

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR NÚCLEO DE
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PRICILA SUAREZ CARVALLO

**O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE
FRONTEIRA: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE GUAJARA MIRIM/BRASIL E GUAYARAMERIN/BOLÍVIA.**

Porto Velho

2018

PRICILA SUAREZ CARVALLO

**O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: um
estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e
Guayaramerin/Bolivia.**

Dissertação de Mestrado apresentada no Curso
de Mestrado Acadêmico em Educação pela
Fundação Universidade Federal de Rondônia –
Campus de Porto Velho-RO.

Orientadora: Professora Doutora Carmen
Tereza Velanga.

Porto Velho-RO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C331 Carvalho, Pricila Suarez.

O currículo e as culturas silenciadas nas escolas de fronteira : um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajará mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolívia: pesquisa Descritiva / Pricila Suarez Carvalho. -- Porto Velho, RO, 2018.

109 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Carmen Tereza Velanga

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Currículo. 2.Práticas pedagógicas. 3.Formação docente. 4.Diversidade cultural. I. Velanga, Carmen Tereza. II. Título.

CDU 371.133

Bibliotecário(a) Renata Cortinhas Bulhões

CRB 11/1010

PRICILA SUAREZ CARVALLO

**O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: um
estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e
Guayaramerin/Bolivia.**

A presente Dissertação de Mestrado foi defendida como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pelo Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho, no dia 18 de outubro de 2018.

Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga
Orientador/presidente/ PPGE/UNIR

Prof.^a. Dr.^a Suely Aparecida do
Nascimento Mascarenhas
Membro Externo - PPGE/UFAC

Prof. Dr. Clarides Herinch de Barba
Membro Interno - PPGE/UNIR

Porto Velho, 18 de outubro de 2018.

DEDICATÓRIA

Á minha mãe, Ana Maria , por ser minha fonte de inspiração, meu exemplo, meu porto seguro.

Dedico ao meu esposo Charles, por me apoiar e incentivar em todos os momentos. Meu gigante!

Aos meus filhos Jéssica, Lucas e Marcos, razão do meu viver.

A meu netinho Enzo Gabriel, amor que desconhecia.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço ao Deus todo poderoso, por me conceder a graça de tornar real aquilo que um dia era apenas um sonho. A ele a honra, glória e louvor!

Agradeço à minha mãe Ana Maria Suarez Carvalho por todos os ensinamentos e exemplos que me fizeram tornar quem sou.

Agradeço ao meu pai Miguel Hurtado por todas as palavras de incentivo e carinho, apesar da distancia se faz presente em meu coração.

Ao meu esposo Charles Crispim Karantino, por ser tão companheiro e por me incentivar a nunca desistir do meus sonhos, por me compreender e ajudar nesta longa caminhada, sem este auxilio certamente seria impossível chegar ate o final deste sonho desafiador.

Aos meus filhos, Jéssica, Lucas e Marcos, razão maior do meu viver, agradeço por compreenderem minhas ausências e me motivarem a seguir em frente! Os amo mais que tudo nesta vida!

Aos meus irmãos Leôncio, Carina, Jaide (in memoriam), Daniel, Selvi, Rubens, Douglas e Érica. Deus foi maravilhoso em me presentear com cada um, são parte do meu coração. Agradeço pelas palavras de incentivo, carinho e por me socorrem quando preciso.

Ao meu cunhado Osvaldo, por ser um grande homem, sempre generoso, com um coração maior que o peito. Agradeço por tudo! Deus retribua o que fez e ainda faz por mim!

Ao professor Dr. Dorosnil Alves Moreira, por me incentivar a entrar no mundo acadêmico.

À minha amiga e professora Dr^a. Zuila Guimarães Cova dos Santos, por criar em mim o gosto pela pesquisa, pessoa muito especial em minha vida, um anjo que Deus colocou em meu caminho!

À minha orientadora professora Dr^a Carmem Tereza Velanga, por não medir esforços em ajudar, por todo carinho e dedicação!

A todos os professores do Mestrado Acadêmico em Educação - UNIR, por todos os ensinamentos e contribuições em minha formação.

Aos professores da banca, pelas contribuições tão valiosas e enriquecedoras.

A todos meus amigos do mestrado, que me ajudaram no momento que mais precisei! Deus retribua a cada um pelo que fizeram por mim.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse sonho fosse concretizado!

Gratidão por este dia tão especial!

*A verdadeira educação é aquela
que nos possibilita sermos seres
humanos, verdadeiramente
humanos.*

Claudemir Sales

CARVALLO, Pricila Suarez. **O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolivia**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

Questões relacionadas à diversidade cultural e suas relações com a educação são inerentes a um estado eminentemente multicultural, com fronteiras físicas e geopolíticas com país estrangeiro de língua espanhola, caracterizado por migrações sucessivas, culturas que se entrecruzam e se transformam, dando origem ao multiculturalismo, fenômeno que na área educacional necessita de aprofundamentos de estudos e pesquisas que visem o pensar criticamente a realidade vivida nas escolas de fronteira. É nesse contexto, que emergiu a questão norteadora dessa pesquisa: “De que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das escolas de fronteira no que diz respeito à diversidade cultural”? Em consonância com essa problemática, o objetivo geral desse estudo foi analisar comparativamente os currículos de duas escolas públicas de ensino fundamental fronteiriças entre dois países (Brasil/Rondônia/Bolívia/Beni) verificando de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das mesmas no que diz respeito à diversidade cultural. A pesquisa do tipo descritiva e de abordagem qualitativa foi aplicada em duas escolas públicas, no primeiro semestre de 2017, por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações das práticas e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos. Os participantes da pesquisa foram dois gestores e quatro docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O aporte teórico dirige-se ao campo do Currículo, Multiculturalismo, Interculturalidade e Formação docente, com base nas obras de Apple (2000); Candau (2000); Sacristán (2000); Libâneo (2007); Moreira (2013); Imbernóm (2000); Tardif (2012), Freire (1996); Silva (2005); MacLaren (1997); Veiga (2013). Foi estudada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo (DCN/CP nº 3/2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN/EB/2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) e *Ley De La Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010)*. Para a análise dos dados foram construídas categorias *a priori* baseada na Análise de Conteúdo, de Bardin (1997). Os resultados da pesquisa sinalizam a importância de se trabalhar um currículo elaborado com base nas realidades dos sujeitos que fazem parte do espaço educativo fronteiriço, com ações direcionadas a diversidade cultural e a interculturalidade local ser desenvolvidas com base nas orientações legais que regem o sistema educacional. No que tange ao sistema educacional da Bolívia verificou-se que a diversidade cultural está presente em seu currículo e nas práticas pedagógicas. Conclui-se que a relevância dessa investigação consiste em apresentar indicadores para a construção de um currículo que atenda à diversidade cultural nas escolas de fronteira, aproximando-se efetivamente das reais necessidades locais, promovendo dessa forma uma educação que dê voz a todas as culturas presentes nos espaços educativos.

Palavras-chave: Currículo. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Diversidade Cultural.

