão e Orientação).
26/08/2014	Realização de entrevista semiestruturada.	Pesquisadora e professora.
18/09/2014	3ª Reunião com o Grupo Focal: planejamento da logística para as oficinas.	Pesquisadora, professora e Equipe gestora da escola (Direção, Supervisão e Orientação).
13/10/2014	Realização da 1ª Oficina com os alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.	Pesquisadora, alunos bolsistas e alunos da escola.
10/11/2014	Realização da 2ª Oficina com o 3º ano do ensino médio.	Pesquisadora, professora e alunos da escola.
30/10/2014	Realização da 3ª Oficina com o 3º ano do ensino médio e 2ª Oficina com o 9º ano do ensino fundamental.	Pesquisadora, professora e alunos da escola.
10/11/2014	Realização da 3ª Oficina com o 9º ano do ensino fundamental.	Pesquisadora, professora e alunos da escola.
19/11/2014	Apresentação de palestra motivacional.	Pesquisadora, alunos bolsistas, professores, equipe gestora, alunos da escola.
16/12/2014	Realização da 4ª reunião com o Grupo Focal para a reformulação do projeto de extensão.	Pesquisadora, professora e Equipe gestora da escola (Direção, Supervisão e Orientação).

O quadro acima descreve exatamente o período em que se realizou cada atividade, norteando também para a sequência das ações, oriundas de

discussão e a partir de temáticas emergidas nas reuniões de grupo focal ou outro instrumento de coleta de dados. Uma dessas ações foi a palestra de motivação que não estava no planejamento inicial e foi realizada devido a identificação de sua necessidade.

Após a aproximação da escola, oportunizada pelas atividades desenvolvidas nesta, como as reuniões do grupo focal e as oficinas, percebemos no discurso tanto da professora quanto da equipe pedagógica um déficit na autoestima dos alunos. Que se sentiam pouco valorizados, sem grandes pretensões ou simplesmente sem a capacidade de sonhar. As perspectivas ao terminar o ensino médio era trabalhar no comércio local. Diante desta situação, nos propomos a ministrar uma palestra de motivação para todos os alunos. A equipe gestora e professora acataram com grande otimismo. A palestra foi realizada, com o auxílio dos alunos colaboradores do IFRO, no dia 19 de novembro de 2014. Os alunos escutaram com atenção e interagiram quando foram solicitados. Foi um momento de grande aprendizado, professores e outros funcionários também assistiram à palestra. Saímos da escola com a sensação de dever cumprido e que realmente estávamos fazendo a diferença.

Figura 1 - Pesquisadora realizando Palestra sobre Motivação na escola



Fonte: Arquivo pessoal

4.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram: A equipe pedagógica da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha, composta de: Diretor, Vice-Diretora, dois Supervisores, dois Orientadores; uma professora de Língua Portuguesa; 50 alunos do 9º ano do ensino fundamental, 30 alunos do 3º ano do ensino médio e 02 alunos colaboradores do IFRO/*Campus Cacoal*.

A opção por esta escola deve-se ao fato de estar localizada no bairro Riozinho, local em que foi diagnosticado a problemática, objeto de investigação. A equipe pedagógica foi convidada para participar do grupo focal na elaboração e implementação do projeto de extensão, proposto para solucionar o problema diagnosticado; a professora foi selecionada por ser responsável pela disciplina Língua Portuguesa na escola com as turmas envolvidas; os alunos bolsistas foram convidados devido o projeto de pesquisa ter sido institucionalizado no IFRO, *Campus Cacoal* e ter possibilitado incluir dois alunos para colaborarem no trabalho; e por fim, os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio foram selecionados por constituírem o tipo de público que pode ser aprovado para ingresso no IFRO, os primeiros para o ensino médio integrado e os segundos para o ensino superior.

4.4 Instrumentos de Pesquisa

4.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Visando um conhecimento melhor de ambas as instituições envolvidas e o estudo de suas propostas curriculares, utilizamos também a Análise Documental. Em consonância com Ludke e André (1986, p. 38): “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Quando utilizamos entrevistas, questionários ou observação direta, muitas vezes, não conseguimos aprofundar na obtenção de muitas informações relevantes. A análise documental, por outro lado, permite que esta investigação aconteça em um tempo mais longo, oportunizando a complementação de temas pertinentes aos demais instrumentos.

Neste caso, atribuímos a função deste instrumento de pesquisa, à coleta de dados referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos -PPP do IFRO e da Escola Celso Ferreira da Cunha, no intuito de analisar comparativamente seus pontos de convergências e divergências, contribuindo posteriormente para o diálogo intercultural pretendido. Solicitamos os PPPs de ambas as instituições e analisamos o histórico, perfil do egresso e proposta curricular.

4.4.2 GRUPO FOCAL

O grupo focal começou a ser utilizado como técnica de pesquisa em *marketing* desde os anos 1920, já nas décadas de 1970 e 1980, ampliou para a pesquisa na área de comunicação, na avaliação de produtos ou serviços, receptividade das atrações de televisão, processos de pesquisa-ação, etc. No Brasil, a área que mais utiliza este método é a Saúde, no entanto, sua aplicação tem sido ampliada para outras áreas, tais como: Psicologia, Educação, Serviço Social e Sociologia (GATTI, 2005, p. 7-8, 15).

Para compreender bem a utilização do grupo focal como técnica, é preciso inicialmente considerar o seu conceito e suas principais características, visando posteriormente decidir por sua aplicação. Uma definição que Gatti (2005) apresenta entende o grupo focal como um conjunto de pessoas diferentes, escolhidas por compartilharem um problema ou tema, que norteia um trabalho de pesquisa a partir do seu conhecimento prévio (GATTI, 2005, p. 7).

A partir desta concepção, a opção por este instrumento, deve-se à similaridade que o mesmo tem com a metodologia da pesquisa-ação, oportunizando um diálogo que promova a reflexão/ação/reflexão. Um grupo focal é caracterizado pela capacidade de *diagnosticar* sentimentos, comportamentos, valores, preconceitos, hábitos e concepções de forma qualitativa; *promover* a interação e afetividade entre os integrantes; *identificar* práticas cotidianas no âmbito pessoal e profissional, *oportunizar* a participação espontânea e pouco direcionada, a partir das discussões e interações que envolvem o empírico e o científico, mas que por outros meios, como observação, entrevista ou questionários, seria difícil de manifestar (GATTI, 2005, p. 9-14). Outra caracterização do grupo focal pertinente ao projeto é sua capacidade de “conseguir boa quantidade de informação em um período de

tempo mais curto” (p. 10). Esta possibilidade de obter grande quantidade de informação em pouco tempo otimizou nosso trabalho, tendo em vista que os participantes da escola possuem inúmeras atividades o que comprometeria a pesquisa se fossem muito requisitados.

Quanto à composição do grupo, tentamos mesclar pessoas de diferentes áreas para a obtenção de pontos de vista bem distinto, o que contribuiu para a riqueza das reuniões. Desta forma, a pesquisa envolveu a equipe pedagógica, composta pela vice-diretora, supervisores, orientadores, a professora de Língua Portuguesa e a pesquisadora, que fez o papel de moderadora. A participação no grupo foi espontânea, o que também contribuiu para um clima ameno, onde foi possível identificar o interesse dos participantes.

Elaboramos um roteiro norteador para a discussão do grupo focal, visando deixar todos os integrantes bem à vontade para participar, enquanto fazíamos o trabalho de moderação e registro. Todas as reuniões, oficinas e visitas realizadas na escola Celso F. da Cunha foram registradas no diário de bordo, onde escrevíamos também reflexões sobre as atividades desenvolvidas.

Para o sucesso de uma pesquisa com a utilização da técnica do grupo focal, o papel do moderador é de suma importância.

Uma preocupação na coordenação deste grupo estava relacionada ao tipo de relação a ser estabelecida com os participantes, desejando não ser tão formal e também não muito informal, visto que qualquer uma destas extremidades prejudicaria a obtenção das informações desejadas. Um comportamento muito sério e formal deixaria os participantes desestimulados a falar, e uma atitude excessivamente brincalhona, comprometeria a seriedade do trabalho científico (GATTI, 2005, p. 31). O que procuramos fazer foi estabelecer o equilíbrio, permitindo que os participantes se sentissem bem, sem, contudo, perder o grau de seriedade que a pesquisa exige. Quando sentiam necessidade de desabafar, ouvíamos, sempre com o cuidado em não perder o foco, assegurado pelo roteiro norteador de cada reunião.

No que diz respeito ao processo de registro, tanto a pesquisa-ação quanto o grupo focal exigem que as atividades devam ser rigorosamente registradas. Esta medida foi planejada e aplicada durante todo o desenvolvimento da pesquisa utilizando os alunos colaboradores. Selecionamos os seguintes formatos de registros: a gravação em áudio para reunião do grupo focal, gravação em vídeo para

o depoimento da professora e dos alunos, anotações de observadores realizadas pela pesquisadora e alunos colaboradores (GATTI, 2005, p. 24-25). Vale ressaltar que a autorização para toda a forma de registro foi assinada pelos participantes envolvidos no projeto.

Realizamos a primeira reunião do grupo focal no dia 30 de maio de 2014 e foi possível definir os alunos que participariam das oficinas e conhecer melhor o contexto destes alunos tanto no âmbito escolar quanto na família, mediante as representações dos participantes. A maioria das reuniões foi desenvolvida no período noturno, totalizando quatro reuniões. Em outros momentos estivemos conversando com os participantes individualmente, com a vice-diretora (que pode acompanhar melhor a execução do projeto); com os supervisores e orientadores, visando obter informação na pesquisa documental, como no Projeto Político Pedagógico e nos planos de ensino; e com a professora de Língua Portuguesa em dois momentos distintos, no primeiro para definição dos conteúdos a serem trabalhados nas oficinas com os alunos, e em um segundo momento, para realizar a entrevista semiestruturada. Outros contatos foram realizados com os participantes por intermédio de e-mails e telefone.

O grupo focal contribuiu para a interação entre as duas instituições envolvidas no projeto, oportunizou o desenvolvimento de cada participante no profissional e foi primordial para a elaboração do produto final da pesquisa.

4.4.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista possui uma característica muito coerente com a abordagem qualitativa. Ludke e André (1986, p. 33) explicam que: “De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...]”. Tendo em vista que nosso intuito foi sempre favorecer a interação com os participantes da pesquisa, portanto, selecionamos a entrevista semiestruturada para coletar informações referentes ao trabalho da professora, suas representações quanto aos alunos e ao próprio trabalho que vem desenvolvendo como docente. Ainda de acordo com as autoras (1986, p. 33):

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Criar um clima favorável para a obtenção de informações autênticas era o nosso objetivo principal, além de oportunizar o diálogo entre duas professoras de Língua Portuguesa, tornando a experiência mais informal e confortável. A nossa ideia de pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa foi exatamente a de conferir ao participante uma posição de igualdade com a pesquisadora, o contrário disso só afastaria os participantes, além de não estar coerente com a temática do projeto que é exatamente desenvolver um diálogo intercultural.

Realizamos a entrevista semiestruturada no dia 26 de agosto de 2014. Elaboramos o material da entrevista com perguntas que possibilitariam complementação da entrevistada. Tratou-se basicamente de uma conversa descontraída, sem perder sua seriedade, entre duas docentes da Língua Portuguesa. Percebemos que os problemas divergem um pouco quanto aos alunos, discutimos sobre currículo, multiculturalismo, formação docente e participação da família na escola.

Foi um trabalho muito interessante porque somos de realidades distintas, porém com concepções muito semelhantes no que tange ao ensino da língua materna.

4.4.4 OFICINAS

Afonso (2000, p. 2) define oficina como sendo: “Um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social”. Esta dinâmica contribui muito para o desenvolvimento interacional entre pesquisador e participantes da pesquisa. O diálogo flui com maior facilidade, no entanto, o pesquisador possui mais dificuldade em registrar suas observações. Na realização de oficinas, de acordo com Afonso (2000, p. 64): “O coordenador cria uma atmosfera onde os participantes se sintam pertencentes a

rede grupal e possam se identificar, comunicar e elaborar essas dificuldades”. Em outras palavras, os participantes passam a ser identificados como grupo e desenvolvem a identidade coletiva. O aprendizado decorre de interações muitas vezes entre um participante com outro, sem intervenção do coordenador da oficina.

Esta proposta de desenvolver oficinas na execução da pesquisa possibilitou o contato direto da pesquisadora com os alunos participantes, contribuindo para suas impressões também sobre a turma, a escola e o contexto em que está inserida.

As oficinas foram realizadas com o 9^a ano, turmas A e B juntas, enquanto os alunos do 3^o ano participavam posteriormente de forma separada. Os conteúdos abordados no 9^o ao, contemplavam a ementa do processo seletivo unificado do IFRO, já no 3^o ano, trabalhamos apenas redação com enfoque na dissertação argumentativa, no intuito de prepará-los para a prova do ENEM. O material utilizado nas oficinas foram slides, apostilas e o quadro branco. As aulas eram dialogadas e possibilitavam uma melhor interação entre sujeitos pesquisados e pesquisador. Na última oficina, os alunos das turmas participantes fizeram simulados, os quais corrigimos e passamos a incumbência de fazer a devolutiva com os alunos, para a professora de Língua Portuguesa das turmas.

4.4.5 DEPOIMENTO E AUTODEPOIMENTO

O depoimento é um instrumento de coleta de dados coerente com a metodologia da pesquisa-ação e abordagem qualitativa. Sua utilização também oportuniza uma interação com o sujeito pesquisado. De acordo com Santos (2009, p. 4):

Os relatos, depoimentos e documentos institucionais, individuais ou de caráter biográfico, possibilitam compreender, ademais, o contexto histórico e sociopolítico no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, considerando seu papel específico e as relações sociais das quais fazem parte. A análise do texto no contexto é fundamental para perceber seu sentido e significação.

Estes discursos diretos visíveis nos depoimentos permite enxergar além das representações do indivíduo sobre a temática, possibilitando enxergar o contexto por intermédio do olhar do sujeito pesquisado. É relevante que não se perca detalhes nos momentos de registro, portanto os recursos audiovisuais são

muito interessantes, tendo em vista sua possibilidade de captar, sons e imagens, que poderão ser melhor compreendidos pelas expressões, entonação da voz, etc. Além disso, uma reprodução em vídeo é muito mais convincente do que um texto escrito (SANTOS, 2009, p. 135).

No momento de analisar os dados coletados por meio de depoimento, é importante estabelecer uma integração entre todos os instrumentos utilizados. Segundo Santos, (2009, p. 135):

A triangulação de técnicas de pesquisa é um procedimento que possibilita a ampliação de perspectivas. Pode-se integrar, por exemplo, num mesmo estudo a pesquisa documental, dados estatísticos, coletados via questionário, e incluir, concomitantemente, a análise de conteúdo de depoimentos colhidos através de entrevistas. Desta forma, a multiplicidade de técnicas pode propiciar um conhecimento mais aprofundado do objeto de pesquisa e um grau maior de cientificidade.

Destarte, o material de instrumento de coleta de dados poderá complementar outro, contribuindo para uma visão global do contexto do sujeito pesquisado. E oportunizando uma quantidade maior de informações para o estabelecimento de conclusões posteriores.

Visando uma melhor contextualização da execução do projeto e seus resultados, optamos por realizar um registro em vídeo de um depoimento da professora de Língua Portuguesa e de alguns alunos que participaram do projeto. Complementado esta coleta de dados não poderia faltar um autodepoimento da pesquisadora, sobre suas impressões e interpretações acerca da execução da pesquisa-ação.

4.4.5.1 Depoimento da professora e dos alunos

O depoimento da professora expôs sua visão sobre a importância da execução do projeto com seus alunos, suas representações sobre o contexto em que estão inseridos e sobre sua participação neste processo, promovendo um diálogo com a pesquisadora e professora do IFRO. Enquanto o depoimento dos alunos expôs a visão deles como participantes do projeto, abordando se o mesmo surtiu efeito, se ficaram mais motivados depois de participarem da pesquisa e se consideraram importante a continuação deste trabalho na escola.

4.4.5.2 Autodepoimento da pesquisadora

O Autodepoimento da pesquisadora consistiu em relatar como se sentiu ao participar de uma pesquisa-ação trabalhando com alunos que representam as minorias na sociedade. Demonstrou ainda como essa experiência contribuiu para seu crescimento pessoal e profissional e suas pretensões diante dos resultados obtidos.

4.5 Período e Local da Pesquisa

O projeto de pesquisa foi desenvolvido por intermédio de uma parceria entre o IFRO, *Campus Cacoal* e a E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha. A escola fica situada no bairro Riozinho, cerca de 10 km do município e 02 km do *Campus Cacoal*. A pesquisa foi desenvolvida no período entre março de 2014 e fevereiro de 2015.

4.6 A Análise de Conteúdo

A análise dos dados foi realizada na perspectiva da análise do conteúdo, na qual utilizaremos como embasamento teórico Laurence Bardin. A autora (1977, p. 14) explica o que pode ser interpretado a partir deste tipo de análise:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Quem utiliza este mecanismo para desvendar um conteúdo, visa encontrar mais informações em um texto, elementos que não seriam identificados em uma leitura primária. As pessoas se transparecem por intermédio de sua fala e escrita, no entanto, algumas concepções ou representação ficam mais implícitas, exigindo um cuidado maior na análise. Conforme Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo possibilita, em um tempo maior, diagnosticar hipóteses levantadas no início do processo ou explorar melhor os dados coletados, identificando temáticas não expostas explicitamente, todavia, arraigadas no discurso e comportamento do sujeito pesquisado.