ABSTRACT

Issues related to the diversity of the ritual and their relationship with education are inherent in a state, eminently multicultural, with physical borders and geopolitical with the foreign country of the Spanish language characterized by successive migrations, cultures that intersect and are transformed, giving rise to multiculturalism, a phenomenon which in the field of education requires publication of studies and research that aim to think critically the lived reality in schools along the border. It is in this context that emerged the guiding question of this research: how is the curriculum and the teacher training will focus on the pedagogical practices of the schools of the frontier in regards to cultural diversity? In line with this problematic, the general objective of this study was to analyze comparatively the curriculum of two public primary schools of border between two countries (Brazil/Rondônia/Bolivia/Beni) by checking how the curriculum and the teacher training will focus on the pedagogical practices of the same in regards to cultural diversity. The research of the descriptive and qualitative approach was applied in two public schools in the first half of 2017, by means of semi-structured interviews, observations of practice and documentary analysis of Political Projects and Teaching. The participants of the survey were two managers and four faculty members who work in the early years of Elementary School. The theoretical is directed to the field of Curriculum, Multiculturalism, Interculturality and teacher Training, based on the works of Apple (2000); Candau (2000); Sacristán (2000); Libâneo (2007); Moreira (2013); Imbernóm (2000); Tardif (2012), Freire (1996); Silva (2005); MacLaren (1997); Veiga (2013). Were studied the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB (9394/1996), the National Curriculum Guidelines for the training of the Pedagogue (DCN/CP no. 3/2006), the National Curricular Guidelines for Basic Education (DCN/EB/2010), National Curriculum Parameters (PCN/1997) and Ley De La Educación (070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010). For the analysis of the data were constructed in categories a priori based on the Content Analysis of Bardin (1997). The results of the research indicate the importance of working on a curriculum drawn up based on the realities of the subjects that are part of the learning space frontier. That actions directed to cultural diversity and interculturality location need to be developed based on the legal advice that govern the educational system. In regard to the educational system of Bolivia it was found that the cultural diversity is present in your curriculum and in pedagogical practices. It is concluded that the relevance of this research is to present indicators for the construction of a curriculum that meets the cultural diversity in the schools of the border, approaching effectively of the actual local needs, promoting in this way an education that voice to all the cultures present in educational spaces.

Keywords: Curriculum. And Pedagogical Practices. Teacher Training. Cultural Diversity.

Lista de figuras

Figura 1: Cidades gêmeas: Guajará-Mirim - Rondônia/ Brasil lado e Guyaramerin – Beni/Bolívia

Figura 2 : Frente da E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré

Figura 3: Frente da *Unidad Educativa San José Fe y Alegria*

Figura 4: Comemoração Dia do Índio

Figura 5: Comemoração Dia do Índio

Figura 6: Projeto Consciência Negra

Figura 7: Projeto Consciência Negra

Figura 8: Apresentação de danças típicas

Figura 9: Apresentação de danças típicas

Figura 10: Festival Cultural

Figura 11: Festival Cultural

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEDUC – Secretaria de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL.....	18
2.1 Culturas, currículo e suas articulações.....	18
2.2 Currículo e as Culturas Silenciadas: uma reflexão	29
3. FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: Um olhar sobre o professor na fronteira.	38
3.1 Formação docente do Pedagogo na atualidade	38
3.2 A diversidade cultural na formação do Pedagogo	45
3.3 Programa Escolas Interculturais nas fronteiras internacionais brasileiras	53
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	59
4.1 Abordagem e tipo de pesquisa	59
4.2 <i>Locus da pesquisa</i>	60
4.3 Sujeitos da pesquisa	61
4.4 Procedimento Metodológico	61
PESQUISA.....	66
5.1. Apresentando o <i>lócus</i> da pesquisa: A Escola brasileira e a Escola boliviana	66
5.2 O currículo oficial das duas nações	72
5.3 O PPP das duas escolas e a diversidade cultural.....	75
5.4. As vozes dos sujeitos da pesquisa	77
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA	80
5.4.1. Os gestores.....	80
5.4.2 Professores	89
6. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ATENDIMENTO A DIVERSIDADE CULTURAL.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	106

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, em nossa realidade educacional brasileira, há muitos desafios a serem superados, apesar do acesso à educação ser uma realidade em nosso país, há de se convir que a qualidade do ensino ainda está aquém do que esperamos ou desejamos e essa situação pode ser explicada por diversos fatores, a partir das políticas públicas educacionais e sua gestão, em referência à formação de professores e à valorização do magistério, o que, indubitavelmente reflete na gestão do sistema escolar, na gestão da sala de aula pelo professor, dos recursos, da falta de professores, matérias didáticos com conteúdos distantes da realidade dos alunos sem falar da precariedade na infraestrutura das escolas. São realidades múltiplas, que variam entre regiões ou formas de gestão.

No entanto, chama-nos a atenção a questão da interculturalidade e suas relações com a educação, por fazermos parte de um estado eminentemente multicultural, enfatizado por fronteiras físicas e geopolíticas com país estrangeiro, língua espanhola, migrações sucessivas, culturas que se entrecruzam e se transformam, dando origens ao multiculturalismo, fenômeno este que tem sido estudado em várias áreas, mas que na área educacional ainda necessita de aprofundamentos de estudos e pesquisas que visem o pensar criticamente esta realidade vivida. Para Vera Candau (2008) é necessário a reflexão cada vez mais atenta sobre as relações entre interculturalidade e educação. Nossa sociedade, de caráter cada vez mais multicultural não é diferente de outros contextos, como o europeu, o norte-americano e o latino-americano. Cabe a nós no Estado de Rondônia, reconhecer o multiculturalismo na prática social e a nós outros, professores e pesquisadores, reconhecer essa diversidade cultural a fim de não torná-la invisível nas práticas escolares, como na maioria das vezes o é, a partir da prática social.

Pensar na escola pública é pensar em como gestar ações que ajudem a melhorar o ensino, principalmente para os alunos que pertencem aos grupos de exclusão como: pobres, negros, estrangeiros indígenas e migrantes. Destacamos aqui um olhar para este último grupo, alunos que saem do lugar onde nasceram para acompanhar a família na busca de novos espaços em outras fronteiras. E esta é uma realidade que pertence a minha história e da minha família, mas faz parte também da história de muitas outras no município de Guajará-Mirim. Uma cidade brasileira que faz fronteira com a Bolívia e que, de acordo com geógrafa Lia Osório Machado (1997), possui mais de 10.000 bolivianos irregulares.

Em Guajará Mirim a presença desse grupo é muito forte e visível, e pode ser encontrado em diversas áreas tais como: comércio, mercado, feira, construção civil e principalmente nas escolas. Se fizermos um passeio nas escolas públicas do município encontraremos alunos

bolivianos ou descendentes de bolivianos. Diante dessa realidade, algumas inquietações começaram a surgir durante meu processo de formação no curso de Pedagogia e me levaram a observar a forma como esses alunos são atendidos nesses espaços, e quais práticas pedagógicas os professores desenvolvem para que os alunos não se sintam excluídos na própria sala de aula, uma vez que a matriz curricular do curso de Pedagogia local, infelizmente não privilegia este aspecto, fator que precisa ser repensado, haja visto que estamos inseridos em área de fronteira e que os professores aqui formados devem estar preparados para lidar com a diversidade étnica, a diversidade linguística e a diversidade cultural, encontradas em nossos espaços educativos.

Nesse contexto, Nóvoa (1995, p.55) atribui às escolas de formação um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, em que os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, como também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer¹.

Nesse percurso tive a oportunidade de conhecer o trabalho que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina E. de Oliveira (atualmente fechada pelo reordenamento escolar) no município de Guajará-Mirim/RO/Brasil e “*Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria*” do município de Guayaramerin/Beni/Bolívia vem desenvolvendo em seus espaços educativos e com o fechamento da escola acima citada, os alunos foram remanejados para a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Almirante Tamandaré, tornando-se nosso campo investigativo.

Dessa forma, propomos desenvolver uma pesquisa que ajude a entender e compreender o currículo de ambas as escolas no sentido de conhecer os caminhos que as escolas vem construindo não apenas a fim de garantir o acesso dos alunos em suas redes de ensino, mas também, garantir a sua permanência e o seu desenvolvimento educacional sem negar a sua origem cultural. Assim, esta pesquisa buscará mostrar alguns fatores que precisam ser repensados nos currículos educacionais, neste sentido surge a questão problematizadora: De que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das escolas de fronteira no que diz respeito à diversidade cultural? Como desdobramentos da questão central do problema, surgem algumas indagações que buscaremos respostas: A diversidade cultural está contemplada no currículo das escolas de fronteira? Em que sentido a formação dos professores e as práticas pedagógicas dessas escolas influenciam a qualidade do trabalho pedagógico quanto ao atendimento e acolhimento da diversidade cultural?

¹ Texto disponibilizado em pdf em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
Acesso em junho 2016.

Neste sentido a pesquisa objetiva analisar comparativamente os currículos de duas escolas públicas de ensino fundamental fronteiriças entre dois países (Brasil/Rondônia/Bolívia/Beni) verificando de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das mesmas no que diz respeito à diversidade cultural. A relevância deste estudo se justifica por ter como foco identificar as ações que a escola pública de ensino fundamental dos municípios de Guajará-Mirim/Rondônia/Brasil e Guayaramerin/Beni/Bolívia vêm realizando como prática de inclusão e que merecem ser estudadas e analisadas, contribuindo para reflexão sobre as mudanças de currículo tanto na formação docente que é a fonte geradora, quanto na escola em atendimento à diversidade cultural, no sentido de que as culturas locais presentes nas escolas não fiquem silenciadas, demonstrando a importância de um currículo articulado com a sociedade, barrando os preconceitos sociais e raciais que existem na fronteira diante da cultura do Outro, promovendo uma reflexão de como devemos produzir um currículo significativo para desenvolver a fronteira fortalecendo os laços de fraternidade entre as diversas culturas presente na fronteira.

A pesquisa objetivou especificamente:

a) Analisar comparativamente os documentos curriculares de ambas as escolas, que tratam as legislações pertinentes de ambos os países: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN, 2010) e as novas orientações para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em construção no Brasil, bem como a *Ley de la Educación nº 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”* para a educação básica boliviana dos anos iniciais;

b) Descrever o projeto político pedagógico das duas instituições de ensino, com base nas concepções teóricas apresentadas, matriz curricular e metodologias de ensino, identificando de que forma abordam a diversidade cultural das culturas específicas (local, estrangeira, brasileira, boliviana, indígena e Quilombola).

c) Identificar no discurso dos professores como concebem sua formação docente (inicial e continuada) a respeito do preparo para o trabalho com a diversidade na escola, e de que forma esta incide sobre suas práticas pedagógicas

d) Refletir sobre as práticas pedagógicas em ambas as escolas identificando instrumentos, momentos e projetos que valorizem a diversidade cultural voltadas especificamente para as culturas presentes na escola.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, bem como a questões levantadas, delineamos esta pesquisa educacional por uma abordagem qualitativa e do tipo descritiva. Como aporte teórico para a metodologia do estudo nos referendamos nos seguintes autores:

LÜDKE e ANDRÉ (1986), ANDRÉ (2005), BARDIN (2009, 2011), GIL (1999) , TRIVIÑOS (1997). A presente pesquisa está organizada em cinco seções assim constituídas: 1.Introdução, 2.Currículo e Diversidade Cultural,3. Formação e a Prática Docente: um olhar sobre o professor na fronteira, 4.Metodologia da pesquisa, 5.Apresentação dos dados e análise dos resultados da pesquisa. Na última seção, concluímos com as considerações finais.

2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

A discussão do currículo coloca em foco a cultura como *lócus* de estabelecimento de controle das “diferenças” e requer uma visão das identidades como provisórias, instáveis, multiplamente referenciadas, ensejando que se trabalhe com a questão das identidades culturais sem homogeneizá-las; preservar padrões étnicos e culturais singulares sem guetizá-los em currículos diferenciados ou diluí-los em currículos centralizados (CANEN, 2002).

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e CANDAU (2003, p.161), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas se constitui em um grande desafio. Salientamos aqui, um olhar para o Estado de Rondônia, especificamente o município de Guajará-Mirim que abriga em seu espaços educativos uma considerável diversidade cultural, característica de um ambiente fronteiriço. Assim as instituições do ensino escolar público precisam voltar seu olhar para um currículo que atenda a multiculturalidade local, buscando mecanismos para que as culturas diversas sejam valorizadas.

2.1 Cultura, Currículo e suas articulações

Nesta seção faremos uma reflexão, a partir da visão crítica, sobre o currículo proposto pelo sistema educacional, visto que, o currículo assim como afirma Moreira (2008) não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Assim, discutiremos a seguir os conceitos de currículo, cultura e sua relação com a diversidade cultural, de acordo com MOREIRA (2008); GOODSON (2001); APPLE (2006); SACRISTÁN (1995); LARAYA (2004); FORQUIN (1993) e outros autores que discorrem sobre a importância do olhar dos educadores sobre a diversidade cultural no contexto escolar como fator essencial para consolidação de um ensino que não se resume apenas a transmissão de conteúdos curriculares, mas que busque em suas práticas a construção de valores na formação dos sujeitos, onde os mesmos possam se aceitar e se reconhecer dentro do espaço social onde estão inseridos.

Construir um currículo diante das necessidades atuais significa redefinir conhecimentos e valores que deverão subsidiar práticas pedagógicas que atenderão os alunos em sentido amplo, faz-se necessário aprofundar um olhar para diversas culturas ali presentes.

Com a idéia de que a cultura sempre foi um tema que norteou grandes discussões desde o nascimento da antropologia até os dias atuais. Muitos foram os conceitos que tentaram explicar este fenômeno, ao mesmo tempo universal e particular nesta visão LARAIA (2004, p. 101) afirma:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir.