Ferreira (2003, p. 13), a partir da explanação que faz Bardin, elenca algumas situações de emprego da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Esta leitura exige uma atenção muito maior do pesquisador, que influenciado por suas próprias convicções pode equivocar-se com algumas interpretações. Esta estratégia de análise é muito interessante para estudar dados obtidos por meio de entrevistas, depoimentos registrados com recursos multimídia, devido à facilidade em estudar cada detalhe da expressão e do comportamento dos participantes. Este foi um dos motivos pelos quais escolhemos este tipo de análise para o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa. O envolvimento do pesquisador com a comunidade pode deixar passar algo despercebido, no entanto, refletindo em um estudo posterior, fica mais fácil identificar a existência ou não de controvérsias entre discurso e prática.

Neste sentido, buscamos na análise do conteúdo, interpretar as concepções dos participantes quanto à receptividade ao trabalho que estava sendo desenvolvido com os alunos e quanto à própria contribuição que estava proporcionando neste trabalho. Além disso é possível identificar informações sobre formação, experiência pessoal e profissional que emergem em discussões de forma inconsciente.

A análise do material coletado obedeceu a seguinte sequência, proposta por Bardin (1977): em um primeiro momento, estabelecemos uma pré-análise: realizamos diversas leituras e analisamos os registros em áudio e vídeo,

visando à obtenção de um maior número de informações possíveis. Estas foram elencadas em um registro à parte no diário de bordo. Frisamos a comparação entre as hipóteses iniciais e dados obtidos. No segundo momento executamos a fase exploratória do material, selecionando palavras e expressões emergentes, com repetições constantes, no intuito de estabelecer a separação por categorias. E finalmente, em um último momento, realizamos o estudo com objetivo de interpretar as informações obtidas procedendo a classificação por categorias.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos, inicialmente, o *locus* da pesquisa, composto pelo histórico, o perfil do egresso e a proposta curricular das duas instituições envolvidas no projeto; em seguida exporemos a análise dos dados coletados, sob a ótica do referencial teórico, para o estabelecimento do processo de categorização da pesquisa.

Utilizando a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), identificaremos o processo de análise que contribuiu para o surgimento das três principais categorias, sendo: Categoria 1. Currículo de Língua Portuguesa; Categoria 2. Multiculturalismo e Descolonização; Categoria 3. Formação Docente (Formação Inicial e Continuada). Explicitaremos ainda, os resultados obtidos após a execução do projeto de pesquisa e a descrição da construção coletiva do produto final: o projeto de extensão.

5.1 O *Locus* da Pesquisa: escola Celso Ferreira da Cunha e IFRO/Campus Cacoal

A presente pesquisa foi desenvolvida na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha e IFRO, *Campus* Cacoal. Apresentaremos a seguir informações pertinentes às duas instituições, resultantes da análise documental.

5.1.1. E.E.E.F.M. CELSO FERREIRA DA CUNHA

a. Do Histórico e criação da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.

A Instituição escolar recebeu o nome Celso Ferreira da Cunha, em homenagem ao grande filólogo Brasileiro, Diretor da Biblioteca Nacional, e Secretário da Educação do primeiro Estado da Guanabara. Bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito, licenciado e doutor em Letras pela Faculdade Nacional de Filosofia, professor titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Colégio D. Pedro II e da Faculdade

de Humanidade D. Pedro II (PPP E.E.E.F.M.CELSO FERREIRA DA CUNHA, 2015, p. 5).

A escola foi criada pelo decreto nº 4552 de 12 de março de 1990, e inaugurada no dia 20 de julho de 1990 Sua autorização para funcionamento foi permitida pela Portaria do Conselho Estadual de Educação Nº 2.349/2012 – GAB/SEDUC.

Figura 2 - Filólogo Celso Ferreira da Cunha



Fonte: PPP da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha

A localização da escola é na Av. Aglair Nogueira nº1881, no bairro Riozinho, município de Cacoal-RO. Possui 332 alunos, incluindo os anos finais do Ensino Fundamental e o ensino médio, e um quadro de 57 Funcionários. Os alunos da comunidade local são de etnia indígena, residentes na zona rural, oriundo de enorme diversidade cultural. Quanto à característica econômica, a clientela é de classe média e baixa (PPP E.E.E.F.M.CELSO FERREIRA DA CUNHA, 2015, p. 6).

Figura 3 - E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha



Fonte: PPP da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha

b. Das Concepções e Perfil do Egresso:

O PPP (2015, p. 18) da escola Celso Ferreira da Cunha possui em sua concepção de ensino “formar cidadãos participativos dos processos sociais, conscientes de suas responsabilidades e capazes de provocar mudanças, buscando sempre a melhoria da qualidade de vida na sociedade”. Neste caso, o intuito é uma formação que corresponda a um cidadão crítico e ativo socialmente, capaz de atuar na vida profissional e acadêmica.

Figura 4 - Alunos da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha



Fonte: PPP da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha

c. Da Proposta Curricular

O PPP (2015) da escola prevê um método que ensine a prática, além da atividade verbal. A postura didática dos educadores deve incentivar os discentes a se enxergarem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, favorecendo para que os mesmos tenham: opiniões, posições, contestações, questionamentos e dúvidas. (PPP, p.19). Nesse sentido, faz-se necessário um currículo que contribua para esta formação, contemplando as diferentes áreas do conhecimento e que esteja fundamentado pela concepção da interculturalidade.

No que tange ao currículo, selecionamos o ementário de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, tendo em vista que o projeto de pesquisa estava diretamente relacionado a estas turmas e à disciplina Língua Portuguesa para o trabalho de desenvolver um diálogo intercultural. A opção por este componente curricular deve-se ao fato de ser uma área que favorece o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a interpretação e compreensão das demais áreas de conhecimento. Por se tratar de um projeto que visa a aprovação de alunos em um processo seletivo, o estudo da língua é de suma importância para o desenvolvimento dos mesmos. Além disso, a formação de ambas as professoras envolvidas na pesquisa (da escola e do IFRO) é em Letras/Literatura, tornando possível a construção deste diálogo entre suas instituições. Segue o ementário das turmas participantes do projeto de pesquisa, disposto no Plano de Ensino da professora da escola:

9º Ano: Elementos da comunicação. Língua, linguagem e cultura. Gênero e Tipologias Textuais. Leitura e interpretação de textos. Produção de textos literários e não literários. Coesão e Coerência. Orações e Períodos. Classes gramaticais. Concordância verbal e nominal. Regência. Crase. Colocação Pronominal.

3º Ano: Língua, Linguagem e Discurso. Leitura e interpretação textual. Produção de textos em diferentes gêneros. Tipologias Textuais: Narração, Descrição e Dissertação. Orações subordinadas. Concordância Nominal e Verbal. Pronome Relativo. Regência. Colocação Pronominal. Crase. Vanguardas Europeias. Pré- Modernismo no Brasil. Modernismo. Tendências Contemporâneas da Literatura.

O ementário não difere tanto da maioria das instituições de ensino fundamental e médio. O intuito é desenvolver habilidades e competências que auxiliem na atuação prática do aluno em sua vida cotidiana, acadêmica e

profissional. Para tanto, conhecimentos da Língua são pertinentes no que tange à formação intelectual do aluno.

5.1.2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – IFRO

a. Do Histórico e criação do IFRO e do *Campus Cacoal*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todo o território nacional. O IFRO surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia (à época em processo de implantação, tendo Unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena) com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, que já possuía 15 anos de existência (PPC IFRO/CAMPUS CACOAL, 2015, p. 7).

Figura 5 - IFRO, *Campus Cacoal*



Fonte: Arquivo pessoal

O *Campus Cacoal* surgiu no ano de 2009 da concepção de que o município — em vista de sua posição estratégica no eixo da BR 364 (uma das

principais vias do desenvolvimento local) e das necessidades de sua comunidade quanto à formação profissional técnica — necessitava de uma instituição educacional que oferecesse cursos técnicos, tecnológicos e outros de nível superior. O terreno no qual localizava a escola Auta Raupp foi doado para o IFRO, proporcionando uma desativação progressiva desta unidade escolar em prol da inicialização das atividades do *Campus Cacoal*, que passou a funcionar como uma extensão do *Campus Ji-Paraná*. Em 23 de abril de 2013, o *Campus* teve o funcionamento autorizado pela Portaria nº 330 do Ministério da Educação. Atualmente atende alunos em cursos de Agroecologia e Agropecuária, integrado e subsequente ao ensino, respectivamente; um curso de Licenciatura em Matemática e Cursos técnicos diversificados na modalidade Educação à Distância – EAD e formação inicial e continuada – FIC (PPC IFRO/CAMPUS CACOAL, 2015, p. 8-9).

b. Das Concepções e Perfil do Egresso:

O IFRO/ Campus Cacoal privilegia o aluno enquanto agente de sua aprendizagem, por prever o desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais e processos dialógicos de formação, dentre outras atividades e princípios educacionais. Os conteúdos se associam com o mundo do trabalho, a escola e a sociedade, de modo que se definem pela contextualização. Serão trabalhados com recursos tecnológicos e estratégias inovadoras, usando-se como mediação as relações afetivas, interacionais e transformadoras (PPC IFRO/CAMPUS CACOAL, 2015, p. 9).

Figura 6 - Alunos do IFRO, *Campus Cacoal*

Fonte: Arquivo pessoal

c. Da Proposta Curricular

A concepção curricular do IFRO considera os princípios de formação e os procedimentos para o trabalho, devendo interligar o perfil de formação com os objetivos previstos na matriz curricular e nos planos de disciplina. Desta forma, O currículo está organizado de modo a garantir o desenvolvimento global do aluno, conforme as diretrizes fixadas pelas Resoluções 2/2012 (diretrizes do Ensino Médio) e 6/2012 (diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio), do Conselho Nacional de Educação. Atende à sistemática de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e os princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal de Rondônia, pautados numa educação significativa.

A integração de disciplinas de formação geral com as de formação profissional, de forma inter e transdisciplinar, norteia a construção de um aprendizado para aplicação de bases conceituais gerais na vida profissional e acadêmica. De acordo com o PPC do IFRO (2015, p. 15-16): “O ensino é concebido como uma atividade de aplicação e não de transferência de conteúdos, e a aprendizagem, como uma construção, em vez de reprodução de conhecimentos”. Nesse sentido, a relação professor aluno é construída em constante dialética, oportunizando aos alunos uma postura ativa para interferir nos processos educativos e no meio social. A prioridade é estabelecer, durante a aprendizagem, a relação

entre a teoria e a prática. Para tanto, são oferecidos aos alunos a oportunidade de participar de iniciação científica, projetos extensionistas e de ensino sob a orientação dos seus professores (PPP- IFRO, 2015, p. 15-16).

Destarte, é possível identificar que o IFRO prepara o aluno para o mercado de trabalho e para uma vida acadêmica, tendo em vista que possui uma linha que aborda a educação profissional, norteadas pelas disciplinas técnicas, e no entanto, uma ênfase no trabalho com pesquisa científica, oportunizando o contato com a vida acadêmica no desenvolvimento de trabalhos de investigação, que prepararão estes alunos para o ensino superior.

Como nosso componente curricular vinculado à pesquisa é a Língua Portuguesa, consideraremos o seu ementário na turma do 3º ano do ensino médio, de acordo o PPC (2015, p. 44):

Concordância nominal e verbal. Regência nominal e verbal. Orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Dissertação argumentativa. Revisão dos fundamentos linguísticos: pontuação, acentuação, crase e análise gramatical. Redação técnica III — redação oficial e outros textos. Pré-Modernismo. Vanguardas europeias. Semana de arte moderna. Gerações Modernistas. Tendências contemporâneas. Ocupação colonial na perspectiva dos africanos. Literatura de artistas africanos e afro-brasileiros.

O foco deste ementário está na preparação do aluno para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, inteligência cultural, emprego da sintaxe no registro escrito e oral e competência linguística nas diversas funções sociais do texto. Uma análise comparativa entre os conteúdos de Língua Portuguesa da escola Celso F. da Cunha e do IFRO, será apresentada na análise documental, na seção que abordará os resultados desta pesquisa.

5.2 Da Categorização da Pesquisa: Temáticas Emergentes

A forma que Bardin indica para facilitar a interpretação dos dados é dividi-los por categorias. A observação inicia com os temas que se repetem continuamente. Segundo a autora (p. 35), estes podem ser indicadores e “se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. Dizendo de outra

forma, as palavras que aparecem com frequência nos registros da coleta de dados, devem ser agrupadas, conforme sua significação semântica, construindo subgrupos ou categorias.

A autora (1977) explica que a seleção de categorias passa pela classificação, agregação e organização de elementos que possuem características em comum. A categorização é muito utilizada em pesquisas com abordagem qualitativa, cujo enfoque é o interpretativismo. Vale ressaltar que as categorias devem estar coerentes com os objetivos da pesquisa e com sua problematização principal (BARDIN, 1977 p. 118-20).

Portanto, optamos por analisar o conteúdo de todo o material coletado, e extrair as temáticas emergentes, estabelecendo uma reflexão fundamentada nos autores do referencial teórico. Apresentamos, sequencialmente, as principais categorias identificadas estabelecendo sua relação com os instrumentos utilizados na pesquisa. Observamos que um mesmo instrumento tornou possível identificar mais de uma categoria. A realidade é que existe uma integração entre as categorias, fazendo com que uma esteja diretamente interligada à outra, corroborando para mencioná-las no momento de contextualização e reflexão dos dados.

5.2.1 CATEGORIA 1: CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Currículo foi um dos termos que, evidentemente, emergiu da análise do material coletado nesta pesquisa. Identificamos esta categoria a partir da Pesquisa Documental dos Projetos Políticos Pedagógicos- PPPs das instituições participantes, da Entrevista Semiestruturada realizada com a professora, do Grupo Focal e das Oficinas.

Tendo em vista que o objetivo do projeto de pesquisa visava à promoção de um diálogo intercultural no currículo da disciplina Língua Portuguesa, foi relevante analisar as propostas curriculares de ambas as instituições.

A proposta curricular de uma instituição pode estar explícita, por intermédio do currículo oficial e real, ou implícita por meio do currículo oculto. Todavia, todas estas modalidades curriculares possuem muita influência na formação do aluno, independente da consciência que o professor tenha sobre isso (LIBÂNEO, 2012a, p. 489). No que diz respeito ao currículo oficial, real e oculto, é

importante destacar que o papel do professor não é simplesmente atuar na sua execução, ele precisa participar de sua discussão, visto que na realidade sua função é fundamental para o processo de formação do aluno. Não se pode negligenciar o currículo porque este é “o coração da escola” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 19).

Durante as reuniões com o Grupo Focal na escola percebemos uma preocupação muito interessante com o currículo oculto: os funcionários da escola estão preocupados com o tipo de formação que estes alunos estão recebendo no âmbito escolar. Observamos a participação de diferentes profissionais com postura de educadores responsáveis pela formação dos alunos. No entanto, o fato, bem destacado pela vice-diretora, é que a maioria dos funcionários da escola não reside no Riozinho. Esta distância da comunidade escolar dificulta um pouco a relação escola/comunidade.

Na entrevista com a professora de Língua Portuguesa da instituição pesquisada, quando abordamos sobre a concepção de currículo, a mesma respondeu: “O currículo está muito sobrecarregado, utópico. Com a característica do aluno atual, o currículo não está adequado. O currículo não é prático, muitos conteúdos desnecessários. Ele é quantitativo e não qualitativo”. Esta opinião não se restringe à professora da escola Celso Ferreira da Cunha. Nóvoa (2009) critica esta situação em seus artigos, destacando que as políticas públicas educacionais só inserem conteúdos e não retiram absolutamente nada (NÓVOA, 2009, p. 20). O autor explica: “Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.” As políticas públicas educacionais enxertaram o currículo do ensino médio de tal forma, que muitas vezes os professores não conseguem trabalhar toda ementa. Neste contexto, a tendência é selecionar o que é mais relevante para a formação do aluno, em consonância com o que preconiza a legislação vigente (LDB nº 9.394/96; PCNEM 2000; DCNEM 1998).

Durante a Pesquisa Documental, realizamos uma consulta ao currículo oficial disposto no PPP da escola e do IFRO. Para a apresentação de uma análise sistematizada, dos planos de ensino da disciplina Língua Portuguesa do IFRO *Campus* Cacoal e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha, decidimos pela exposição em um quadro comparativo, cujas informações tornam-se mais fáceis para a visualização. O intuito é identificar os pontos comuns e divergentes, e qual a

ênfase da disciplina na proposta curricular, seja Literatura, Redação ou Gramática. Nesta análise também consideraremos a opinião de alguns autores utilizados no referencial teórico. Vejamos a disposição de o quadro a seguir:

Quadro 2 - Comparativo referente aos Planos de Ensino da disciplina Língua Portuguesa

E.E.E.F.M. CELSO FERREIRA DA CUNHA	IFRO/CAMPUS CACOAL
Conteúdos	Conteúdos
Língua, Linguagem e Discurso.	Análise do discurso.
Leitura e interpretação textual.	Leitura e Intelecção textual.
Produção de textos em diferentes gêneros.	Redação técnica III — redação oficial.
Tipologias Textuais: Narração, Descrição e Dissertação.	Dissertação argumentativa.
Orações subordinadas.	Orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais.
Concordância Nominal e Verbal.	Concordância nominal e verbal.
Pronome Relativo.	-
Regência.	Regência nominal e verbal.
Colocação Pronominal.	-
Vanguardas Europeias.	Vanguardas europeias.
Pré- Modernismo no Brasil; Modernismo Semana de arte moderna.	Pré-Modernismo ; Gerações Modernistas; Semana de arte moderna.
Tendências Contemporâneas da Literatura.	Tendências contemporâneas da Literatura Brasileira
-	Ocupação colonial na perspectiva dos africanos.
-	Literatura de artistas africanos e afro-brasileiros.
-	Revisão dos fundamentos linguísticos: pontuação, acentuação, crase e análise gramatical.