Nesta perspectiva o autor mostra uma idéia geral do que é a cultura, ou as culturas. E através desse conceito enfatizamos a questão da dinâmica e das diferenças dentro da cultura moderna. LARAIA (2004) mostra a existência dos conflitos entre ideologias hegemônicas e tradicionais. Assim, é importante a compreensão das culturas e o respeito por suas diferenças, visto que a cultura é dinâmica, seria como uma preparação para o novo.

LARAIA (2004) trata cultura como "uma lente através da qual o homem vê o mundo", direcionamos aqui uma atenção em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas escolas, pois neste caso o professor tem uma grande responsabilidade em proporcionar momentos que colaborem com essa "lente" sobre seus alunos. Segundo o autor, "nenhum indivíduo é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura." (p.82) - ele pode conservar aspectos de sua cultura e também acolher outros costumes culturais, independentemente de sua nacionalidade. As sociedades estão em constante interação, os campos fronteiriços mostram que cada cultura possui sua maneira de funcionar, desta maneira as culturas são entendidas em seus contextos particulares, assim, por conseguinte, o autor acrescenta:

Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2004, p.90).

A escola como campo formador de sujeitos críticos tem a incumbência de praticar a valorização das diversas culturas que ali permeiam, associando nas práticas pedagógicas ações que contribuam para interação entre os grupos que fazem parte dos espaços educativo, promovendo em seus educandos um novo olhar sobre as diversas culturas que os cercam, desta maneira, LARAIA (2004, p. 36) esclarece:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

A compreensão da cultura enquanto conteúdo da educação é o que confere significado a esta como conjunto de práticas que atribuem determinados significados a indivíduos e grupos e, por que não dizer, à escola, insere-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural. Como função social a escola deve promover nos alunos a importância dos valores culturais que são vivenciados dentro e fora da escola. Desse modo, o currículo precisa atender as reais necessidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem. O currículo, segundo FORQUIN, (1993), é considerado um artefato cultural, o que implica que seja colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais da sua história, da sua produção contextual, e nesse tópico, emerge da relação escola e cultura escolar.

Através dele, seus elaboradores buscam concretizar a socialização, bem como os fins sociais e culturais que, espera-se, sejam alcançados por intermédio das práticas educativas formais. Não se pode desconsiderar que em seus conteúdos e nas formas em que ele se apresenta, constitui-se numa opção historicamente configurada, participe de uma trama ao mesmo tempo cultural, política, social, econômica e escolar. Neste sentido FORQUIN (1993, p. 10) afirma:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

Entendemos, assim, a real necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender, cada vez mais, como esta relação acontece no cotidiano escolar. O currículo precisa dialogar com as diferentes culturas encontradas em seus espaços escolares, os conteúdos e as práticas escolares devem abranger todos os sujeitos fazendo conexão da unidade com a diversidade sem ofuscar as identidades dos educandos, ressaltamos ainda que a singularidade dos alunos não pode ser

esquecidas por conta da suposta sociedade igualitária que acaba reproduzindo em um modelo de cultura comum.

Nessa perspectiva, FORQUIN (1993) entende a cultura como um sistema de experiência, muito embora afirme que um sistema de experiências, não explica as organizações sociais, culturais e escolares, mesmo porque há muitos outros sistemas para além dele: “[...] esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade” (FORQUIN, 1993, p.14 e 15).

A cultura não se identifica o cultural com o ideal, nem o material com o social, nem sequer imagina a possibilidade de analisar esses níveis de maneira separada. Os processos de representação e reelaboração simbólica remetem a estruturas mentais, a operações de reprodução ou transformação social, a práticas e instituições que, por mais que se ocupem da cultura, implicam certa materialidade. E não só isso: não existe produção de sentido que não esteja inserida em estruturas materiais (CANCLINI, 1983:29).

Neste sentido, a cultura definida pelo autor, ganha significado como o movimento histórico pelo qual as experiências se acumulam, viabilizando um conjunto de procedimentos definidores de uma dada identidade coletiva e individual dentro de um espaçamento territorial e é no processo de interrelacionar educação e cultura que se dará a seleção no interior da cultura, promovendo uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos aos educandos. Diante disso, retomamos ao princípio de um currículo que articula em suas ações o reconhecimento das diversas culturas que se fazem presentes, pois a escola como campo favorecedor de encontros e trocas de diversidade cultural, deve promover oportunidades de questionamentos e desconstruções de discursos e práticas monoculturais.

Portanto, o currículo escolar está perpassado por valores e pressupostos políticos e ideológicos que necessitam ser desvelado, para que se possam compreender os mecanismos que operam na sua materialização dentro das escolas. Diante disso, SACRISTÁN (2000, p.101) enfatiza:

Este movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores nos permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Assim, o autor demonstra que o currículo não se reduz em um corpo de conhecimento, mas é formado por um campo constituído por diversos agentes cuja dinâmica envolve diversos mecanismos e práticas. Desta forma precisamos compreender no sentido amplo e por que não crítico os conceitos de currículo, considerando sua complexidade, por pensar em um currículo,

enquanto prática significa adentrar em um campo privilegiado onde conseguimos analisar as contradições existentes entre as intenções e a prática educativa que vai além de um simples documento, já que as propostas do currículo se expressam mais nos anseios do que nas realidades. Contudo, sem considerar esses aspectos, não se pode compreender fatores e práticas que acontecem de fato nos contextos educacionais. Entender a realidade curricular requer compreensão de interação entre contextos e práticas. Visto que o contexto em que a prática é desenvolvida torna assim um papel primordial na compreensão da construção do currículo. Neste sentido SACRISTÁN (1998, p. 201) afirma:

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

O autor intensifica ainda mais sua idéia de interação de contexto e prática pedagógica, no sentido de que as práticas desenvolvidas pelos professores dentro de suas salas de aula como uma ação curricular, deva ser entendida como uma prática que vai além de um simples fazer técnico, trazendo o currículo em ação, como expressão de valores e de intenções, não modelado, mas feito a partir de elementos que constituem a profissionalidade do professor durante toda sua trajetória, podendo ser resultado de práticas de reprodução ou inovação. Segundo o autor o cruzamento dessas práticas, distintas entre si, convergem à prática pedagógica da sala de aula que, por sua vez, contribui diretamente à constituição do conhecimento escolar. Agregado a esse conjunto de ações estão implícitos pressupostos teóricos, crenças e valores, os quais condicionam à teorização sobre o currículo.

SACRISTÁN (1990) considera que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e interdependentes, geram forças que incidem na ação pedagógica.

No sentido de que o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, há necessidade de assumir sua função prática e construção diária, considerando professores e alunos, como sujeitos protagonistas no processo educacional. A dimensão prática do currículo deve possibilitar a compreensão do processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, que culminam em ação pedagógica que norteiam a teoria e a prática, dentro dos espaços educativos.

Aprofundando ainda na idéia de que o currículo vai além dos conteúdos sistematizados, GOODSON (1995, p.132), conceitua o currículo como uma “construção social” que tem que ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas”, desta forma o currículo deve ser considerado como principal aspecto na análise da escolarização, fornecendo fatores que investigam as relações entre escola e sociedade. Afinal, de acordo com o autor, “a negociação contínua da realidade [...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações”.

Colaborando com esta idéia SILVA (1996) afirma que o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais, assim não se pode falar em currículo sem associá-lo a ideologia, cultura e relações de poder, pois estes são fatores indissociáveis. MOREIRA e SILVA (1997, p 23.) afirmam que esta “é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”, nesta idéia devemos considerar que os aspectos ideológicos são fundamentais no que diz respeito às finalidades do currículo. Os autores aindatomam profundidade neste campo quando concordam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (1997, p.28). Assim sendo, podemos compreender que a ideologia prescrita no currículo escolar, direta ou indiretamente modelarão os sujeitos que fazem parte do processo educativo.

O currículo surge como principal elemento da prática pedagógica, pois segundo SILVA (2010, p. 14, 15), a “questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Após a etapa que define quais conhecimentos devam fazer parte do currículo escolar, as teorias, por sua vez, “buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” que devem ser selecionados.” Assim, para melhor compreender a estrutura do currículo, é importante conhecer suas diferentes dimensões. Tomamos como uma aproximação de definição as considerações de GOODSON (1995, p. 117), para o autor currículo é:

[...] o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

Assim o currículo é algo constituído por uma série de documentos que norteiam o que deve ser ensinado. Para tanto, além desse currículo presente nos documentos, há também autores que abrem o leque considerando que a construção de um currículo se dá em diferentes níveis, tal qual iremos problematizar nas teorias a seguir.

As Teorias Curriculares Tradicionais afirmam segundo “o currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações”

SILVA (2007), explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre currículo no momento em que diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas com intenção de que sua ideologia fosse garantida. Valorizavam o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos de acordo com o modelo econômico em que vive a maioria dos países. Em suma o currículo era caracterizado segundo o pensamento capitalista. Tal qual o autor mostra sua significação ideológico: O currículo é capitalista, assim reproduz – culturalmente- as estruturas sociais e portanto, tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Sendo este um aparelho do Estado capi-talista, pois transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. O autor ainda acrescenta: “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Esta teoria mudava radicalmente o sistema escolar, pois o objetivo era fazer com que a escola agisse como uma empresa , visando atender interesses comerciais e mercantilistas. Desta maneira, Moreira e Silva (2008) explicam que ainda temos muito a compreender e a aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interesse das instituições educacionais. É importante destacar que o currículo tem o poder de modelar uma sociedade, pois traz consigo, mesmo que ocultamente, interesses superiores.

Seguido da teoria tradicional, surge a teoria crítica, porem de certa forma ainda se consegue visualizar traços dessa tradição. Moreira e Silva (2008, p. j26) ainda afirmam que “a educação e o currículo são visto como profundamente envolvidos com o processo cultural. Entretanto há diferenças importantes a serem enfatizadas. De forma geral, a educação e o currículo, estão sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente político”. Assim sendo, a função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura

crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Desta forma percebemos que a prática mencionada por Silva (2007) no processo de escolarização estabelece uma relação principalmente, entre as escolas públicas e particulares e também dentro delas, sobretudo nas públicas, onde as relações internas favorecem alunos mais favorecidos economicamente. Assim, as escolas reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho, líderes para cargo de chefia e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção.

A ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado as experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Isso significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, como também levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento.

Embora tenham tentado identificar tanto as teorias marxistas como as teorias ligadas à fenomenologia com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às ideias marxistas não viam com bons olhos essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria. A visão crítica argumenta que o currículo deve funcionar para seus alunos como instrumento de emancipação e libertação, portanto o professor é visto como dominador do processo pedagógico (que propõe uma interação entre conteúdo e uma realidade concreta, visando à transformação da sociedade) e é um mediador para a construção do saber do aluno.

Já a teoria curricular pós-crítica surgida no século XXI direciona suas bases para um currículo no qual se vincula conhecimento, identidade e poder com temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, multiculturalismo, entre outros. O currículo aqui é uma linguagem de significados, imagens, falas que revelam histórias esquecidas, vozes silenciadas, códigos distintos. MOREIRA e SILVA (2008, p.29) esclarecem:

Reconhecer que o currículo está atravessando por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa de análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante.

Diante disso, entendemos que as relações de poder estão intrinsecamente nos currículos, e que são responsáveis pelos resultados do tipo de sujeitos que se quer formar.

A este respeito, SILVA (2010, p.149-150) nos ensina que “as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que

supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”. Assim o currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre o utras culturas, mas na busca por um currículo multicultural (identidade, alteridade e diferença), currículo este que implica na capacidade de entender, respeitar e apreciar a outra cultura mesmo esta sendo a cultura diferente. As teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica. Neste sentido, destaca SILVA (2007, p. 147):

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Neste sentido, o currículo pós-crítico surge como espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social, priorizando a problematização, o diálogo, instigando o aluno na sua fala com suas vivências e experiências, buscando meios de uma melhor compreensão de sua realidade. As relações de gênero constituem um dos enfoques mais presentes nas teorias pós-críticas que questionam não apenas as desigualdades de classes sociais.

O feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura extremamente patriarcal na qual existe uma profunda desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso, ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres e, dentro de um currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas, sem que as mulheres tivessem a oportunidade de optar por elas.

O currículo, necessariamente, precisa conceber a diversidade como sendo fruto de questões históricas e políticas. O currículo deve ter um papel primordial na desconstrução do texto considerado como oficial, questionando os valores tidos como certos, incluindo e valorizando os valores de todos os grupos sociais, sem distinções.

Para SACRISTÁN (2000, p.15) Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos.

O *currículo formal* deverá ser compreendido numa dimensão de que todo e qualquer conhecimento não é algo estanque ou acabado. Por currículo formal, consideramos que ele dará por meio de conteúdos e procedimentos, conteúdos atitudinais e conteúdos conceituais. Para facilitar a compreensão deste currículo, será necessária a contribuição do educador estabelecendo uma relação recíproca entre conteúdo e educando, pois tudo dará por meio das relações, [...] a relação com o mundo não é individual, mas coletiva e social (CANDAUI, 1996). O currículo formal deve ser entendido dentro de uma perspectiva de projeto que preside toda e qualquer atividade de ordem educativa escolar, podendo definir suas expectativas e necessidades, bem como suas intenções em proporcionar guias de ações voltadas adequadamente e de utilidade específica para os educadores, que por sua vez são de modo geral responsáveis pela sua execução, é necessário dizer que o currículo cumpre sua função de organização formal no interior das escolas visando o pleno desenvolvimento dos educandos ao que diz respeito ao pedagógico. Nesse sentido todos os envolvidos em tal processo educativo compõem uma organização formal em que educador e educando encontram-se juntos para atingirem objetivos específicos, anteriormente definidos que recebe o nome de currículo formal. O *currículo real*, por sua vez, de acordo com SILVA (2007, p.78) é um conjunto de conhecimentos prescritos pelas instituições de educação, ganha efetividade no dia a dia da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professores e estudantes, nas particularidades de suas vivências e de suas maneiras de pensar. Ele é composto, por exemplo, de todas aquelas adaptações feitas cotidianamente pelo professor que percebe que um determinado assunto despertou o interesse dos estudantes, ou das estratégias usadas para aproximar a temática de suas realidades. Para SACRISTÁN (2000, p. 105-106), o currículo real é o currículo ação, na qual ele entende que são guiados: [...] pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares.