Fonte: Plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa da professora e da pesquisadora.

Observamos neste quadro, que as instituições possuem muitas convergências no que tange ao trabalho com a leitura e intelecção textual; vários pontos gramaticais e quanto à tipologia Dissertação no que tange à produção de texto. É notório que a escola Celso Ferreira possui dois conteúdos de gramática que o IFRO não contempla (Colocação Pronominal; Pronome Relativo); por outro lado a segunda instituição aborda (revisão dos fundamentos linguísticos: pontuação, acentuação, crase e análise gramatical) que por sinal, a primeira instituição não enfatizou. No entanto, além dos conteúdos em si, é relevante investigar qual a área

que o professor prioriza ao trabalhar a Língua Portuguesa: gramática, literatura, linguagem ou produção textual.

A maioria dos professores desta disciplina divide-se entre a Gramática Normativa e a Linguística Aplicada. O lugar da gramática é discutido por Bagno (2001, p. 10) ao enfatizar que o trabalho do professor contemporâneo de Língua Portuguesa, deve: “ter uma visão mais sintonizada com o pensamento científico contemporâneo. É reconhecer que a gramática normativa tradicional cumpriu o seu papel na evolução do conhecimento sobre a linguagem, no entanto é preciso ultrapassá-la, seguir adiante, “criar conhecimento novo””. Para o autor (p. 10), “*Estudar o brasileiro* é reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico. Que para ingressar nele é preciso se munir de teorias consistentes, de métodos de investigação criteriosos, de técnicas de avaliação minuciosas”. E este é o papel que ambas as instituições tentam contemplar: instrumentalizar nossos alunos para a utilização competente da língua, em suas diferentes modalidades. Destarte, precisa abordar conteúdos de Literatura, Linguagem, tipologia e gênero textual, importantes para o desenvolvimento de habilidades que contribuirão com outras áreas do conhecimento.

A comunicação do homem é construída por diferentes textos e os textos por sua vez, por diferentes gêneros, Marcuschi (2002 p. 31) sugere que o ensino de Língua priorize a utilização de gêneros textuais visto que o “funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Para o autor, em concordância com os PCNEM, o trabalho com textos deve nortear os demais conteúdos, abordando sempre os registros orais e escritos. Vejamos o que dizem os documentos oficiais sobre currículo no ensino médio.

As DCNEM (2002) destacam uma preocupação na elaboração da proposta curricular, preconizando, em seu artigo 1º, que o ensino deve “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”. Esta determinação também é enfatizada pela LDB Nº 9.394/96 confirmando a necessidade de aplicação prática do conteúdo aprendido quer seja no trabalho, na continuação dos estudos ou na vida social. Colaborando com esta concepção, os PCNEM (2000) defendem que o aluno do ensino médio deve ter competência linguística, utilizando-as em diferentes situações subjetivas, para que possa

contribuir para o processo de interlocução nas suas diferentes formas, sem prender-se ao tecnicismo da norma padrão (PCNEM, 2000 p. 11).

Neste sentido, observamos que o ensino da Língua está relacionado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. E a função do professor de Língua é promover situações significativas de aprendizagem visando favorecer esse enriquecimento da utilização da linguagem. Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) explica que “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Durante a Entrevista Semiestruturada com a professora da escola e em seu plano de ensino disposto no PPP, pudemos identificar que a mesma se preocupa com esta contextualização. Entre as competências constantes em seu planejamento, identificamos “Desenvolver a competência linguística dos alunos”; no seu discurso, é notória a preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos, portanto, consideramos que a proposta curricular, neste sentido, está coerente com as disposições curriculares oficiais.

No caso do IFRO, Campus Cacoal, a prática docente no ensino da língua enfatiza sempre a produção de textos, orais e escritos de acordo a uma função pertinente. Os professores organizam diversos seminários, o que favorece o desenvolvimento da oralidade. A redação oficial abarca relatórios técnicos, memorandos, atas, e outros, que serão muito úteis na vida profissional do aluno do ensino médio, que estuda o curso técnico em Agroecologia e/ ou Agropecuária de forma integrada.

Analisando os dados da Pesquisa Documental, nos Planos de Ensino da professora da escola e da pesquisadora, pudemos observar que no trabalho de ambas são utilizados os gêneros textuais para a compreensão de textos, para a produção escrita, desenvolvimento da expressão oral e poder de argumentação. Falta, todavia, aperfeiçoar mais esta prática consonante com os PCNEM (2000) e DCNEM (2002).

Abordando o currículo de Língua Portuguesa, é interessante analisar também, as correlações existentes entre as práticas de ensino da disciplina Língua Portuguesa entre o IFRO, *Campus Cacoal* e a E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.

Observando a ementa, é possível destacar que os conteúdos são idênticos ou semelhantes nos dois currículos. O que variavelmente muda é a didática, até mesmo porque as professoras vivenciam situações e condições de

trabalho totalmente diferentes. Por exemplo: no caso do IFRO, Campus Cacoal, temos disponibilidade na carga horária para desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão, além da carga horária para ministrar aulas. O quantitativo de aulas também não ultrapassa 50% da carga horária total, enquanto a professora da Escola Celso Ferreira trabalha em três escolas e na escola estadual ainda ministra aulas de Sociologia para complementar sua carga horária em sala de aula, que ultrapassa os 50% da carga horária total.

A partir do disposto, elencaremos algumas divergências e as convergências identificadas na prática docente das professoras envolvidas no projeto. Estas informações foram obtidas durante o planejamento das Oficinas de Língua Portuguesa. Apresentaremos estes dados em um quadro, visando facilitar a compreensão. Manteremos a identificação PI para pesquisadora do IFRO e PE para professora da escola.

Quadro 3 - Análise da prática docente das professoras da E.E.E.F.M. Celso F. da Cunha e do IFRO, *Campus Cacoal*

Práticas do ensino de Língua Portuguesa	PI	PE
Produção de Redação.	Trabalha com Produção de texto semanalmente.	Trabalha a cada vinte dias.
Correção de Redação.	Corrige e faz a devolutiva individualmente e de forma coletiva para os casos comuns.	Corrige e faz a devolutiva individualmente e de forma coletiva para os casos comuns.
Opinião dos alunos sobre escrever	A <u>minoría</u> não gosta.	A <u>maioría</u> não gosta.
Dificuldades dos alunos na escrita	Utilizar a norma padrão.	Utilizar a norma padrão.
Tipologia textual em que os alunos possuem maior dificuldade.	Dissertação Argumentativa	Dissertação Argumentativa
Leitura	A maioria dos alunos gosta de ler	Os alunos, em sua maioria, não gostam de ler.
Gramática	Os alunos não gostam	Os alunos não gostam

Fonte: Reunião com a professora realizada em (27/03/2014).

Em consonância com as informações apresentadas, queremos ressaltar que as práticas das professoras são terminantemente influenciadas pelas condições de trabalho e caracterização dos alunos ingressos. Para estudar no IFRO, os alunos realizam um processo seletivo, a maioria faz por insistência dos pais e

estes acompanham melhor o desenvolvimento escolar dos seus filhos. A realidade na escola Celso Ferreira é bastante diferente: os alunos são desmotivados, sem perspectiva de continuidade nos estudos, de se formarem em uma profissão e falta muito o apoio da família. Portanto, algumas divergências identificadas no quadro acima, são resultantes destas especificidades.

Estes dados foram obtidos por meio da Entrevista Semiestruturada para a coleta de dados foi um trabalho gratificante, visto que concebíamos o ensino de Língua de uma forma bem semelhante, nos sentimos bem confortáveis para discutir sobre o assunto. Identificamos como principais problemáticas, o fato de muitos alunos não gostarem de ler, e conseqüentemente, a dificuldade com a produção de textos.

Quando questionamos sobre a diversidade cultural e linguística da turma, a professora apontou que, ao mesmo tempo em que é uma riqueza para o ensino da língua, é também trabalhoso, visto que nesta diversidade estão constituídas algumas culturas de valorização do trabalho rentável em detrimento da formação acadêmica. A família não auxilia na cobrança com relação aos estudos e os alunos preferem abandonar a escola, para trabalhar. Concordamos que esta situação é resultante da desigualdade social, cuja estabilidade econômica se concentra sob o poder de uma classe dominante.

Portanto, reconhecemos que a escola ainda terá que percorrer um longo caminho para chegar ao desenvolvimento adequado de um ensino que trabalhe as diferenças na visão da interculturalidade. Enxergamos que a formação inicial e continuada de professores é uma opção para a conquista deste objetivo (CANDAU, 2011, p. 253).

No que tange às convergências entre as práticas das professoras, é importante ressaltar que estas estão coerentes com as disposições da legislação pertinente atual. A LDB de nº. 9.394/96 preconiza em seu artigo 3º, inciso XI, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se devem basear o ensino. As concepções das professoras no que tange à responsabilidade social da escola assemelham-se no sentido em que ambas possuem a preocupação em preparar os seus alunos para a continuidade nos estudos, o mercado de trabalho e para ser um cidadão, utilizando o mecanismo da língua como um instrumento de liberdade.

Na realização das Oficinas de Língua Portuguesa, por se tratar de alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, priorizamos a adequação da linguagem, contribuindo para o processo de interação entre pesquisadora e pesquisados. Com os alunos do ensino fundamental, trabalhamos conteúdos da ementa do Processo Seletivo do IFRO, e com os alunos do ensino médio, trabalhamos a dissertação argumentativa, visando à preparação para o ENEM. A maior dificuldade diagnosticada nestes alunos está relacionada à produção escrita, no ensino fundamental, coerência e coesão; no ensino médio, conteúdo para construir argumentos consistentes.

Esta não é uma realidade exclusiva desta escola. No Brasil, de forma geral, a dificuldade com a leitura e escrita é ainda um problema atual. Enfatizamos, portanto, a relevância dos professores de Língua Portuguesa priorizarem o desenvolvimento da competência linguística. Este conhecimento permeará todos os demais, contribuindo para o sucesso do aluno em sua vida acadêmica e profissional.

Figura 7 - Realização de oficina na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha



Fonte: Arquivo pessoal

5.2.2 CATEGORIA 2: MULTICULTURALISMO E DESCOLONIZAÇÃO

No que tange ao Multiculturalismo, o fato da clientela ser composta por múltiplas culturas e diferenças sociais e econômicas, contribuiu para a ascensão

desta temática em todos os instrumentos de pesquisa. Visando a integração entre currículo e multiculturalismo, a nossa sugestão é trabalhar na perspectiva de descolonização do indivíduo. No intuito de facilitar a análise, subdividimos esta categoria em duas subcategorias: Multiculturalismo e Descolonização. Identificamos estas a partir da Pesquisa Documental do PPP da escola, da Entrevista Semiestruturada, do Grupo Focal, das Oficinas e dos Depoimentos.

a. Multiculturalismo

A escola Celso Ferreira da Cunha é composta por alunos oriundos de uma enorme diversidade cultural e socioeconômica. Durante a entrevista Semiestruturada questionamos a professora sobre esta composição, ao que ela nos respondeu: “Indígenas, negros, brancos. A situação socioeconômica é muito baixa. Há alunos que vem pra escola sem o café da manhã, cerca de 70%”. Esta resposta está coerente com informações também prestadas pela diretora, durante uma reunião com o grupo focal, que afirmou que aproximadamente 20% dos alunos são indígenas, os demais se distribuem em uma minoria da zona rural e a maioria da zona urbana, todavia em geral, com renda econômica muito baixa.

Perguntamos à professora sobre como se sente ao trabalhar com a diversidade existente na escola. Ela nos respondeu: “Atualmente percebo que é interessante e enriquece o conhecimento; mas fiquei assustada quando cheguei.” Este espanto foi o que motivou muitos professores a deixarem a escola e solicitarem transferência tão logo chegaram, provocando outra problemática a ser enfrentada pela escola: a rotatividade de professores. Inclusive a percepção que tivemos nos discursos dos participantes, é que os professores conhecem a fama do bairro Riozinho antes mesmo de conhecê-lo, portanto, já chegam com concepções e preconceitos elaborados.

Percebemos, durante as reuniões com o Grupo Focal, que os participantes demonstraram muita preocupação com a diversidade da clientela escolar. São diferenças que envolvem etnia, cultura e desigualdade socioeconômica, que estão diretamente relacionadas à língua materna destes alunos e a representação da própria identidade. A escola tem se esforçado em abordar a diversidade com projetos internos, todavia, enfatizando em sua maioria, datas comemorativas, tais como o Dia do índio, Consciência Negra.

Não identificamos durante a pesquisa representações que relacionassem a diversidade a um problema, todavia foi notório que a escola ainda possui dificuldades em trabalhar com esta temática, restringindo suas manifestações a exposições, concursos, festividades, e outras demonstrações folclóricas. Nesta vertente, a multiculturalidade é abordada por intermédio de uma concepção folclórica que reconhece e respeita o diferente, no entanto, não interroga criticamente as relações de poder que estão envolvidas nesta diversidade da comunidade.

Enxergamos no multiculturalismo crítico, uma proposta de trabalho que atenda a escola Celso Ferreira. Esta perspectiva fundamenta-se em questionar a construção dos preconceitos, das discriminações e das diferenças, buscando analisar a procedência da diversidade e problematizá-la no intuito de investigar a relação entre cultura dominante e cultura dominada. O Multiculturalismo Crítico, conhecido no Brasil como interculturalidade, precisa sobrepor à ideia de identificar os preconceitos, priorizando sua reflexão visando à identificação da origem das diferenças (CANEN, 2007, p. 93).

A mudança deve ser introduzida já na proposta curricular sendo construída na visão da interculturalidade. No entanto, esta construção precisa ser coletiva, envolvendo todos os profissionais do ensino. Não podemos conceber o currículo com ingenuidade, sua elaboração é norteadada por fortes concepções e ideologias que denotam poder. Pode fomentar importantes mudanças na formação dos alunos ou conservar a cultura de uma classe dominante. O currículo está intimamente relacionado às relações estabelecidas entre classe dominante e classe dominada (NEIRA, 2008, p. 42). É notório que as diferenças na comunidade Riozinho como em outras localidades, estão diretamente vinculadas às relações de distribuição do poder. Portanto, precisamos reeducar o nosso olhar, modificando nossas concepções sobre diversidade e nos propondo a enriquecer nossas aulas, aproveitando as diferenças para promover a aprendizagem (GOMES, 2007, p. 25).

A situação da escola do Riozinho não é incomum no Brasil, o Governo Federal no intuito de atender ao multiculturalismo, ampliou o acesso à educação. A ampliação das vagas oportunizou a inserção de alunos com enormes diferenças sociais. Esta situação é preocupante, porque o sistema Educacional providenciou o ingresso dos alunos com múltiplas diferenças e esqueceu-se de preparar os profissionais da educação para o recebimento desta clientela, de modo a promover a permanência dos mesmos. O que tem acontecido, infelizmente, é a

continuidade na reprodução da cultura escolar, ou seja, continuam tendo sucesso os alunos que dominam a cultura escolar e continuam excluídos, os alunos com culturas diferentes (NEIRA, 2008, p. 40). Muitos desses alunos aumentam os índices de reprovação ou evasão escolar nos registros escolares.

Após a execução do projeto na escola, alguns dos participantes foram solicitados para realizar depoimentos. Estes registros enriqueceram o nosso trabalho, visto que o depoimento reflete a experiência e o ponto de vista de cada participante de uma pesquisa. Optamos por conhecer a opinião dos participantes a partir de diferentes focos narrativos.

Depoimento da professora da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.

Este depoimento foi gravado em vídeo, ao término da última reunião do grupo focal, na qual reestruturamos o projeto de extensão para sua implantação no ano de 2015. Apresentaremos parte do texto, devido a sua extensão.

“A avaliação que tenho a fazer do trabalho que nós estamos desenvolvendo na escola Celso Ferreira da Cunha em parceria com o IFRO, é que, pelo pouco que nós já temos trabalhado por aquilo que temos planejado, organizado para ser realizado no ano de 2015 é que realmente é um trabalho extremamente produtivo, aquilo que já fizemos, avaliando os comentários dos nossos alunos, eles gostaram muito... a finalidade do projeto é extremamente importante para a nossa comunidade que é uma comunidade carente, a gente percebe em sala de aula trabalhando com uma diversidade imensa, né, cultural econômica, o que se percebe é que você percebe que eles tem mesmo essa, não há neles uma perspectiva, não há na maioria um desejo de ir pra faculdade, de fazer um curso diferente e o projeto, ele tem o objetivo exatamente de despertar nesses nossos alunos esse interesse para uma busca de objetivos maiores para o futuro deles. Que até então não tinham, poucos tinham esta perspectiva de um futuro de ir a busca de novas oportunidades no mercado de trabalho ou nas universidades. E o objetivo do trabalho vem enriquecer a escola Celso Ferreira da Cunha porque faz com que, fez né, e fará no ano de 2015, eu acredito nisso porque já ouvi de muitos alunos e os comentários foram extremamente positivos e o que eu vejo é que essa inserção mesmo dos nossos alunos no IFRO, é ensino médio, universidade, curso de ensino superior vai promover um avanço imenso na nossa comunidade que é uma comunidade muito pobre [...]”

O depoimento da professora nos emocionou porque identificamos muita espontaneidade, ela só ficou sabendo que iríamos fazer um vídeo do seu testemunho, minutos antes, e concordou prontamente. Nesse registro fica clara a

relevância do projeto, a receptividade tanto dos alunos como da professora ao nosso trabalho e demonstrou que estamos no caminho certo. O IFRO possui como uma de suas políticas internas, promover o desenvolvimento da comunidade em seu entorno. Desta forma, não só estamos cumprindo com este objetivo, como estamos estreitando o relacionamento com uma escola estadual pública, situada em um bairro carente, composto por uma comunidade que realmente precisa de um trabalho interventivo.

Neste depoimento, é perceptível a caracterização da comunidade Riozinho: multicultural e com baixo rendimento econômico. Identificamos também que são alunos desmotivados, sem perspectivas para um futuro promissor acadêmico e/ou profissional. Observar o relato de um participante é uma experiência muito valiosa para a compreensão da realidade em que a pesquisa foi desenvolvida. O discurso oral permite uma identificação muito além das representações do sujeito pesquisado, possibilita exercer o princípio da alteridade, que significa enxergar o contexto por intermédio do olhar do outro. Em outras palavras, é possível imaginar como se sente a professora diante do contexto apresentado.

Autodepoimento da pesquisadora do IFRO/Campus Cacoal.

Este relato foi escrito no intuito de representar a nossa experiência com a pesquisa desenvolvida. Nele, é possível identificar o grau de comprometimento que tivemos com este trabalho.

“É a primeira vez que desenvolvo uma pesquisa-ação, que possui o intuito de realizar uma intervenção em uma realidade social. No início fiquei bastante insegura, por desconhecer a aplicação da metodologia, na prática, e de alguns instrumentos, como o grupo focal e a entrevista semiestruturada. A experiência foi muito gratificante, porque pude vivenciar o contexto da minha colega, professora de Língua Portuguesa, da escola Celso Ferreira da Cunha. Percebi que tínhamos muito em comum, ou seja, queríamos fazer a diferença na vida de nossos alunos e trabalhar ao lado dela, oportunizando um diálogo entre o IFRO, Campus Cacoal e a escola, foi um desafio e, por outro lado um grande prazer, devido ao aprendizado que ambas obtivemos.

Outro elemento novo pra mim nesta pesquisa foi o conceito de multiculturalismo, após muito estudo, percebi que nosso trabalho docente tinha que estar fundamentado pela perspectiva do multiculturalismo crítico identificado por McLaren, (2001) ou interculturalidade, conforme define Candau (2007, p. 93). A receptividade da professora e equipe gestora da escola contribuiu muito, para que eu e meus

alunos colaboradores nos sentíssemos mais à vontade, e destemidos a desenvolver este trabalho interventivo. As reuniões do grupo focal contribuíram para um crescimento enorme como pesquisadora, visto que precisei me controlar para não manipular a reunião e valorizar todas as falas, pertinentes ou não, visto que algumas vezes, os participantes queriam desabafar, expondo suas dificuldades no trabalho educativo no Riozinho. De acordo com Thiollent (2005 p. 53) é preciso que as relações entre pesquisadores e participantes sejam desenvolvidas a partir da ética e do compromisso, primando sempre pelo cuidado em não manipular resultados ou estratégias a serem executadas no projeto. Além disso, lembrei que para agir sobre uma realidade, eu preciso antes conhecer, e para construir um conhecimento, preciso agir; ou seja, a metodologia e o conhecimento estão de mãos dadas no processo de pesquisa-ação (p. 47).

A cada reunião com o grupo focal eu percebia a necessidade do nosso projeto nesta escola, visto que eu percebia nos integrantes um enorme desejo de ajudar seus alunos, de promover melhores perspectivas para o futuro deles. E a cada oficina realizada, identificava a desmotivação dos alunos, o que me originou a ideia de realizar uma palestra de motivação e autoestima com todos os alunos da escola. Esta foi uma das atividades que mais me emocionou, porque a vice-diretora sentou bem a frente e assistiu toda a palestra, demonstrando uma atitude pouco observada em outros gestores que estão sempre ocupados com problemas administrativos. Na última reunião para a reestruturação do projeto de extensão, ela enfatizou desejar que eu fizesse mais palestras com este objetivo. Outro fator que me emocionou, foi a sugestão de um dos funcionários da escola, para que eu fizesse uma dinâmica que aproximasse mais os alunos de mim, visto que a plateia foi se organizando a certa distância, com um certo receio ou como se sentissem inferiores a uma profissional do IFRO. O que percebi foi o interesse deste funcionário em contribuir, demonstrando preocupação com os alunos. Ao término da palestra, uma professora veterana conversou comigo por longo tempo, parabenizando pelo trabalho e compartilhando informações sobre a escola e comunidade. E, por fim, o que me fez sentir completamente realizada com a execução da palestra foi um jovem aproximar, me parabenizar, apertar a minha mão e concluir dizendo que realmente consegui motivá-lo a buscar um futuro melhor. Naquela noite saí da escola com um sentimento de nostalgia muito grande, aproveitei para conversar com os alunos colaboradores, sensibilizando-os para aquela realidade escolar, até então desconhecida, para eles.

Como professora de Língua Portuguesa, a execução do projeto oportunizou importantes reflexões sobre o ensino da língua materna em uma turma multicultural e com diferenças socioeconômicas díspares. Identifiquei uma forma de instrumentalizar estes alunos contra o preconceito e a desigualdade em que se encontram: trabalhando o desenvolvimento da competência sociolinguística. Esta oportunizará que possam interagir no processo de interlocução, desempenhando qualquer papel, seja emissor ou receptor. E possa promover, portanto, a luta por seus direitos, ampliando a reflexão crítica no contexto social.

Convenci-me, com este trabalho, ainda mais da importância do nosso papel como educadores na preparação dos alunos do ensino médio para que os conhecimentos produzidos possam contribuir para sua inserção no mercado de trabalho, para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, em consonância com as disposições na LDB nº 9.395/96, Artigo 22, no artigo 1º das DCNEM (1998) e nos PCNEM (2000, p. 5).

O aprendizado que a coordenação desta pesquisa me proporcionou é tão amplo que ficaria escrevendo e refletindo por horas. No entanto, resumirei a experiência afirmando que, como gestora da minha carreira profissional, terei como compromisso desenvolver o meu trabalho integrando Ensino, Pesquisa e Extensão, papel de todo professor dos Institutos Federais. Aproveito para reforçar o meu acordo com a professora, ou seja, continuar desenvolvendo o projeto na escola Celso Ferreira da Cunha, nos anos posteriores.”

Neste autodepoimento, destacamos o termo multiculturalismo que esteve presente durante toda a experiência. Nele é possível perceber como se sentiu a pesquisadora em trabalhar com uma comunidade multicultural e carente. Identifica ainda a uma visão nova, precisando de aprofundamento, com relação à interculturalidade na educação. E apresenta o comprometimento com a escola e o projeto resultante da pesquisa-ação em continuar sua execução como projeto de extensão do IFRO, Campus Cacoal.

Diante de todo o processo realizado, o aprendizado oportunizou importantes reflexões no sentido de trabalhar em uma perspectiva de multiculturalismo crítico. Pretende, portanto, desenvolver um trabalho educativo desocultador de verdades prontas, que desperte a criticidade da cultura dominante, visando sempre à descolonização do aluno (FREIRE, 2014, p. 48).

b. Descolonização

Durante a análise do material coletado na pesquisa, identificamos como subcategoria a Descolonização. Sua nomenclatura não apareceu explicitamente, todavia, após o estudo teórico, percebemos que a necessidade compunha todo o contexto da pesquisa e está diretamente relacionada ao multiculturalismo crítico, ao Currículo de Língua Portuguesa e à Formação Docente.

Os instrumentos utilizados nesta identificação foram: as oficinas, o grupo focal, pesquisa documental, os depoimentos dos alunos colaboradores do IFRO e dos alunos participantes da escola.

A comunidade do Riozinho vive uma situação de colonização. Sua origem se deu com a participação de indígenas, afugentados da região onde foi construída a rodovia e que decidiram voltar para a urbanização (PESSOA, 2007, p. 3, 5). Devido a distância da cidade de Cacoal, o bairro possui imóveis de baixo valor, oportunizando às pessoas de baixa renda residirem neste local.

Os alunos participantes da pesquisa, residentes no Riozinho, nasceram nesta situação de colonização. Durante o contato com eles nas oficinas, percebemos algumas concepções destes com relação à comunidade dos bairros centrais do município. A questão é que se sentem inferiores, tratando a cidade de Cacoal como uma metrópole, tendem, portanto, valorizar tudo que é de lá em detrimento de sua própria localidade (SAID, 1990, p.18).

O processo de colonização tende a invadir as escolas, destacando diferenças como problemas e supervalorizando a cultura hegemônica. Mesmo no Pós-Colonialismo persiste a marginalização de grupos sociais. Estes, estão apenas evidenciadas em formatos diferentes do período colonial. O que antes era definido como luta entre as relações de poder do colonizador e colonizado, pode se apresentar em diferentes formas de contradições internas na própria sociedade descolonizada. Em outras palavras, sempre haverá desigualdades, relações de poder e diferenças impulsionando a composição da sociedade (HALL, 2003, p. 56).

A escola, na atualidade, possui um papel relevante em nortear as discussões à cerca da descolonização. O caminho que apontamos para a elaboração de um currículo descolonizado está relacionado ao ato de desconstruir as representações que se configuram em paradigmas e/ou verdades únicas. Neste sentido, Said (1990, p. 33) enfatiza que: “[...] é preciso esclarecer sobre o discurso cultural e o intercambio no interior de uma cultura que o que costuma circular não é "verdade", mas representação”. E estas representações precisam ser analisadas de forma crítica e reflexiva pelas instituições escolares. São afirmações que podem ser discutidas desde a formação inicial do professor até a sua prática docente em sala de aula. Portanto, entendemos a descolonização do currículo como uma oportunidade de minimizar a desigualdade social.

Na escola Celso Ferreira da Cunha, durante as reuniões do Grupo Focal com a equipe gestora e professora de Língua Portuguesa, identificamos a seguinte problemática: a família da maioria dos alunos questiona muito o ensino integral, argumentando que seus filhos precisam ajudar com a renda familiar ou com atividades domésticas. Desta forma, a impressão que fica para alguns pais é que a escola em vez de ajudar, está atrapalhando sua organização e gestão financeira. A falta de apoio familiar na vida escolar dos alunos acarreta dificuldades em convencer estes adolescentes sobre a importância da educação. A perspectiva de muitos alunos é trabalhar no comércio quando concluírem o ensino médio, para ajudarem sua família financeiramente. A professora entrevistada destaca: “40% dos alunos possuem uma perspectiva para a continuação dos estudos, os demais visam o mercado de trabalho. É cultural, familiar... Falta muito o apoio da família”.

E é na transformação desta perspectiva que vem o projeto de pesquisa-ação que executamos. Esta situação é produto das relações de poder existente na sociedade caracterizada pela desigualdade cultural e econômica. Durante a execução do nosso projeto, solicitamos aos dois alunos colaboradores do IFRO, Campus Cacoal, cursistas do terceiro ano do ensino médio, que relatassem para os alunos da Escola Celso Ferreira da Cunha, sobre suas expectativas antes e depois de conhecerem o IFRO. A experiência foi muito interessante, visto que estes alunos também residiram em zona rural e, atualmente, dispunham de pretensões de cursar o nível superior e dar continuidade à sua formação profissional. O intuito desta atividade foi motivar os alunos do Riozinho quanto à sua profissionalização e carreira acadêmica.

Figura 8 - Depoimento dos alunos colaboradores do IFRO para a Escola Celso Ferreira da Cunha



Fonte: Arquivo pessoal

Defendemos nesse projeto que a escola precisa posicionar-se de forma política, contribuindo para a liberdade do subalternizado e marginalizado pela classe dominante. Esta postura não se realiza imediatamente e precisa de diversos mecanismos que variam desde as estratégias de ensino, condições de materiais didáticos, mas principalmente diálogo e valorização das diferentes linguagens (CANDAU, 2011, p. 253). O recinto escolar precisa ser um local de constante reflexão crítica, abrindo horizontes com diferentes caminhos que os alunos poderão seguir.

Infelizmente, é possível constatar que nem todos estão interessados na discussão dessa problemática. Existem aqueles alienados, que consciente ou não, insistem em se manter em uma postura de neutralidade. Ou por outro lado, atinge o ponto de culpar-se pela sua situação infeliz, enxergando-a como consequência da própria incapacidade (PERRENOUD, 1999, p. 4). Não podemos, como educadores que somos permitir a progressão desta ideologia entre os subalternos.

Freire (1970) apud Neira (2008, p. 41) nos exorta a desenvolvermos: “[...] situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, conduzissem à libertação dos oprimidos”. Deste modo, tanto o IFRO, *Campus Cacoal* como a escola Celso Ferreira da Cunha possui responsabilidade social com a comunidade

em seu entorno, disponibilizando oportunidades de ingresso e sucesso escolar. Na primeira instituição estes alunos poderão dar continuidade aos seus estudos até a Pós-graduação, o que facilitaria muito diante da situação socioeconômica dos alunos, residentes no Riozinho.

Depoimento dos Alunos da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.

O depoimento dos alunos participantes da pesquisa consiste em gravações registradas em vídeo. É muito importante registrar os detalhes nos momentos de coletar relatos no formato de discurso oral, portanto os recursos audiovisuais são muito interessantes, tendo em vista sua possibilidade de captar, sons e imagens, que poderão ser melhor interpretados com o auxílio das expressões, entonação da voz, etc. Desta forma, podemos afirmar que uma reprodução em vídeo é muito mais convincente e motivadora (SANTOS, 2009 p. 135).

No intuito de promover uma melhor compreensão, identificaremos os alunos como: Aluno A, Aluno B, Aluno C e Aluno D. Estes alunos, conseguiram ingressar no IFRO, *Campus Cacoal* e já estão estudando no Curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Eu vim do Riozinho, próximo a Cacoal... eu fiz um curso preparatório com a professora... Vera e à princípio eu não tinha tal conhecimento sobre o Instituto né, que foi tendo esse conhecimento através deste curso que, querendo ou não me motivou a vir pra cá e querendo ou não, este curso me ajudou a saber o conteúdo da prova e me motivou a vir pra cá” (Aluno A).

Eu fiz o curso que a professora Vera passou, lá no Riozinho e foi um curso bom, me estimulou a vir pro IFRO” (Aluno B).

Moro no Riozinho e eu fiz o curso que a professora Vera deu pra gente pra gente entrar pro Instituto e aqui no Instituto é bom, gostei era o que imaginava mesmo (Aluno C).

Tenho catorze anos e moro no Riozinho, eu participei no projeto da professora Vera e [...] me ajudou, me motivou a vir pra cá [...] IFRO não é bem o que eu imaginava cem por cento, eu não tinha nem ideia de como era estar aqui dentro (Aluno D).

Percebemos que os alunos estavam muito tímidos devido à gravação em vídeo, o que motivou a serem bem sucintos em suas palavras; todavia, é possível identificar alguns fatores relevantes na análise do projeto:

1. Os alunos até então desconheciam sobre o funcionamento do IFRO;
2. Os alunos mencionam que o projeto contribuiu para o conhecimento do conteúdo da prova de seleção do IFRO;
3. Os alunos enfatizaram que as oficinas (que eles chamam de curso) foi o que motivou que fizessem o processo seletivo

Nos anos anteriores, o IFRO, *Campus Cacoal* recebia alunos de diversas cidades vizinhas, além de Cacoal; entretanto, o bairro mais próximo do *campus*, os jovens do Riozinho não participavam do processo de seleção ou quando participavam não conseguia o ingresso devido à ampla concorrência com alunos oriundos de escolas particulares e/ou públicas melhor estruturadas.

O que se percebeu é que os alunos não se sentiam motivados a concorrer a uma vaga no IFRO, por desconhecimento sobre o funcionamento da instituição e por não se considerarem capazes de ingressar em um Instituto Federal. Portanto, ouvir o depoimento destes jovens alunos, ingressos, atualmente, no IFRO, *Campus Cacoal* trouxe-nos um senso de realização muito grande.

Pensamos que o projeto possibilitou o descortinamento dos horizontes destes alunos. Seu caráter emancipatório visa promover a indignação na comunidade em não aceitar silenciosa sua situação marginal. É causar o inconformismo e a rebeldia no sentido de lutar por seus direitos e buscar objetivos mais ousados, fugindo do plano da acomodação (SANTOS, (1996) apud Souza (2005, p. 95)).

Neste sentido, precisamos plantar nos alunos e suas respectivas famílias o direito à indignação, em não contentar-se com o pouco que lhe é oferecido; o bairro Riozinho não possui carências somente na área da educação, outras instâncias como Saúde, Segurança e Infraestrutura também carecem de melhorias. Desta forma, nosso objetivo é manter uma postura ética como educadores, no entanto sem falsa neutralidade. Concebemos que a formação humana necessita de posicionamento do professor e sempre manter coerência entre discurso e prática (FREIRE, 2014, p. 45).

O trabalho de pesquisa possibilitou o descortinamento da visão de todos os participantes. De uma forma ou de outra, houve o enriquecimento do conhecimento. As representações dos alunos colaboradores do IFRO exemplificam bem esta dedução.

Depoimento dos Alunos Colaboradores do IFRO, *Campus Cacoal*.