Fazemos referência ao currículo oculto que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente no cotidiano da educação ou da escola. Podemos dizer que envolve processos que estão implícitos na escola, mas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, assim o currículo oculto está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as virtudes que fazem parte do processo de aprendizagem, as ações implícitas caracterizam o currículo oculto.

Estão presentes, mas não organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas. Para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm o individualismo, a ideologia dominante.

Considerando as teorias apresentadas, compreendemos o papel político presente no currículo e que ele não é algo neutro. Procurando analisar o currículo de uma forma mais objetiva e prática, percebemos que ele é de suma importância para a organização da ação pedagógica. Concordamos com MOREIRA e SILVA (2002, p.2), quando afirmam que: Se existirem noção central à teorização educacional e curricular crítica é a do poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político.

Como o currículo organiza as funções da escola e os seus elementos refletem seus objetivos, devemos dar a importância devida a esse processo e perceber que a escola precisa ter seu currículo, não apenas como grade curricular, mas abrangendo de forma interligada todas as suas finalidades, as quais já foram pontuadas.

Corroborando com esta idéia SACRISTÁN (2000, p. 20). afirma que:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc..., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

Assim sendo, salientamos a importância de se trabalhar um currículo que de fato abranja todas as áreas educacionais, respeitando os sujeitos que fazem parte do processo educativo. MALTA (2013) alerta que, para além de perceber o papel fundamental do currículo é necessário constante verificação, análise, interpretação e reelaboração, para mantê-lo atualizado e nele perceber, por meio da prática, o que estamos reproduzindo ou produzindo, transmitindo ou construindo. Assim sendo, os currículos educacionais precisam oportunizar os sujeitos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, garantindo que tais sujeitos consigam reconhecer a sua própria identidade no meio que os cercam. Com base nisso percebemos a importância de se discutir e compreender a dimensão social do currículo, pois a partir dele, percebemos quais adultos almejamos para nossa sociedade, que tipo de professores queremos dentro de nossas salas de aula e assim compreender o papel da escola nesse processo, considerando que o currículo possui um papel social, político e ideológico. Desta forma, precisamos ainda dar um enfoque para as ações realizadas no âmbito escolar, ações que de forma direta colaboram para os anseios contidos no currículo escolar, ou seja, o Projeto Político Pedagógico ou PPP.

O projeto político-pedagógico tem um papel fundamental nos resultados finais das ações desenvolvidas pela escola, pois é nele que constam os objetivos a serem alcançados e as estratégias que serão utilizadas para alcançar esses objetivos, como afirma GADOTTI (2000), não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Todas as ações visam promover a qualidade do ensino, bem como garantir a inserção plena do aluno de forma com que todos os membros da escola estejam vinculados e presente nele.

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, e segundo FERREIRA (1975) significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação. Dessa forma entendemos que a construção dos projetos de nossas escolas, requerem planejamento e métodos de como lançar para diante, os ideais almejados transformando-os em possibilidades. GADOTTI (2008, p. 18) acrescenta:

O projeto político-pedagógico da escola pode ser considerado um momento importante de renovação da escola. Projetar significa "lançar-se para a frente", antever um futuro diferente do presente. [...] Todo projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o do presente.

O projeto pedagógico surge como instrumento de ação inovadora, viabilizando os caminhos a serem percorridos visando articular e construir espaços participativos, produzindo de forma coletiva um projeto que mostre quem a escola é atualmente e como ela deverá ser futuramente e isso exige métodos, organização e sistematização. Neste sentido, MARÇAL (2001) afirma que construção coletiva do projeto pedagógico deve ocorrer visando, antes de tudo, à instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola, e não meramente para cumprir um dispositivo legal. Essa autonomia é conceituada como sendo:

Capacidade de a escola decidir o seu próprio destino, porém permanecendo integrada ao sistema educacional mais amplo do qual faz parte. Nesse sentido, ela não tem a soberania para se tornar independente de todas as outras esferas nem para fazer ou alterar a própria lei que define as diretrizes e bases da educação como um todo. (MARÇAL, 2001, p.22).

Dessa forma entendemos que quando a escola toma a iniciativa de avaliar, planejar, construir e executar seu projeto pedagógico, diretamente promove educação de qualidade e dá início a sua autonomia pedagógica e essa autonomia ocorre na medida em que a escola assume suas responsabilidades evidenciando sua competência em suas ações pedagógicas, assim conforme LUCK (2000), a escola com mais autonomia é aquela que é capaz de responder por

suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometida com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades.

VEIGA (2003) esclarece que o projeto pedagógico por ser coletivo e integrador é necessário, para sua elaboração, execução e avaliação, o estabelecimento de um clima de diálogo, de cooperação, de negociação, assegurando-se o direito de as pessoas intervirem e se comprometerem na tomada de decisões de todos os aspectos que afetam a vida da escola.

O Projeto Pedagógico da escola procura destacar as singularidades dos diferentes grupos culturais presentes na escola a partir de trabalhos e atividades interdisciplinares, valorizando os saberes de cada grupo.

GADOTTI (2000) afirma que o aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para tornar-se sujeito de sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que naquele momento faz parte também do seu projeto de vida. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem, a participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. Portanto, compreender essa dialética entre o político e o pedagógico torna-se imprescindível para que o PPP não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações; de pouco adianta declarar que a finalidade da escola é “formar um sujeito crítico, criativo, participativo”, ou anunciar sua vinculação às teorias críticas se, nas suas práticas pedagógicas cotidianas, perduram estruturas de poder autoritárias, currículos engessados, experiências culturais empobrecidas.

Segundo LIBÂNEO (2004), PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico é a expressão da cultura da escola, com o seu desenvolvimento, expressa a cultura da escola, que se constitui de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir de todos os envolvidos na sua elaboração. Assim, o projeto orienta a prática de produzir uma realidade. Para isso, é preciso primeiro conhecer essa realidade. Em seguida reflete-se sobre ela, para só depois planejar as ações para a construção da realidade desejada. É imprescindível que, nessas ações, estejam contempladas as metodologias mais adequadas para atender às necessidades sociais e individuais dos educandos.

Segundo SILVA (1999), o currículo se torna o centro, e está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além da questão do conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999, p. 14) Portanto, o currículo está ligado às questões de identidades de cada sujeito que faz parte da escola. Assim, os currículos multiculturais ligam as várias identidades dos seus

sujeitos, como neste caso, se pode ligar não apenas os alunos que vem da zona rural estudar na cidade, como o indígena ou os alunos imigrantes, e neste ultimo caso chama nos atenção pois, o Município de Guajará-Mirim/RO abriga em seus espaços educativos uma considerável presença desses alunos que por vezes passam despercebidos em um lugar, ou na escola, onde segundo os autores citados acima, deveria ser um ambiente reconhecimento e valorização das diversas culturas.