Como nosso intuito era obter um maior quantitativo de informação sobre a opinião dos envolvidos na execução do projeto, solicitamos aos alunos colaboradores do IFRO, Campus Cacoal, que fizessem um relato escrito sobre a experiência de contribuir para este projeto de pesquisa. Segue o depoimento dos dois alunos participantes:

“Em relação ao aprendizado pessoal acerca do projeto, tem-se que o mesmo possibilitou uma maior abrangência da realidade da educação brasileira, onde os estudantes da rede pública se veem desmotivados em continuar os estudos, pois os órgãos competentes, em sua maioria, não se preocupam em auxiliar no desenvolvimento de um ensino de qualidade. [...] Além do âmbito educacional, o projeto contribuiu para a abordagem do campo comportamental das pessoas. Antes meu julgamento sobre “criança comportada” baseava-se em minha própria experiência de vida. Logo, pensava que as crianças recebiam os ensinamentos e moldes para a formação do seu caráter e os que não desenvolviam esses preceitos era porque “já nasciam para desobedecer”. Apesar de saber que as famílias não são iguais, tanto em gênero quanto em número, essa realidade parece muito longe do que imaginava, porque não fazia parte da minha. Porém, com o projeto ficou nítido que a falta de uma figura exemplar no ambiente familiar contribui muito para o desvio do comportamento e do julgamento do certo e errado de uma criança. É importante mencionar ainda que o projeto, na etapa do grupo focal, proporcionou uma experiência diferente no quesito relação de pessoas, onde aprendemos a adequar nossos horários com os horários dos outros e também a ter paciência quanto a imprevistos. Passar por essa experiência faz com que estejamos mais preparados para o mercado de trabalho e os demais ciclos de relacionamento, onde dependemos de outras pessoas e por isso temos que entender os motivos que regem seus atos. O projeto [...] deve ser levado adiante pois a necessidade dos alunos em aprender é contínua, e os que acham que não precisam aprender devem ser conduzidos de maneira persistente e paciente até o momento em que vão perceber que todos carecem de ensinamentos e que o saber é uma das únicas riquezas que não nos pode ser roubada” (Aluna colaboradora).

Observamos que o desenvolvimento do projeto atingiu outro objetivo não planejado, que foi o amadurecimento dos alunos colaboradores no trabalho com pesquisa de campo, onde a aproximação entre pesquisador, colaborador e

pesquisados pode gerar conflitos e, ao mesmo tempo, promover aprendizados não previstos. Organizar uma intervenção por intermédio de uma ação coletiva foi um grande desafio, visto que dependia do entrosamento entre todos os envolvidos. Desta forma, foi interessante que houvesse acordos e regras entre o grupo, integrados ao respeito mútuo e adequação linguística, visto que tínhamos participantes de diferentes formações e culturas (THIOLLENT, 2005, p. 85).

Para a flexibilidade dos horários, diante de diversos imprevistos que tivemos, foi interessante seguir a orientação de Thiollent (2005, p. 56) quanto à coordenação de um trabalho coletivo, ou seja, é importante: “apresentar o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias”. Neste sentido, sabíamos das dificuldades que teríamos e preparamos os alunos colaboradores para este desafio, dialogando sempre para evitar julgamentos, inclusive diante da visível desmotivação dos alunos da escola.

O outro aluno colaborador também relatou suas impressões sobre a execução do nosso projeto, conforme segue na íntegra:

“O projeto se mostra de grande importância para os alunos da escola Celso Ferreira, pois os mesmos necessitam de um apoio a mais, que o IFRO pode proporcionar. Esse diálogo entre IFRO e Celso Ferreira se mostra muito eficiente no incentivo e preparo dos alunos para ingressar no instituto, além de ser um incentivo para os alunos seguirem os estudos, irem mais longe. Isso acaba se tornando um aprendizado de vida. A experiência vivida foi de grande importância para a construção de meu caráter, além de ser uma forma de levar o que aprendi no IFRO para quem mais necessita. O projeto abriu minha mente e me ajudou a me tornar um cidadão melhor. Cada um de nós nasceu para descobrir, para criar. Cada descoberta é uma conquista e diante de cada conquista tem-se o progresso. A procura pelo aperfeiçoamento e pela necessidade de informação faz com que cada episódio torne-se um mundo de descobertas. Um privilégio para o desenvolvimento de uma mentalidade curiosa e uma realização pessoal para mim como aluno e futuro profissional (Aluno colaborador).

Neste depoimento, observamos que o aluno enfatiza sobre o próprio aprendizado ao participar desta experiência e demonstra sensibilidade com respeito a situação dos alunos do Riozinho. Esta atitude também nos deixou muito satisfeitos, visto que estávamos também contribuindo para a formação deste aluno

pesquisador e cidadão, em uma sociedade arraigada pelas diferenças e desigualdades sociais.

Identificar o que o projeto proporcionou para os alunos colaboradores do IFRO, *Campus Cacoal* foi uma experiência muito importante. De certa forma, estes alunos sentiram-se motivados a contribuir com a oferta de mais perspectivas aos alunos da escola Celso Ferreira da Cunha. Esta postura nos conduziu a uma reflexão maior: interagir com alunos do IFRO, uniformizados, fazendo depoimentos para as turmas, auxiliando com registro fotográfico das atividades executadas pelo projeto (palestras, oficinas, reuniões com o grupo focal) pode ter sido o maior motivador para que estes alunos desejassem concorrer a uma vaga no IFRO. Esta percepção nos leva a utilizar alunos colaboradores também no projeto de extensão no ano 2015, no intuito de promover esta motivação que pode influenciar, pelo exemplo, mais do que mil palavras.

Um dos objetivos em utilizar o grupo focal está relacionado ao tipo de informações que se deseja coletar, tendo em vista que este instrumento possibilita diagnosticar sentimentos, comportamentos, valores, preconceitos, hábitos, representações e concepções de forma qualitativa; promove ainda a interação entre o empírico e o científico, contribuindo para uma estreita relação entre pesquisador e participantes (GATTI, 2005, p. 9-14).

Durante o trabalho com o grupo focal foi possível identificar as representações dos participantes no que tange à educação, diversidade e comunidade. Apesar da dificuldade os integrantes da equipe gestora e a professora da escola, demonstraram em suas falas, que acreditam na mudança pela educação, concebem a diversidade com uma característica de sua comunidade que deve ser valorizada, portanto, realizam projetos internos em prol desse reconhecimento, tais como: desfiles, exposições, teatros, torneios, etc. Quanto à comunidade, a escola luta por uma aproximação, visto que entende a comunidade ainda dividida entre pais que acompanham a educação formal dos filhos e pais que negligenciam a formação escolar.

Descobrir estas representações, vivenciar algumas experiências onde estas concepções são facilmente identificadas, nos sensibilizou e emocionou. A conclusão que tivemos é que esta escola está tentando fazer sua diferença, é claro que não é uma ideologia de todos os profissionais, entretanto, a equipe gestora e professora, participantes do projeto de pesquisa, estão imbuídos em deixar sua

marca na história desta comunidade. O que só nos deixou mais felizes com a execução do nosso projeto piloto.

Figura 9 – Reunião com o Grupo Focal



Fonte: Arquivo pessoal

É de extrema relevância enfatizar que o sucesso do projeto deve-se muito à receptividade desta professora de Língua Portuguesa da escola. Caso ela discordasse ou, no mínimo, não acreditasse na proposta, nunca lograríamos êxito. Ela foi a ponte que proporcionou a interação entre nós e os alunos da escola, destarte, peça fundamental para a execução do projeto de extensão no ano 2015 e anos posteriores.

Durante a análise da Pesquisa Documental, constatamos nos planos de ensino do IFRO, Campus Cacoal, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a existência de uma preocupação com a perspectiva colonial, englobando conteúdos em Literatura como: a Ocupação Colonial dos Africanos e a Literatura de artistas africanos e afro-brasileiros. Esta perspectiva, iniciada no ano de 2014, visa a valorização de muitos artistas que na realidade estão mais próximos de nossa realidade do que aqueles oriundos da cultura europeia. O currículo foi construído de forma coletiva por todos os profissionais da área de conhecimento, o que possibilitou inovações como essas que reforçam a reflexividade crítica dos conteúdos. Estes temas são relevantes, inclusive para abordar sobre a colonização e tentar instituir a descolonização do currículo. Todavia os docentes ainda se deparam com a

dificuldade de material didático, que aborde esta temática, fazendo com que a pesquisa seja o caminho mais promissor para esta descolonização.

Uma importante ferramenta que contribui para o efeito da descolonização é o ensino da Língua Portuguesa, visto que o mesmo objetiva desenvolver a competência comunicativa para o desenvolvimento da linguagem nas situações sociais. A língua é um importante mecanismo de comunicação e luta constante do homem por seus direitos à igualdade e defesa de sua cultura. Instrumentalizar os alunos quanto ao uso competente da língua favorecerá em utilizá-la como uma arma de defesa ou de combate. É neste aspecto que pretendemos “armar” os nossos alunos, preparando-os para questionar o poder dominante, conquistar o seus direitos e contribuir socialmente para a melhoria da sua vida, e de outras pessoas (PESSOA, 2010, p. 64).

O diálogo intercultural no currículo de Língua Portuguesa, promovido por nosso projeto, unificou o discurso da professora da escola com o nosso no que tange ao trabalho com a diversidade. Conforme a professora destacou: “A parceria é muito importante. Para os alunos, é enriquecer e que eles possam ser preparados para o IFRO.” Acreditamos, portanto, que a educação é o caminho para o processo de descolonização dos brasileiros. No entanto, antes de descolonizarmos o currículo, é preciso descolonizar as nossas concepções arraigadas, muitas vezes, de verdades absolutas.

5.2.3 CATEGORIA 3: FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente está vinculada a todo o processo educacional. Os problemas que envolvem a escola, em sua maioria, possuem alguma ligação com a formação inicial e/ou continuada dos professores, assim como a forma de gestão da sua carreira profissional. Neste sentido, abordamos na primeira categoria esta temática que emergiu durante o estudo e análise do material coletado na no Grupo Focal e Entrevista Semiestruturada com a professora.

a. Formação Inicial e Continuada.

A classificação desta subcategoria foi realizada a partir da análise da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa da escola participante. A identificação da formação docente das professoras envolvidas na pesquisa é

pertinente para a presente análise, visto que o objetivo do trabalho é a promoção de um diálogo intercultural entre currículos da disciplina Língua Portuguesa.

No quadro a seguir organizamos as informações de forma mais sistemática. Para a identificação das professoras, utilizamos as letras PI para Pesquisadora do IFRO e PE indicando a Professora da Escola.

Quadro 4 - Formação da professora e pesquisadora envolvidas na pesquisa.

Identificação das professoras	Formação Inicial	Formação Continuada	Formação para trabalhar com a multiculturalidade
PI	Graduação em Letras Literatura	- Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior; - Especialização em Linguística e Literatura; - Especialização em Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa.	Não teve.
PE	Graduação em Letras Literatura	Especialização em Multilinguagem.	Não teve

Fonte: Entrevista realizada em 10/09/2014.

O fato de ambas as professoras trazerem a mesma formação inicial, muito contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. No caso da formação continuada, em termos da especialização, as duas fizeram cursos que também auxiliam na prática docente, todavia quando vamos abordar a formação para o desempenho do trabalho com uma turma multicultural, realidade em que ambas vivenciam em suas respectivas instituições, nenhuma foi preparada para este desafio.

A carência de formação continuada que aborde a multiculturalidade, na perspectiva do multiculturalismo crítico, desviando-se da visão folclórica, é indiscutível. O governo, infelizmente ainda trata a diversidade como problema em seus documentos oficiais, e esta visão permeia a maioria das instituições educacionais públicas.

Canen e Xavier (2005, p. 337) defendem que: “Vivemos em sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade e também pela desigualdade”, neste sentido, torna-se pertinente a realização de uma abordagem que analise o tratamento despendido à multiculturalidade, por intermédio das políticas de formação docente, desenvolvidas no Brasil. As autoras (p. 334) ainda complementam que, diante do reconhecimento da multiculturalidade existente na sociedade, “[...] cada vez mais, no novo milênio. [...] Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças, é ressaltado na literatura nacional e internacional”. Existem muitos autores investigando e publicando nesta área que aborda a multiculturalidade, no Brasil e outros países, entretanto, para a visão do multiculturalismo crítico se tornar realidade nas práticas docentes ainda existe uma grande distância.

Não nos cabe negar que existem iniciativas visando atender a esta demanda, tanto da rede pública quanto da rede privada, no entanto, a tendência da formação ainda tende à padronização do ensino, visando tornar as turmas homogêneas, descaracterizadas de suas identidades culturais.

O IFRO, *Campus Cacoal* e a E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha estão situados em uma região muito próxima a aldeias indígenas, que progressivamente compõem sua clientela escolar; porém, infelizmente, os professores de ambas as instituições não estão sendo preparados para trabalhar com esta diversidade. A política é respeitar o diferente, sem tratar da diferença, até mesmo pelo desconhecimento sobre o multiculturalismo crítico.

b. Profissionalização e Carreira Docente.

A identificação desta subcategoria foi por intermédio do Grupo Focal e da Entrevista Semiestruturada desenvolvido com a equipe gestora e professora da escola. Os problemas de carreira do professor e condições de trabalho sempre vem à tona quando se discute educação.

Neste sentido, observamos similaridades e diferenças entre as duas instituições. Ambas sofrem com a rotatividade dos professores, todavia, por motivos diferentes. No IFRO, *Campus Cacoal* os professores são residentes em outras cidades, com certa estabilidade familiar, portanto, existem muitas solicitações de remoção para outros *campi*. Na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha o motivo da

rotatividade é diferente: os professores não querem ir para o bairro Riozinho, porque este é distante da cidade de Cacoal (cerca de 10 km) e devido à diversidade dos alunos desta escola, a maioria sendo oriundos de classe baixa. Desta forma, os professores ficam por um tempo na escola, até conseguir transferência para outra mais próxima ao centro da cidade.

A professora de Língua Portuguesa, participante da pesquisa, pelo contrário, atua na escola há oito anos e afirma não desejar sair, enfatizou que desenvolveu uma afetividade pelos alunos, e mesmo morando há mais de 10 km de distância, não deseja parar de trabalhar ali. Segundo a mesma, os alunos são mais disciplinados e respeitosos do que em outras escolas centrais, e ela percebe a necessidade de um professor que se importe. Esta visão da professora é comum também à vice-diretora da escola, que não mede esforços para melhorar a qualidade do ensino em sua instituição, participando diretamente de projetos pedagógicos e apoiando a atividade dos professores.

Durante as reuniões com o Grupo Focal, percebemos que, no que diz respeito à organização do funcionamento da escola, para a promoção da carreira docente, uma dificuldade que a mesma enfrenta, são as designações de diversos programas e projetos no âmbito escolar. Desta forma, a escola não dispõe de tempo para se reunir e realmente refletir sobre sua realidade, cumprindo com a realização destes programas introduzidos para melhorar o seu nível no IDEB.

Com relação às condições de trabalho nas escolas, Nóvoa (2009, p. 8) defende que: “[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite”. Não resolverá o problema da profissionalização da carreira de professor, se houver investimento em formação inicial ou continuada, mas não haver uma mudança na organização da escola, que promova um contexto coerente com a formação, em termos de carga horária, participação democrática na construção do currículo, etc.

Na realização da Entrevista Semiestruturada, foi possível constatar o esforço da professora, apesar de sobrecarregada com carga horária docente e trabalhar em duas instituições, em fazer a diferença na vida destes alunos. Um fato interessante foi identificado durante esta conversa: a professora vive um conflito interno profissional, visto que trabalha em duas instituições educacionais completamente diferentes. A escola estadual (local da nossa pesquisa), possuindo

diversas carências e organização curricular incoerente com a diversidade dos alunos, acrescentada pela falta de apoio da família; e uma escola privada, com vários recursos, grade e proposta curricular diferentes, dispondo de maior quantitativo de aulas de Língua Portuguesa e apoio da família. Esta situação exige da professora uma postura profissional, que vise não estabelecer comparações entre os alunos, a ponto de até mesmo frustrar-se mediante tanta diferença nas condições de trabalho entre as duas escolas.

No que tange ainda à profissionalização e carreira docente, de acordo com Tardif (2012, p. 36) os saberes dos professores compõem-se de conhecimentos “oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O conhecimento profissional pode ser adquirido na formação inicial e aperfeiçoado na formação continuada. O autor (2012, p. 39) ainda define o professor ideal como “alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Nesta perspectiva, concordamos que o professor também constrói saberes e é capaz de gerenciar sua carreira profissional.

Todavia, é perceptível que muitos professores desvalorizam seus saberes, comparando com os saberes de especialistas. Freire (2014, p. 37) retrata bem esta realidade ao afirmar que, frequentemente: “quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação e na experiência vivida na área da profissão”. Contrariando este pensamento comum, o autor defende que nossas experiências pessoais também são importantes para a nossa formação profissional.

Podemos concluir que os saberes são formados por meio da junção de conhecimentos teóricos e práticos, oriundos da formação docente - inicial e continuada – e da experiência profissional e pessoal.

Concordamos com um fator que merece destaque na formação profissional docente, de acordo com Freire (1996, p. 29) ao concluir que: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Somos eternamente inacabados, nossa formação profissional deve ser norteadada por este parâmetro, entretanto, quem deve definir suas necessidades de formação profissional é o próprio docente e não instituições

exteriores com políticas públicas educacionais generalizadas a nível nacional, sem um estudo das realidades regionais e locais.

5.3 Da aprovação dos Alunos no Processo Seletivo do IFRO

O Processo Seletivo Unificado do IFRO aconteceu no dia 07 de dezembro de 2014. Após a divulgação dos resultados e publicação das chamadas para as matrículas, analisamos a relação de aprovados e identificamos os nomes de quatro alunos participantes do nosso projeto. Estes estão atualmente estudando no IFRO, no *Campus* Cacoal, matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Uma aluna do Riozinho também conseguiu ingresso, todavia ela não participou diretamente do projeto, mas foi estimulada pelos colegas que participaram a tentar o ingresso no IFRO e conseguiu, totalizando cinco alunos beneficiados pelo projeto. Aproveitamos para convidar estes alunos para fazer seus depoimentos, sobre a participação do projeto e como se sentem estudando no IFRO. Os depoimentos foram registrados em vídeo e neste trabalho, constatamos que todos estão felizes, alguns disseram que o IFRO era como eles imaginavam, outros afirmaram que não tinha ideia de como era o IFRO, mas estão gostando, apesar de considerarem a rotina de estudos muito diferente daquela que estavam acostumados. Atualmente, estão participando de projetos da instituição e começando uma nova etapa tanto na carreira acadêmica quanto na profissional.

Acreditamos que no próximo Processo Seletivo do IFRO, muitos alunos seguirão o exemplo destes e se dedicarão para também conseguir ingressar no IFRO. Temos convicção que estes cinco alunos servirão de motivação para aqueles que imaginavam o IFRO como um sonho distante e este resultado também nos motiva a continuar desenvolvendo o projeto de extensão na escola, até mesmo porque a cada ano o IFRO se torna mais conhecido, conquistando públicos de escolas particulares, e de outros municípios, acirrando a concorrência, portanto, cabe a nós continuarmos auxiliando estes alunos da escola Celso Ferreira da Cunha, nossos vizinhos, para não cair no esquecimento.

5.4 Da Construção do Produto Final: o Projeto de Extensão

Como produto final deste trabalho de Pesquisa-Ação, decidimos elaborar um projeto de extensão no intuito de desenvolver anualmente na E.E.E.F.M. Celso F. da Cunha, por intermédio da parceria com o IFRO, *Campus Cacoal*. Apresentaremos neste momento, o processo de construção deste projeto, resultado de uma atividade crítica, reflexiva e coletiva.

Inicialmente pensou-se em uma estratégia para a elaboração do projeto de forma participativa, portanto, optamos pelo grupo focal, que possui características coerentes com nossa proposta. A ideia era que o projeto fosse elaborado em parceria com a escola e fosse imediatamente testado, como um projeto piloto, visando sua melhor reestruturação para aplicação futura em anos posteriores. Para tanto, combinamos com a escola a formação de um grupo focal composto pela vice-diretora, dois supervisores, um orientador, a professora de Língua Portuguesa e dois alunos colaboradores do IFRO.

Visando a apresentação do projeto aos alunos e funcionários da escola Celso Ferreira da Cunha, convidamos o Diretor de Ensino para, inicialmente, apresentar o IFRO como uma instituição que envolve ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, fizemos a exposição do projeto de pesquisa-ação, seus objetivos e como seria desenvolvido, aproveitamos para agradecer a parceria da escola.

Figura 10 - Apresentação do Projeto de Pesquisa-Ação e Palestra sobre o IFRO



Fonte: Arquivo pessoal

A discussão quanto a elaboração do projeto ocorreu na primeira reunião do grupo focal, e sua avaliação e reformulação foram realizadas nas reuniões posteriores. A última reunião com o grupo focal foi realizada no dia 16 de dezembro de 2014. Nesta, nós discutimos as proposições de alterações no projeto piloto de extensão e proposições para a sua execução no ano de 2015, a partir da avaliação de sua execução no ano 2014. Houve poucas alterações para a elaboração do projeto final, tais como: a proposta em desenvolver as oficinas no horário contra turno, visando complementar o conhecimento; iniciar as oficinas no primeiro semestre, tendo em vista que a execução realizada no segundo semestre culminou, durante a execução do projeto piloto, no dispêndio de pouco tempo para contemplar todos os conteúdos e conseguir melhores resultados. Aproveitamos o momento para decidir o nome do projeto de extensão, a nossa sugestão foi acatada de forma unânime, todas gostaram da ideia de chamá-lo: PICIFRO – Projeto de Intervenção Curricular do IFRO. Foi proposto ainda que o projeto fosse apresentado à comunidade do Riozinho na primeira reunião de pais, ao término do primeiro bimestre. O cronograma foi elaborado para iniciar as atividades no mês de abril e terminar no mês de outubro aproximadamente. A E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha se disponibilizou a oferecer o material de suporte técnico, tais como aparelho de som reproduzidor de slides, microfone, etc. enquanto nós do Campus, ficamos responsáveis pelo material do conteúdo das oficinas e por sua execução. No entanto, as oficinas serão planejadas com a participação da professora de Língua Portuguesa da escola. Propomos a utilização do portfólio para os alunos acompanharem o trabalho desenvolvido nas oficinas, para a turma do 3º ano, com a qual trabalharemos produções de texto, todavia os participantes do grupo focal consideraram ainda melhor desenvolver esta estratégia com os alunos do 9º ano também no intuito de facilitar o acompanhamento do seu desenvolvimento durante o projeto e para estudos posteriores.

A ideia é que o projeto de extensão aconteça anualmente, sendo denominado “PICIFRO 2015, 2016...” e assim sucessivamente, contribuindo, portanto, para a melhoria do desenvolvimento da comunidade do Riozinho, situada no entorno do IFRO, *Campus Cacoal*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

O presente trabalho objetivou apresentar e discutir os resultados da pesquisa-ação “Diálogo no Currículo de Língua Portuguesa: uma intervenção no espaço multicultural na Amazônia Ocidental,” desenvolvida por intermédio de uma parceria entre IFRO, Campus Cacoal e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha. A pesquisa se propunha a realizar uma intervenção junto à comunidade do Bairro Riozinho, com os alunos da referida escola, visando contribuir para facilitar o ingresso destes jovens no IFRO. Esta intervenção foi desenvolvida por intermédio de um projeto de extensão elaborado e executado de forma coletiva envolvendo a equipe gestora da escola, a professora de Língua Portuguesa e a pesquisadora.

A questão que norteou todo o nosso trabalho foi: Em que o IFRO, *Campus Cacoal* poderia contribuir para a inserção dos alunos de uma escola periférica e multicultural na sua formação cidadã, técnica e profissional? Durante todo o processo de execução da pesquisa, buscamos uma resposta para esta pergunta. Analisaremos, portanto, o alcance dos objetivos geral e específicos dispostos a seguir.

No objetivo geral sintetizamos a execução de uma ação coletiva, envolvendo a escola Celso Ferreira da Cunha e IFRO, *Campus Cacoal*, que contribuísse para o ingresso dos alunos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, independente do município. Como objetivos específicos: proporcionar a troca de conhecimentos entre as professoras de Língua Portuguesa, aperfeiçoando seus saberes experienciais e teóricos; Coordenar o projeto de forma ética, democrática e motivadora, oportunizando a participação de todos os envolvidos; Registrar todo o processo da pesquisa-ação, por intermédio de dos instrumentos (grupo focal, oficinas, depoimentos, entrevista semiestruturada e autodepoimento) identificando as principais representações dos participantes pertinentes à pesquisa; Criar um projeto de extensão, como produto da pesquisa-ação, no intuito de complementar o conhecimento dos alunos, para participar do Processo Seletivo do IFRO.

Toda proposta de intervenção precisa de um estudo que anteceda as ações, visando diagnosticar os problemas que interferem, provocando a problemática sobre uma realidade. Neste sentido, buscamos investigar o contexto da

escola Celso Ferreira da Cunha, e elaborarmos junto com a equipe gestora e professora de Língua Portuguesa da escola, a ação responsável por intervir sobre as causas do problema identificado. Para o desenvolvimento desta ação, compomos um grupo focal, cujos integrantes eram: a pesquisadora, a vice-diretora, dois supervisores, um orientador, a professora de Língua Portuguesa das turmas 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. O trabalho com este grupo foi bastante inovador, porque tínhamos diferentes profissionais e, portanto, divergentes pontos de vista, o que contribuiu muito para a elaboração do nosso projeto de extensão.

Um dos resultados relevantes na execução desta pesquisa-ação foi o diálogo promovido entre nós e a professora da escola, o fato de ministrarmos a disciplina Língua Portuguesa para turmas de ensino médio, foi fundamental para a troca de experiências. A aproximação também contribuiu para que o projeto fosse executado sem nenhum receio de parecer uma intromissão. A diversidade das turmas de alunos foi pauta de todas as nossas discussões. Os conteúdos para as oficinas foram analisados e selecionados em conjunto, visto que a professora conhecia as dificuldades dos alunos e nós dispúnhamos da ementa do Processo Seletivo do IFRO. O desafio de trabalhar com uma turma multicultural integrante de uma comunidade com tanta desigualdade social, nos forçou a estudar mais sobre multiculturalismo crítico e refletir sobre nossa prática docente.

Identificamos que a desmotivação influenciava muito o comportamento dos alunos, por mais que a escola tentasse oferecer novas perspectivas, eles não tinham muitos planos promissores para o futuro, após concluírem o ensino médio. Desta forma, vimos a necessidade de motivá-los, e esta experiência contribuiu tanto para os alunos, como para os alunos colaboradores do IFRO, enfim, para todos os participantes. Foi possível colocar-se no lugar do outro, exercendo o princípio da alteridade; refletir sobre a qualidade de vida desses alunos e desejar ainda mais provocar uma mudança nesta realidade. Os alunos colaboradores ficaram sensibilizados e compreensivos diante da desmotivação aparente. Como pesquisadora, identifiquei o surgimento de um sentimento de afetividade que ajudou nas horas difíceis, quando não conseguia cumprir o cronograma do projeto ou precisava lidar com a indisciplina de um aluno durante as oficinas.

Coordenar um grupo diverso e por outro lado, unificado no desejo de alcançar os mesmos objetivos, foi o que impulsionou a gestão democrática do grupo. Perceber que desejávamos a mesma coisa: a melhoria na perspectiva do futuro daqueles alunos foi o ponto chave para trabalharmos em equipe, e facilitou todo o trabalho de coordenar as reuniões do grupo focal. No entanto, este foi um aprendizado progressivo, visto que esta experiência era nova e oportunizou o aprendizado de um trabalho coletivo muito interessante.

Os registros de toda a pesquisa-ação serviram como importantes fontes de informação e aprendizado. Oportunizou ainda a identificação das principais representações dos participantes no que tange às seguintes categorias: Primeira, a formação docente, onde se identificou a pouca contribuição da formação inicial e continuada para um trabalho na perspectiva do multiculturalismo crítico. Observamos também que alguns profissionais possuem o desejo de fazer a diferença, no entanto o que não contribui são as condições de trabalho que a carreira docente na rede estadual enfrenta: a escola é sobrecarregada de projetos de origem governamental; os professores com carga horária excessiva em sala de aula, não dispõem de tempo para pesquisar, refletir sobre ação, tampouco estabelecer o gerenciamento da própria carreira profissional.

Como segunda categoria, identificamos Currículo, Multiculturalismo e Descolonização. Infelizmente, estes conhecimentos ainda necessitam de muito aprofundamento na escola pesquisada. Os professores não participam da elaboração do currículo, o multiculturalismo crítico é substituído por um multiculturalismo folclórico, onde a diversidade é respeitada, todavia, suas origens permanecem sem análise e reflexão. Os participantes demonstraram um verdadeiro interesse em modificar a prática educativa, entretanto, precisam amadurecer certos conhecimentos sobre Colonialismo e Pós-Colonialismo, para propor ações que despertem a crítica nos alunos visando a transformação de sua comunidade.

A terceira categoria identificada foi referente à Língua Portuguesa e suas intersecções curriculares. Nesta, identificamos que as professoras de Língua Portuguesa do IFRO, *Campus Cacoal* e Escola Celso F. da Cunha possuem concepções muito parecidas no que diz respeito ao trabalho com a língua materna, objetivando instrumentalizar os alunos aperfeiçoando a competência sociolinguística para que os mesmos sintam-se preparados para atuar no mercado de trabalho, na continuação dos estudos e na sua postura como cidadão. A ideia é promover a

utilização da língua na sua modalidade oral e escrita, de forma que a mesma se torne um instrumento de luta para o aluno de o ensino médio atuar nesta batalha entre classe dominante e classe dominada.

O principal objetivo deste trabalho de pesquisa-ação foi na criação de um projeto de extensão de forma colaborativa com a escola para promover a facilitação no ingresso dos alunos da escola Celso F. da Cunha no IFRO. O processo de elaboração e execução foi paralelo, ou seja, tínhamos o roteiro principal a seguir, todavia, avaliávamos o que tinha que melhorar durante a execução, nas reuniões com o grupo focal e já fazíamos as alterações necessárias. A ideia de convidar a escola para participar da elaboração do projeto, surtiu o efeito desejado, visto que os participantes sentiram-se muito mais comprometidos em colaborar com a sua execução, diferente quando são obrigados a desenvolver programas ou propostas elaboradas externamente, à moda das políticas públicas atuais. Os profissionais sequer são consultados e muitas vezes o projeto não condiz exatamente com aquela realidade, ou a escola possui problemas maiores para serem resolvidos, o que culmina em frustração e satura a motivação de toda a equipe escolar. A proposta do nosso projeto foi discutida antes mesmo de ser escrita. As ações dependiam da colaboração coletiva, portanto, a opinião de todos foi respeitada.

A execução do projeto culminou na aprovação no IFRO, *Campus Cacoal* de quatro alunos participantes das oficinas e mais uma aluna, que não participou, mas se sentiu motivada pelos colegas a fazer também o processo seletivo. O projeto conseguiu atingir seu principal intuito, e promoveu uma importante intervenção na vida destes alunos e, conseqüentemente, na realidade desta escola e da comunidade.

Desde o início, diante da receptividade da escola, sentimo-nos na obrigação de fazer um trabalho contínuo durante alguns anos, porque de nada adiantaria, coletar informações, investigar a problemática, propor solução e ficar apenas nisso. Participar de um trabalho assim motivou-nos a querer continuar. Percebemos que é possível fazer um trabalho coletivo, quando todos estão envolvidos em atingir o mesmo objetivo. Destarte, estabelecemos o compromisso de continuar, todo ano, a desenvolver o projeto de extensão na escola Celso Ferreira da Cunha, no intuito de oferecer maiores perspectivas para os jovens desta comunidade. Convidamos um colega da área de Física para participar das oficinas,

contribuindo com os conhecimentos na área de Matemática. O mesmo aceitou fazer contribuir e ficamos de discutir como seria esta participação no projeto.

Conforme o principal objetivo deste trabalho, o PICIFRO- Projeto de Intervenção Curricular do IFRO foi protocolado como Projeto de Extensão no campus Cacoal e iniciou suas atividades no dia 08 de abril de 2015, com a participação de aproximadamente setenta e cinco alunos. Estamos prontos para intervir na vida de mais pessoas e, futuramente, contribuir para o progresso da comunidade Riozinho.

Como sugestão, apontamos que o trabalho com a pesquisa-ação precisa ser melhor divulgado no Brasil, principalmente na investigação da área social e da educação. As instituições de Ensino Superior precisam cumprir com o papel de melhorar a qualidade do ensino na educação básica, para tanto deve incentivar pesquisas que promovam uma intervenção e não pare na identificação de problemas e sugestão de soluções. Este trabalho de divulgação da pesquisa-ação deve permear inclusive a formação inicial e continuada, oportunizando que durante o estágio, os acadêmicos já possuam o objetivo de intervir em uma realidade escolar. Muitas escolas sentem-se menosprezadas, quando um estagiário ou pesquisador só a procura com interesse em realizar o seu trabalho acadêmico, esquecendo-a meses depois com suas mesmas dificuldades, sem contribuir, sem participar.

O nosso intuito é continuar com a pesquisa-ação, constituímos um Grupo de Pesquisa-Ação em Educação-GPAE e a partir dele, com a colaboração de seus integrantes, planejamos contribuir para a melhoria na educação do estado, e conseqüentemente, do nosso país.

Vale ressaltar que o ingresso de alunos oriundos de uma comunidade multicultural, aumenta a demanda da diversidade nas turmas de alunos do IFRO, Campus Cacoal. Portanto, já visualizamos futuros trabalhos de intervenção neste sentido, ou seja, na formação dos professores do *Campus* no que tange ao trabalho na vertente do multiculturalismo crítico. Podemos afirmar que o projeto cumpriu com sua proposta original e originar novos desafios só reforça a ideia do sucesso da sua execução, resultado de um trabalho em equipe, de pessoas que acreditam ser possível fazer a diferença na educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucia. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial.** (org.) Edições do Campo Social, Belo Horizonte, 2000.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa.** Ed. Parábola, São Paulo, 2001.

_____. **Norma linguística, hibridismo & tradução.** Traduzires, v.1, nº 1, Brasília, 2012.

BARBOSA, M. S. **HOMI BHABHA LEITOR DE FRANTZ FANON: Acerca da Prerrogativa Pós-colonial.** Revista Crítica Histórica, Ano III, nº 5, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/135/HOMI%20BHABHA%20LEITOR%20DE%20FRANTZ%20FANON.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. Edições 70, Lisboa, 1977.

BHABHA, Homi K. **Interrogando a identidade.** Tradução: Myriam Ávila, Eliana L. Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 1998.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.480, DE 16 DE MAIO DE 2011,** Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>. Acesso em: 09 de fev: de 2015.

_____. lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015** (adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – Exercício 2013). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,** em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul.2006.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BARRETO, Elba. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.738-753, 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Rev. Brasileira Educação**. vol.19, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/101590/S141324782014000100006>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. Parábola Editorial, São Paulo, 2004.

_____. **O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

CANAU, Vera Maria. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, pp.240-255, 2011.

CANAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. (Orgs): Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia R. do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação e política, v.25, nº 2, p. 091-107, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, nº. 59, p. 297-308, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação&Sociedade**. Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 mar. 2015.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, nº. 48, p. 333-344, 2005.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, nº. 23, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio, **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, nº. 02, Portugal, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, Portugal, 2001.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, nº. 5, p. 8 - 22, 2008.