2.2 Currículo e as culturas silenciadas: uma reflexão

RODRIGUES e OLIVEIRA (2013), enfatizam que, uma vez que o currículo implica formação humana, entendemos que é pertinente refletirmos sobre as (re) significações da noção de currículo e identidade, pois o currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, social, cultural, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise SACRISTÁN (1999, p. 61), afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. Ao acompanhar o emergir do significado de currículo, compreendemos que as mudanças curriculares estiveram e estão imbricadas às modificações sociais, considerando-se assim que compreender a construção social e cultural do contexto no qual o currículo esta sendo desenvolvido é relevante para a análise curricular.

Defendem MOREIRA e SILVA (2001, p. 27):

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Nossas salas de aula estão repletas de variedade de culturas, etnias e grupos. Precisamos estar atentos a essas questões de natureza discriminatória. É preciso perceber os desafios contextuais e a forma como tais desafios podem ser trabalhados na escola, no sentido de que os alunos possam aprender a respeitar as diferenças.

Segundo CANEN e OLIVEIRA (2002), o multiculturalismo é um termo polissêmico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais. Na perspectiva liberal da diversidade, diz SILVA (2001, p. 73), “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas.” A diversidade é mera constatação, é celebrativa, inclusive, descartando-se que entre as diferentes culturas há relações de poder e que nesse jogo se incluem umas e se negam outras, esses binarismos (inferioridade e superioridade, alta e baixa cultura), fator que infelizmente, ainda não foi superado no âmbito escolar.

A identidade cultural, como a cultura, nunca é fixa, todas estão em transformação.; há culturas que são vistas como subalternas e, sendo a escola um espaço onde a diversidade se faz presente, um local onde os diferentes sujeitos se encontram, esta tem por obrigação referenciar e tornar visíveis em seu currículo essa diversidade de sujeitos e culturas. Neste sentido Candau (2007) questiona que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.

Assim sendo, entendemos que não há como se trabalhar experiências pedagógicas, desvinculando das questões culturais da sociedade. SANTOMÉ (1995, p. 176), afirma que:

As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Assim, entendemos que o papel da escola, enquanto transmissora de conhecimento e formadora de identidade, deve focar a diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira e a forma como esta é trabalhada na escola.

O silenciamento ou a marginalização das culturas consideradas inferiores pela cultura hegemônica, ou seja, a cultura européia, no ambiente escolar ocorre de várias formas e maneiras, principalmente, no currículo e nos materiais didáticos. A diversidade étnica e cultural que se faz presente na escola não é percebida por esta, que ainda continua pondo em prática uma abordagem educacional que pouco contribui para a valorização e a auto-estima dos diferentes sujeitos que lá interagem. Os saberes e conhecimento dos grupos dominantes são legitimados em detrimento de uma prática educativa pluralista que comunga com os interesses das minorias desfavorecidas.

SANTOMÉ (1995, p. 161) afirma que “quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Diante disso trazemos um olhar para nossa fronteira Guajará-Mirim/RO –Brasil e Guayaramerin/Beni –Bolívia que requerem um cuidado maior em relação aos currículos das escolas, pois em nossos espaços educativos uma grande diversidade cultural, como índios, quilombolas e alunos bolivianos e suas identidades não podem ser esquecidas ou consideradas inferiores ao demais alunos.

Como assinala CANDAU (2010, p. 16), “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. Na ótica da inclusão, a presença das diversas culturas devem ser visto além do o acesso à educação. Incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar. Isso vai muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo. A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade ou religião.

Mesmo com Leis e Diretrizes Curriculares (2010) que orientam na construção e promoção de uma educação numa perspectiva multicultural, ainda existe uma grande dificuldade por parte da escola e, em particular, dos professores em conceber os saberes e conhecimentos dos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados como importantes e necessários para a formação dos sujeitos.

CANEN (2003, p. 50-51) explica que a constituição da identidade a partir de um olhar multicultural crítico deve basear-se em três premissas fundamentais: (1) “a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída em relações sociais”, ou seja, não há nesse contexto uma identidade que possa ser considerada única, homogênea ou certa; (2) o desafio à existência de um marcador-mestre identitário, uma vez que a construção da identidade envolve marcadores plurais que “se hibridizam em contextos singulares de significação”, formando as chamadas “diferenças dentro das diferenças”; (3) “a sociedade é formada na pluralidade de identidades”, o que significa dizer que no “discurso

oficial” e nos currículos escolares sempre haverá identidades privilegiadas e silenciadas e que, por isso mesmo, precisamos estar atentos e prontos para transgredi-los, formando “discursos desafiadores da construção das diferenças”. Assim sendo, falar sobre educação multicultural exige mudança na cultura organizacional da escola, requer cuidados específicos na elaboração dos currículos escolares, pressupõe uma reflexão sobre a relação entre cultura e poder que perpassa o currículo e suas práticas pedagógicas.

Os sistemas de ensino e, sobretudo, as escolas precisam perceber que a contextualização de práticas educativas se faz necessário e é aí que o direcionamento deve ocorrer. Frequentemente, o que temos percebido por parte da escola é que esse processo complexo é presente na vida brasileira e, conseqüentemente, na vida do aluno, assim sua identidade acaba sendo ignorada e/ou descaracterizada. Diante disso APLLE (2001, p. 04) convida os educadores a uma reflexão:

Por isso, devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas

Desta maneira, na construção do currículo escolar vigoram os aspectos da vida social com sua montagem ideológica e consideram que essas ideologias dominantes nos currículos escolares, seja o reflexo das mesmas formas dominantes na cultura de uma sociedade. Dessa forma, concordando com os teóricos já mencionados quando afirmam que o currículo jamais será neutro e como educadores devemos estar atentos, as ideologias que trazidas em suas entrelinhas para que assim as diversas culturas presentes em nossas salas de aula não passem despercebidas.

A respeito disso SACRISTÁN (1998, p. 201) diz:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

No contexto das diversidades presentes em nossa sociedade mais especificamente nas escolas, é necessário que se pense em novas reformulações pedagógicas e um currículo que se baseie na educação multicultural, no intuito de revisar as relações entre o currículo, a sociedade e a escola. A educação multicultural está inserida num rol de discussões que lutam pela inclusão de novas temáticas por meio da elaboração de diferentes projetos políticos pedagógicos que abranjam as questões étnicas, sociais e de gênero.

Segundo MCLAREN (1997), a educação multicultural não pode ser entendida como um elenco de “coisas” que precisam ser implantadas à educação, mas deve acontecer na busca pela implementação do pluralismo e da diversidade aprofundadas nas raízes culturais da sociedade. Desta forma a cultura não pode ser vista como algo fechado, mas numa perspectiva de interação com as diferenças e, sobretudo, respeito e valorização.