ESCOSTEGUY, Ana C. Os Estudos Culturais. HOHLFE, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera .V (Orgs.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/>> Acesso em: 28 mar. 2015.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores - Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, Portugal, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. vol. 21 n. 73, Campinas, 2000. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S010173302000000400004>> Acesso em: 24 jun. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, v. 31, n. 3, dez. São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?sc](http://www.scielo.br/scielo.php?script=)
<[ript](http://www.scielo.br/scielo.php?script=)>. Acesso em: 25 set. 2013.

FREIRE, Paulo. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: FREIRE, A. M.A. (Org.) **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a, cap. 8, p. 93-103.

_____. Anotações sobre unidade e diversidade. In: FREIRE, A. M.A. (Org.) **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b, cap. 3, p. 37-51.

_____. **Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos**. In: FREIRE, A. M.A. (Org.) **Política e Educação**. São Paulo. Paz e Terra, 2014c, cap. 8, p. 93-103.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2012.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIROUX, Henry A. *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GOHN, M. da G. **Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**; v.4,n.1, , dez, Campinas, 2002.

GOMES, I. R. Ana: um ser inconcluso? **Revista Urutágua**. nº 15, Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15gomes_iza.pdf> Acesso em: 17 de março de 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**; (Orgs): Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia R. do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. (Org.) Liv Sovik; Tradução: Adelaine La G. Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Kenneth Thompson. (Org.) **Media and Cultural Regulation**, 1997. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Editora DP&A, tradução: Tadeu Tomaz da Silva e Guacira L. Louro, Rio de Janeiro, 2006.

ILARI, Rodolfo **Lingüística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/Multicultural. **InterMeio**, v.13, n.27, p.109-117, Campo Grande, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Reflexividade e Formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA e GHEDIN, (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2012b, cap. 2, p. 63-93.

LOPES, Danielle Bastos. Multiculturalismo crítico: uma aproximação. **Em Tempo de Histórias**. PPGHIS/UnB. nº. 21, Brasília, 2012.

LORDELO, E. R. **A Psicologia Evolucionista e o conceito de cultura**. vol.15, nº .1. Natal, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte_xt&pid=S1413-294X2010000100008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 18 mar. 2015.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** EPU, São Paulo, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MCLAREN, Peter. **Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren – Entrevista com Peter McLaren.** Tradução: Pedro Bendassolli. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, nº. 2, p. 171-188, São Paulo, 2001.

_____. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação Escrita: A Moderna Prática de Redação.** Atlas, São. Paulo, 1998.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

MOREIRA, Antonio. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Autores Associados/ ANPED, nº 18, p. 65-81, Campinas, 2001.

MOREIRA, Antonio. F. B e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**, Brasília, 2006.

MOREIRA, Carmen T. Velanga. **Currículo e realidade cultural na fronteira: A Universidade Federal de Rondônia – possibilidades e enfrentamentos.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.39-54, São Paulo, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, nº. 286, Lisboa, 1999.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **Universidade e formação docente.** Interface. 2000; 129-37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

OLIVEIRA, A S. Luanda: Vozes e Discursos. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://setorlitafrica.letras.ufrj.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_11_1.php> Acesso em: 17 mar. 2015.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e Formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.

PERRENOUD, Philippe. Formar Professores Em Contextos Sociais Em Mudança: Prática Reflexiva E Participação Crítica. **Revista Brasileira De Educação**, Set – Dez, nº. 12, 1999. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

_____. **Novas dez competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Artmed, Porto Alegre, 2000.

PESSOA, Maria do Socorro. **O ensino de língua portuguesa para a pluralidade lingüística e cultural**. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas, 2010. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg40/05.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PESSOA, Maria do Socorro. **O Esboço histórico-etnográfico-lingüístico de um povo indígena**. Ed. Eudfro, nº 214, vol. 08, Porto Velho, 2007.

PIMENTA, Selma G. Reflexividade e Formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012b, cap. 2, p. 63-93.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Janelas na construção da leitura**. Uberaba: Vitória, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Tomas Rosa Bueno. Companhia das Letras, São Paulo, 1990.

SANTI, H. C.; SANTI, V. C. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama**, Ano 2 – 1ª edição, São Paulo, 2008.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto Internacional**, vol 23, nº 1, Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Tania S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, nº 22, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S151745222009000200007>> Acesso em: 29 de março de 2015.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Maria. E. V. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade.** Revista HISTEDBR, nº.19, p.89 -100, Campinas, 2005.

STECANELA, N; SOARES, E.M.S; ERBS, R.T.C. **A construção do professor reflexivo na EAD: um estudo sobre indicadores de 'simetria invertida' e de 'transposição didática'.** 2007. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200774214PM.pdf> Acesso em: 08 mar. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e Currículo.** Contrapontos - ano 2 – nº. 4 - Itajaí, 2002.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

VENERE, Mario. R; VELANGA, Carmen T. **A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade.** Tellus, ano 8, n. 15, jul./dez. 2008, Campo Grande.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – PRODUTO FINAL DA PESQUISA-AÇÃO: PROJETO DE
EXTENSÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR- MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLOGICAS.**

PROJETO DE EXTENSÃO



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA
CÂMPUS CACOAL
DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO – DEPEX**

1. PROJETO DE EXTENSÃO
2. TÍTULO
PICIFRO: Projeto de Intervenção Curricular do IFRO
3. IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE:
<p>Vera Lucia Lopes Silveira Licenciatura Plena em Letras/Literatura Especialista em Literatura e Linguística; Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior e Especialista em Metodologia e Didática do Ensino de Língua Portuguesa. Mestranda em Educação Escolar/ UNIR. http://www.cnpq.br/9654053395962673</p>

Nome do proponente (coordenadora): Vera Lucia Lopes Silveira

Fone/ramal para informações: (069) 8119-9899 / 3443-2445 **E-mail:** vera.lucia@ifro.edu.br

4- COLABORADORES:

Juliano Alves de Deus
Professor Dr. do IFRO

Roberto de Oliveira Sousa
Diretor da Escola Celso Ferreira

Angelita Batista Gomes
Vice-Diretora da Escola Celso Ferreira

Jucelino Gabriel da Cruz
Supervisor da Escola Celso Ferreira

Sebastião Pereira dos Santos
Supervisor da Escola Celso Ferreira

Maria Aparecida Cazangi
Orientadora da Escola Celso Ferreira

Cristiano Rogério Francisco
Orientador da Escola Celso Ferreira

Andressa Gomes Borges
Professora de Língua Portuguesa da Escola Celso Ferreira

5. ÁREA(S) DE CONHECIMENTO ENVOLVIDA(S):

Língua Portuguesa.

6. ÁREA(S) TEMÁTICA(S):

Linguagens e Códigos.

Multiculturalismo;

Educação;

Currículo.

7. CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA:

Público alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha.

Nº de pessoas beneficiadas: Aproximadamente 100 alunos

Período de realização: Abril de 2015 à Novembro de 2015.

Local de realização: E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha, Bairro Riozinho e Instituto Federal de Rondônia - IFRO, Campus Cacoal BR 364/km - 228, Lote 2 A, Cacoal - RO.

8. OBJETIVO:**8.1. Objetivo geral:**

Desenvolver um projeto de intervenção na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha por intermédio de oficinas, visando preparar os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, para ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRO.

8.2. Objetivos Específicos:

- Planejar e executar oficinas com a colaboração da professora da escola, visando trabalhar conteúdos específicos do processo seletivo de ingresso no IFRO.

- Preparar os alunos do 9º ano do ensino fundamental para a participação no processo seletivo do IFRO;

Preparar os alunos do 3º ano do ensino médio para participar do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;

Investigar a própria prática docente a partir da reflexão/ação/reflexão durante a execução do projeto;

Promover a socialização de culturas e estimular a autoestima dos alunos participantes do projeto.

9. JUSTIFICATIVA:

Pesquisas atuais apontam para um avanço na educação pública brasileira, no que diz respeito a sua oferta de vagas, em caráter quantitativo, e indiscutivelmente se observa um empreendimento na oferta da educação em regiões de todo o país; no entanto, no aspecto qualitativo, ainda se faz necessário uma considerável melhoria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 estabelece no Art. 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Considerando que o Ensino Médio compõe a etapa final da educação básica, a referida Lei ainda preconiza que a instituição deve preparar o egresso para um futuro, com competências e habilidades suficientes para a formação humana, tornando-o competente para gerenciar a própria vida, um cidadão capaz de não apenas obter uma profissão (inserir-se no mercado de trabalho), mas prosseguir com a carreira acadêmica (grifo nosso).

Atualmente, diante dos resultados das avaliações nacionais, o governo tem introduzido algumas políticas públicas que atendam ao ensino médio, como o Ensino Médio em tempo integral. A escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha, contemplada com esta política, está situada no bairro Riozinho a aproximadamente dois quilômetros do *Campus* Cacoal do Instituto Federal de Rondônia-IFRO.

O bairro Riozinho, devido à distância da cidade de Cacoal, é composto por uma comunidade muito carente no que tange à oferta de oportunidades para trabalho e para continuação nos estudos. A implantação do *Campus* em seu entorno gerou grande expectativa na comunidade e até então, a instituição vem se mobilizando através de algumas parcerias, para o atendimento desta comunidade que sempre se faz presente, em seus principais eventos institucionais. Todavia, observamos que os alunos oriundos do mencionado bairro, encontram algumas dificuldades de ingresso no IFRO, por concorrerem com alunos oriundos de escolas particulares de Cacoal e

municípios vizinhos. A comunidade do Riozinho é multicultural, composta por uma boa porcentagem de indígenas, possui, portanto, muita desigualdade socioeconômica.

O IFRO trabalha a integração entre pesquisa, ensino e extensão. Uma de suas políticas é promover o desenvolvimento da comunidade em seu entorno. Neste caso, possui um compromisso com este bairro, tão próximo e tão carente. Visando atender a uma demanda da comunidade e oportunizando uma produção de conhecimento nova para o *Campus*, pensou-se no Projeto “PICIFRO: Projeto de Intervenção Curricular do IFRO”. Este possui o intuito de aproximar estas duas instituições e seus respectivos docentes e discentes, particularizando seu enfoque no nono ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. As áreas de conhecimento selecionadas, Língua Portuguesa e Matemática, correspondem à maior dificuldade diagnosticada nos alunos. Além disso, estas disciplinas norteiam e favorecem o aprendizado das demais áreas de conhecimento.

10. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

10.1 conceituando o Currículo.

Atualmente o currículo é investigado e discutido em âmbito nacional e global, por inúmeros pesquisadores em educação. A sociedade do conhecimento exige progressivamente um ensino que atenda às suas reais necessidades. Enquanto, há algumas décadas, o foco estava na didática, podemos afirmar que nos dias atuais a preocupação também está relacionada ao que está sendo ensinado na escola (SACRISTÁN, 1998 p. 120).

Existem inúmeros conceitos sobre currículo, Sacristán (2000) no seu livro “O Currículo: uma reflexão sobre a prática” discute algumas definições que seguem a seguir: Grundy (1987) apud Sacristán (2000 p. 13) defende que:

“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Nesta visão percebe-se o currículo integralmente ligado à cultura e a forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Rule (1973) apud Sacristán (2000 p. 14) após uma intensa pesquisa, a partir de cem definições identificadas na literatura norte-americana, aponta os seguintes significados:

a) Um grande grupo delas relacionado com a concepção de currículo como experiência, o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporciona*, consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem *planejadas, dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que escola *utiliza* com a finalidade alcançar determinados objetivos. b) outras concepções: o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa de escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter.

É interessante que apesar de inúmeras definições, elas sempre convergem em suas principais características. Optando por um conceito que melhor represente todas as definições apresentadas, selecionamos Forquin (1993) apud Libâneo (2012a, p. 489) ao definir que:

{Currículo é} o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

O currículo a partir desta visão deixa de ser um plano oficial (no papel), para compor-se de tudo que é aprendido e ensinado na escola, independente se de forma consciente ou não. Divide-se em três tipos básicos: Currículo Formal (Oficial), elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares, disposto no Projeto Pedagógico da escola; o Currículo Real é o que de fato acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem escolar e o Currículo Oculto, composto pelas influências do meio social discente e docente, provenientes da experiência de vida de cada um. (LIBÂNEO, 2012^a, p. 490). Ainda para Libâneo (2012a, p. 490), “Embora as escolas trabalhem quase sempre com o Currículo Oficial, na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o Currículo

Real”. Esta identificação é relevante para o processo educativo, visto que toda escola dispõe de uma Proposta Curricular, entretanto, é o que de fato acontece por intermédio da prática educativa na relação família/escola que fica apreendido pelo aluno, independente das palavras de vocabulário rebuscado e metas inalcançáveis provenientes de um currículo oficial.

Na abordagem deste trabalho, adotamos a concepção de que currículo pode ser definido como toda experiência vivenciada pelo aluno em um ambiente formal ou não de aprendizagem. É nas relações com a escola, família e outras instituições que se vivencia a socialização de diferentes conhecimentos, experiências e culturas. Portanto, existe uma hibridização cultural na vida do aluno, e onde esta precisa ser planejada é em todo o âmbito escolar, desde quando o aluno adentra para o recinto da escola.

10.2 Educação, Diversidade e Multiculturalismo

A diversidade sempre existiu na escola, no entanto, com a ampliação de vagas, assegurada pelo direito de todos obterem acesso à educação, as salas de aulas tornaram-se mais heterogêneas, compostas por minorias outrora marginalizadas. No que diz respeito a este aumento na multiculturalidade, Neira (2008, p. 40) explica:

Esta nova formatação social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre as culturas dos alunos e a cultura historicamente privilegiada pelo currículo. Tal situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos de grupos, até então, dela excluídos.

Diante deste cenário, o currículo permaneceu estático. Priorizando a cultura dominante e excluindo a minoria, aumentando o que antes já existia: a desigualdade. Neste sentido, Leite (2001) apud Neira (2008, p. 40) ressalta que:

[...] a institucionalização do discurso do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola pretenderam responder positivamente ao multiculturalismo crescente. O que se tem visto, portanto, é a progressão geométrica do número de assentos escolares e a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente.

Em outras palavras, os alunos foram integrados às escolas, porém

não foram incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Passaram a serem concebidos como “alunos problemas” e o currículo continuou privilegiando a cultura da escola. Formosinho (2007) apud Neira (2008, p. 40) descreve esta realidade:

O aumento da demanda, no entanto, não inspirou de imediato qualquer reconfiguração curricular visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, entre elas, o reconhecimento e a valorização do seu patrimônio cultural corporal. O resultado visível é a continuidade do sucesso daqueles que dominam os códigos da cultura escolar em detrimento dos que possuem experiências diferentes.

A educação brasileira maquiou o problema da diversidade, ampliando o quantitativo de vagas, obrigando os pais a colocarem seus filhos na escola, sem, contudo, planejar como se daria o atendimento a esta clientela. E qual foi o resultado? Os alunos foram ensinados que sua cultura não tinha nenhum valor, a sua língua materna estava errada e seu conhecimento não interessava à escola. Infelizmente, esta realidade ainda persiste em muitas localidades no Brasil. Os programas do Governo Federal persistem em afirmar inclusões das minorias, entretanto, a realidade entre os muros da escola de desenha de forma muito diferente. O aluno precisa aprender a ser cidadão, por intermédio de uma formação crítica, que possibilite o questionamento, desenvolvendo um ensino democrático que valorize as diversas culturas. O contrário disso, só fomentará um discurso retórico cada vez mais distante da realidade.

A escola precisa posicionar-se de forma política desmascarando os paradigmas criados pela classe dominante. Candau (2011, p. 253) concorda com esta concepção e complementa:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A luta pela divisão de poder, a valorização cultural dos subalternos e a eliminação da discriminação, em suas diferentes formas, são demandas educacionais.

O multiculturalismo vem sendo utilizado de forma universal por pesquisadores, especialistas e estudiosos da educação, no entanto, sua propagação

não colaborou muito na consolidação do seu significado. Ainda existem divergências, devido a sua complexidade (HALL, 2003, p. 51). A princípio, convém esclarecer que há uma diferença entre os termos “multiculturalismo” e “multicultural”. De acordo com o autor (p. 52):

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. "Multicultural", entretanto, é, por definição, plural.

Portanto, no que se refere às múltiplas culturas que coexistem em uma mesma sociedade, o termo adequado é multiculturalismo, enquanto multicultural é definido como as ações que abordam a diversidade presente nesta sociedade. Primariamente, é pertinente consolidar neste trabalho, o conceito de multiculturalismo, tendo em vista que ainda repercute muitas discussões e disputas entre seus críticos e defensores (CANEN, 2007, p. 92). Analisando o próprio nome do multiculturalismo, a autora (p. 92), aponta divergências:

[...] alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo 'inter' daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

No Brasil, o termo interculturalidade é bastante aceito para nomear as relações culturais em uma sociedade, composta por comunidades distintas e marcadas pelo preconceito e desigualdade. Nesse cenário, o multiculturalismo recebe atenção e passa a ser considerado pertinente para a pesquisa. Seu conceito mais aceito o define como um campo teórico, prático e político, preocupado com a o reconhecimento da diversidade cultural, estabelecendo o desafio aos preconceitos existentes (CANEN, 1997, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002; CANEN; MOREIRA,

2001; GRANT, 2000; McLAREN, 2000 APUD CANEN; XAVIER 2005, p. 335, 336).

Ainda analisando o termo multiculturalismo é relevante ressaltar algumas ênfases, destacadas por Canen e Moreira (2001) apud Moreira (2001, p. 66):

O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais.

Nesta perspectiva, o pesquisador que deseja investigar sob a ótica do multiculturalismo, pode selecionar uma ou mais destas ênfases, verificando aquela(s) que melhor norteiam o seu trabalho. Neste trabalho, o multiculturalismo será discutido a partir da representação disposta na primeira ênfase apresentada, ou seja, “da atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural”.

10.3 O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do multiculturalismo

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é uma temática de muita controvérsia, entre Linguístas e Gramáticos, no que diz respeito à priorização no desenvolvimento da nossa língua materna. A presente análise visa discutir o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da multiculturalidade. Para isto, dialogaremos com alguns autores especialistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (2000).

A LDB de nº. 9.394/96 apresenta em seu texto uma notória preocupação para que o processo de ensino esteja vinculado à vida social do discente. O artigo 3º, inciso XI expõe a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se devem basear o ensino. Isto significa que o aluno deve vivenciar na sala de aula situações cotidianas e profissionais que atendam a sua formação como cidadão, preparação para o mercado de trabalho, assim como para prosseguir nos estudos (LDB nº 9.394/96, artigo 22). Em concordância com o disposto, as DCNEM (2002) preconizam, em seu

artigo, 1º que os:

[...] princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Em outras palavras, todo o planejamento pedagógico da instituição escolar, currículo oficial, real e oculto, devem estar relacionados com a prática social, o preparo para o trabalho e a continuidade em estudos posteriores. Os PCNEM (2000, p. 5) também apresentam em sua proposta o desenvolvimento de habilidades “como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos”. É importante ressaltar, que o estudo da Língua Portuguesa deve desenvolver nos alunos habilidades que serão utilizadas em outras disciplinas, que contribuirão para a construção do conhecimento. Podemos observar também, a coerência entre estes documentos oficiais sobre o objetivo na formação do ensino médio, que antigamente possuía por meta principal, unicamente preparar para o vestibular.

Não se pode falar de linguagem sem considerar as múltiplas culturas que integram a escola. Um currículo que atenda as necessidades atuais precisa contemplar o multiculturalismo. A sugestão de Candau (2010) visa o desenvolvimento da interculturalidade (multiculturalismo crítico) por propiciar uma proposta curricular sem um padrão cultural único, por oportunizar a hibridização cultural é o pensamento reflexivo e crítico, por meio da interação (CANDAU, p. 22). Para Moreira (2010, p. 62): “Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária - nem que para isso os professores tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas tradicionais”. O currículo real é o responsável principal em promover esta transformação, todavia, o docente só mudará sua prática a partir de novas concepções com relação ao ensino, na perspectiva intercultural.

Vale ressaltar que a oralidade reflete a nossa cultura e identidade.

Portanto, a escola precisa organizar este encontro de culturas e diferentes linguagens valorizando a todas igualmente e apresentando por intermédio da prática – e não apenas do discurso – o respeito às diversidades culturais. O Brasil é composto por uma sociedade pluricultural e rica em diversidade, de acordo com Pessoa (2010, p. 63) na região amazônica, a situação é mais agravante, tendo em vista que a mesma é composta por:

[...] populações indígenas de diferentes etnias com suas línguas e culturas específicas, além das culturas caboclas como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo e que possuem diferentes experiências e manifestações linguístico-culturais, [...]. Este mosaico sócio-linguístico-cultural muitas vezes se manifesta nas salas de aula, contrastando com o desejo de um grupo de alunos idealizado por muitos professores, de que esse grupo fosse homogêneo, não-conflituoso, em condições de aprendizagem idênticas e deixando para fora da sala de aula as marcas de suas diferenças.

O professor de Língua Portuguesa, tem o papel de ir além desenvolvendo nos alunos esta habilidade de adequação linguística, ou seja, empregar a linguagem de acordo com o seu interlocutor. Utilizando este princípio de competência da língua, o aluno poderá contextualizar os conhecimentos aprendidos em sala com o mundo externo.

Concluindo a discussão sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva do multiculturalismo, o professor de língua precisa compreender que o aluno chega à escola dominando sua variante linguística. Pretendendo ensinar outra (a padrão, por exemplo) ele precisa conscientizar-se das diferenças existentes entre a variante linguística do aluno e a variante que se pretende ensinar. Desta forma, poderá conduzir melhor o seu trabalho e contribuirá para julgamentos equivocados, considerando um aluno mais capaz que outro (TRAVAGLIA, 2011, p. 69).

Concordamos com Ribeiro (2006, p. 38) ao defender que: “Cabe ao professor de língua, conhecer a fundamentação teórica que sustenta o seu ensino, para refletir acerca de sua aplicação na escola”. Não podemos reproduzir práticas de nossos professores, sem refletir sobre as mesmas. Todo professor necessita fundamentar o exercício de sua docência em teorias que convergem com sua

concepção e forma comprovadas com sua experiência.

11. METODOLOGIA:

O projeto PICIFRO: Projeto de Intervenção Curricular do IFRO foi elaborado com a parceria da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha e o IFRO, *Campus Cacoal*. Seu desenvolvimento obedecerá as seguintes ações:

- Protocolo do projeto PICIFRO no Departamento de Extensão do IFRO/*Campus Cacoal*;
- Apresentação do projeto para alunos e servidores da E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha;
- Inscrição dos alunos interessados;
- Divulgação do projeto na Reunião do 1º bimestre com os pais da escola;
- Planejamento das oficinas entre as professoras de Língua Portuguesa;
- Desenvolvimento de oficinas quinzenais (com a turma 9º ano será no horário vespertino, com a turma do 3º ano será no horário de aula no período noturno);
- Realização de oficinas utilizando espaço do IFRO visando à motivação dos alunos;
- Utilização do portfólio com os alunos do 3º ano para as oficinas de redação;
- Adequação, quando possível, da proposta curricular aos conteúdos do processo seletivo do IFRO e ENEM.
- Realização de palestras coletivas sobre motivação e trabalho e equipe;
- Realização de reuniões mensais com a professora para discussão sobre o trabalho com o currículo de Língua Portuguesa a partir da perspectiva multiculturalista.

- Promoção de reuniões bimestrais com a equipe gestora e professora para avaliar a execução do projeto;
- Apresentação final do projeto na escola com exposição de poemas, paródias, portfólio, teatro, etc.
- Certificação para os servidores e alunos que participarem das oficinas.

12. RESULTADOS, AVANÇOS E APLICAÇÕES ESPERADAS.

Espera-se que os alunos consigam lograr êxito no acesso a uma vaga nos cursos Técnico integrados, subsequentes ou de Nível Superior do IFRO *Campus Cacoal* e demais *campi*.

Que a experiência contribua indiretamente para o desenvolvimento do Bairro Riozinho, tendo em vista que um dos objetivos do IFRO é oportunizar o crescimento da comunidade em seu entorno.

Que o diálogo intercultural oportunize a construção do conhecimento relativo às diferentes culturas entre os participantes.

Espera-se o aperfeiçoamento da prática docente das professoras envolvidas.

13. INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS, PESQUISADORES, TÉCNICOS E ALUNOS

13.1. Instituições envolvidas

Nome: Instituto Federal de Rondônia /IFRO.

Campus Cacoal . (Proponente/Executora)

Endereço: BR 364/km - 228, Lote 2 A, Cacoal - RO.

Nome: E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha

Endereço: Av. Aglair Nogueira nº1881,

Bairro: Riozinho (Colaboradora/Apoio)										
14. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO										
Ano: 2015										
Atividades	Meses									
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Elaboração do projeto;	X	X								
Apresentação do projeto às duas instituições;		X								
Apresentação do projeto aos alunos e inscrição dos interessados;		X								
Oficinas com alunos;			X	X	X	X	X			
Reunião com os pais da escola		X								
Reuniões bimestrais com a equipe gestora e professora para avaliar a execução do projeto;		X			X			X		
Apresentação de Palestras;						X				
Apresentação final do projeto na escola com exposição de poemas, paródias, portfólio, teatro, etc.								X		
Certificação para os servidores e alunos que participarem das oficinas;									X	
15. RECURSOS MATERIAIS										
15.1. Despesas de capital										
ITEM DE DISPÊNDIO	QUANTIDADE	DESCRIÇÃO								
Equipamentos e material permanente	01	Projektor de slides								
	01	Caixa de som com microfone								
OBS: A E.E.E.F.M. Celso Ferreira se responsabilizará em disponibilizar, via empréstimo,										

estes materiais de uso permanente.

15.2. Despesas de custeio

Item de dispêndio (Custeio)	Quantidade	Descrição
Material de consumo, componentes e/ou peças de reposição de equipamentos, <i>software</i> , instalação, recuperação e manutenção de equipamentos.	01 resma	Papel A 4
	04	Pincéis para quadro branco
	800 cópias	Xerox de apostila

Coordenador do Projeto Chefe de Departamento de Extensão

Data: / /2015

**APÊNDICE B - MODELO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA APLICADA À
PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS.**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À PROFESSORA DA E.E.E.F.M. CELSO
FERREIRA DA CUNHA**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A presente entrevista compõe uma das ações de investigação do Projeto de Pesquisa-Ação: IFRO e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha: um diálogo intercultural entre currículos da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica, proposto como atividade de pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação Escolar– MEPE/UNIR.

Escola: E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha

Professora Entrevistada:

1. Qual (is) disciplina (s) a senhora trabalha?

2. Qual sua principal dificuldade e principal facilidade ao trabalhar a disciplina Língua Portuguesa?

Dificuldade: _____

Facilidade: _____

3. Quais as diversidades raciais e socioeconômicas compõem a sua sala de aula?

Como se sente trabalhando essas diversidades em sala de aula?

4. Como você concebe o currículo?

5. Qual a perspectiva dos alunos egressos do ensino médio da Escola Celso Ferreira da Cunha?

6. Na sua visão, como este projeto contribuirá com a sua experiência profissional?

7. Este é um espaço destinado a um comentário pertinente que a senhora deseja acrescentar a nossa entrevista com relação ao ensino de Língua Portuguesa e o Projeto de Pesquisa-Ação:

APÊNDICE C - MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS.**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Carta de Apresentação de Pesquisador

Prezado (a) Senhor (a),

Apresentamos a mestranda pesquisadora Vera Lucia Lopes Silveira, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada **“IFRO e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha: um diálogo intercultural entre currículos da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica”**, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de uma técnica denominada Grupo Focal, que será realizada através de reuniões as quais contarão com a participação de um supervisor, um orientador, a professora de Língua Portuguesa do nono ano e terceiro ano do Ensino Médio.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um projeto de extensão, elaborado com a participação da escola e um relatório de dissertação de pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição biotética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou

dimensão, em consonância com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (69) 8119.9899 E-mail: vera.lucia@ifro.edu.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Cacoal, _____, _____ de 2014.

Carmen Tereza Velanga

Professora orientadora

Vera Lucia Lopes Silveira

Mestranda Pesquisadora

Obs.: Duas vias. Assinadas pela professora orientadora da instituição envolvida.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

portador (a) do Registro de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa Intitulada: **“IFRO e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha: um diálogo intercultural entre currículos da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica”** objeto de estudo da mestrandia *Vera Lucia Lopes Silveira*, da Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da *Profa. Dra. Carmen Tereza Velanga*, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, para estudar em que medida a elaboração coletiva de um projeto de extensão, elaborado a partir da experiência de execução, poderá contribuir para facilitar o ingresso dos alunos da Escola Celso Ferreira no IFRO/*Campus Cacoal*.

Assim, tenha conhecimento que:

1. A participação do senhor (a) na pesquisa será participando de um grupo focal que fará discussões a partir de um roteiro norteador;
2. Suas respostas e opiniões serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial à proposta curricular do ensino de Língua Portuguesa para os anos finais da educação básica;
4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas, eventos nacionais ou internacionais;
5. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;

6. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
7. As reuniões do grupo focal serão registradas em gravação de áudio e anotações realizadas pela pesquisadora e colaboradores;
8. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
9. Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 8119-9899 e-mail: vera.lucia@ifro.edu.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br ou Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R. **Bairro:** Centro **CEP:** 78.000-000 **UF:** RO **Município:** PORTO VELHO **Telefone:** (69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br.

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Cacoal, ____ de _____ de 2014.

Vera Lucia Lopes Silveira
Pesquisadora

Assinatura
Participante Ouvido (a)

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: IFRO e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha: um diálogo intercultural entre currículos da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica.

Pesquisador responsável: Vera Lucia Lopes Silveira

Instituição/Departamento: UNIR/ Departamento de Educação

Local da coleta de dados: E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha

A pesquisadora do projeto **IFRO e E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha: um diálogo intercultural entre currículos da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica** se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através da técnica do Grupo Focal, realizando registros de áudio e vídeo durante os encontros que serão realizados na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha. Concordam com a utilização dos dados, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas e arquivadas sob a responsabilidade do pesquisador (a).

Cacoal- RO,de.....de 20.....

Pesquisadora

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS.**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de Cacoal, Rondônia. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada para fins de divulgação científica, destinada à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: composição de Dissertação para o Mestrado em Educação Escolar/UNIR; apresentação em material de Defesa da Dissertação; publicação em livros. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Cacoal, _____ de _____ de 2015.

_____ -

(assinatura)

APÊNDICE G - MODELO DE ROTEIRO PARA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E
TECNOLÓGICAS.

Pesquisa: Diálogo Intercultural no Currículo de Língua Portuguesa

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

DATA: ____/____/____

Apresentação formal da pesquisadora, colaboradores e participantes (formação, tempo de serviço e função atual);

Apresentação da Pesquisa- Ação (intervenção), seu objetivo e metodologia;

Informações sobre sigilo e dúvidas (Plataforma Brasil);

Orientação: falar o próprio nome antes de responder ou comentar para facilitar o registro de áudio.

QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS

1. Conhecendo a comunidade envolvida: discutir características básicas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e que sejam pertinentes ao projeto.
2. Apresentação da estrutura que deve compor o projeto de intervenção: objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, cronograma, recursos e avaliação.
3. Como deve ser a dinâmica de elaboração do projeto (sugestões).
4. Vamos estabelecer uma previsão para a realização das oficinas e discutir como seriam planejadas.
5. Considerações finais (confirmar data do próximo encontro).

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IFRO e E.E.E.F.M. Celso Ferreira: um diálogo intercultural entre currículos da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica.

Pesquisador: Vera Lucia Lopes Silveira

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Versão: 1

CAAE: 33102014.1.0000.5300

Área Temática:

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 729.897

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

trata o protocolo de projeto de pesquisa apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia, que visa a integração entre o IFRO/campus Cacoal e a escola estadual Celso Ferreira, para facilitar o ingresso dos alunos oriundos do ensino fundamental e médio no Instituto. Para tanto, será elaborado com a participação da equipe gestora da escola e professora de Língua Portuguesa, um projeto de extensão para execução em anos posteriores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver um projeto de pesquisa-ação, visando à intervenção na prática dos docentes de ambas as instituições, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, através de um diálogo integrador entre os currículos do IFRO/*Campus* Cacoal e da E.E.E.F.M. Celso Ferreira, oportunizando ainda a elaboração de um projeto de extensão para a execução em anos posteriores.

Objetivo Secundário:

- Executar o projeto de pesquisa-ação para atender a uma realidade escolar, promovendo uma

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000

UF: RO **Município:** PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

(69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 729.897

intervenção sobre a mesma; • Coordenar o projeto de forma ética, democrática e motivadora, oportunizando a troca de conhecimentos entre alunos, professores e colaboradores; • Registrar a ação ocorrida no processo de construção do projeto, bem como no desenvolvimento das etapas do mesmo (a serem projetadas em conjunto, por meio do uso da metodologia de grupo focal) de seus atores (coordenadores pedagógicos de ambas as instituições, professores de LP, representação de alunos), por meio de reuniões pedagógicas produzidas para este fim, encontros e acompanhamento sistemático das ações propostas; • Criar um projeto de extensão, como produto da pesquisa-ação, fundamentado no conhecimento produzido durante o desenvolvimento do trabalho de investigação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

segundo a autora, há risco de não conseguir êxito caso haja rotatividade dos profissionais que participarão do grupo focal.

quanto aos benefícios: Os alunos da comunidade Riozinho e escola Celso Ferreira serão melhor preparados para o ingresso e permanência no IFRO, com a adaptação curricular; As professoras envolvidas na pesquisa aperfeiçoarão sua prática como docentes e pesquisadoras; O IFRO estará cumprindo o seu papel de contribuir para o desenvolvimento da comunidade local; A escola efetivará o seu dever na formação de alunos na educação básica, preparando-os para entre outras ações, a continuidade nos seus estudos em consonância com a legislação educacional vigente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa ocorrerá no município de Cacoal, em uma escola estadual, com coletas de dados através de observações, registros escritos, em vídeo e áudio, que serão analisados pela pesquisadora e seus colaboradores, distribuindo as informações em categorias que englobam a Formação Docente e o Professor Reflexivo; Currículo na perspectiva da diversidade cultural; Estudos Culturais como campo de pesquisa; O Ensino da Língua Portuguesa e o papel do professor reflexivo o currículo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta TCLE com base na resolução CNS/MS , inserir o endereço do CEP/NUSAU/UNIR, encontramos anexo ao projeto de pesquisa original o roteiro da entrevista semiestruturada, apresenta autorização dos gestores envolvidos, orçamento e cronograma definidos

Recomendações:

Inserir no TCLE o endereço do CEP/NUSAU/UNIR

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000

UF: RO **Município:** PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

(69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

Página 02 de 03

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

após a análise com base na resolução CNS/MS sou de parecer favorável a realização da pesquisa proposta por esse protocolo

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 28 de Julho de 2014

Assinado por:

Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br
(69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br