O multiculturalismo crítico desmistifica o Currículo que abrange somente aspectos relevantes a determinada cultura, ele defende a especificidade de cada uma, combatendo as discriminações e os preconceitos que permeiam nossa sociedade. FREIRE (1976) corrobora com esta abordagem no desenvolvimento de uma educação popular a qual, através da conscientização, o indivíduo passa a ser sujeito da sua vida e construtor de sua história. Ensinar não se baseia em construir conhecimento, mas em criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Neste contexto, precisamos considerar que quando o aluno chega à escola, sua identidade, valores e conceitos previamente adquiridos darão sustento aos conhecimentos escolarizados.

De acordo com APPLE (1989, p. 37), as escolas estão organizadas para auxiliar na produção do conhecimento técnico/administrativo, e não apenas para ensinar o “conhecimento referente a quê, como e para quê”, muitas vezes, determinado pela sociedade. Compreendemos então que a escola é um dos fatores sociais que deve proporcionar aos educandos uma educação multicultural, fazer com que seu alunado sinta-se parte da sociedade que estão inseridos.

Salientamos ainda que os currículos sistematizados precisem ser revistados e pensados por todos que atuam direta ou indiretamente no espaço escolar. Envolver a comunidade interna e externa em eventos e ações coletivas que priorize e insira na agenda escolar as questões pertinentes a promoção de uma educação multicultural deve fazer parte do calendário letivo das escolas. Desta forma além de abrir espaços para que os sujeitos se pronunciem, ou melhor, dando espaço para o reconhecimento de vez e de voz, contribui significativamente para o direcionamento pedagógico do professor, que diante de todos possui a árdua tarefa de fomentar de maneira direta e prática tais inquietações e realizar intervenções que minimizem o silenciamento das diversas culturas presentes nas salas de aula.

Neste direcionamento fazemos alusão ao currículo multicultural, que dá ênfase a diversidade cultural na atualidade e defende a idéia de igualdade, mostrando que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra, contrariando assim o currículo universitário tradicional que por sua vez prioriza a cultura do grupo social dominante. Dessa forma, o multiculturalismo no campo educacional objetiva o reconhecimento diante da pluralidade e das identidades pertencente aos diferentes grupos, até mesmo daqueles que estão excluídos pelos

que assumem posição de poder no contexto social. Assim sendo a educação multicultural procura soluções em meios de inclusão desses grupos considerados inferiores no âmbito escolar.

CANEN (2008, p. 60) aponta como meta da educação multicultural:

Entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão sendo representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais (...) busca caminhos alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios a preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos.

Corroborando com a idéia, CANEN (2008) faz indagações a respeito da construção do surgimento das diferenças, preconceito e estereótipos que são atribuídos aqueles que são vistos como desiguais ou inferiores, identificando as competências da educação multicultural, assim a autora pontua: “por um lado ha necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar, por outro lado há quebra de preconceitos contra aqueles percebido como “diferentes” de modo com que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural e de desafios a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 63). Por isso, é necessário partir de um conceito mais aberto e amplo de cultura onde a diversidade e a multiplicidade sejam a base de apoio. Considerando que perspectiva multicultural não busca reinventar as práticas pedagógicas, mas acima de tudo, reorientar o currículo de forma que possa ser revisto o papel da escola e suas relações com a comunidade.

Para dar voz às culturas silenciadas no currículo e nas práticas curriculares diárias no ambiente escolar que as teorias pós-críticas se preocupam com a formação das identidades dos sujeitos, coletiva ou individualmente, SANTOMÉ (1995, p.172) diz que:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra preconceitos raciais ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 1995, p.172)

Sendo assim, devemos considerar que ainda há muitos desafios a serem superados, os desafios do multiculturalismo, com relação a construção das identidades e das diferenças e às formas pelas quais a tensão universalismo e particularismo é enfrentada, podem ter implicações diversas sobre os currículos e posturas multiculturais em educação. Para tanto, é preciso uma mudança de postura frente ao currículo, à diversidade e à relação que se estabelece entre os dois.

É preciso considerar o aluno, suas necessidades e suas peculiaridades, reconhecendo-os enquanto seres sociais, culturais e políticos, assim como FREIRE (1996) aponta como um dos ganhos possíveis de ser considerado, quando se põem os educandos para se assumirem como sujeitos do processo formativo, onde sua identidade cultural não seja negada, ou silenciadas. Assim faz-se necessário refletir sobre o ideal de transformação de sociedade proposto pela educação que prevê o desenvolvimento das potencialidades, estabelecendo assim, compromisso com o respeito, a dignidade humana e com a justiça para todos, sem distinção, construindo assim um modelo de educação que respeita e valoriza as diversas culturas presentes nos espaços educativos.

3. FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR NA FRONTEIRA

A adequada formação inicial é extremamente necessária, no currículo docente, uma vez que faz parte das exigências da LDB – Lei de Diretrizes e Bases e ao mesmo tempo, vem favorecer uma gama de possibilidades na melhoria e aplicabilidade de um ensino de qualidade. Deve-se considerar que somente através dela é possível perceber o que não foi feito com eficiência e assim estabelecer novas metas que visem um melhor resultado.

Diante disso concordamos com FREIRE (1996), quando afirma que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa perspectiva, a reflexão provém da necessidade do docente em querer compreender suas práticas e ainda transformado em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa.

A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares. Assim, trazemos nosso olhar para a formação de professores atuantes nas diversas fronteiras, os quais enfrentam desafios em suas práticas profissionais e que nesse momento sua formação faz toda a diferença frente a esses desafios.

MOREIRA (2001) destaca que é impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Devemos então considerar a diversidade cultural presente nas regiões fronteiriças, as quais requerem um cuidado a mais, um olhar mais humano, aquele que não silencia e nem marginaliza a multiculturalidade presente nos espaços educativos, pois assim como SANTOMÉ (2005) afirma, é muito raro no espaço das salas de aula, que os professores desafiem os alunos e alunas a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem.

Diante disso trazemos neste capítulo reflexões necessárias sob a ótica de uma formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais.

3.1 Formação docente do Pedagogo na atualidade.

Pensar a formação de pedagogo nos dias atuais nos leva a refletir nas práticas exercidas diante de uma sociedade culturalmente diversificada. Pensar no professor e nas dificuldades por ele enfrentadas pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção

da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa. Definindo o pedagogo como o profissional que atua na escola a partir de suas funções burocráticas enquanto diretor, professor, supervisor, orientador, ou ainda, como aquele que sabe ensinar e mobilizar as diferentes áreas do conhecimento. Sob esse perspectiva é necessário compreender o sentido da requalificação da formação/atuação do pedagogo e da prática educativa, assim LIBÂNEO (2006, p. 214), afirma que:

A pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica.

Assim sendo, para a pedagogia a teoria e a prática estão interligadas, formulam-se objetivos e se propõem procedimentos para que os mesmos sejam viabilizados. O mesmo autor coloca como a questão central da Pedagogia, a formação humana para a vida harmoniosa em sociedade, considerando uma realidade que vive em constante mudança. Neste sentido, falar sobre o curso de Pedagogia na atualidade é fundamental para melhor compreensão das práticas pedagógicas que hoje são presentes nas salas de aulas.

As diretrizes curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 possibilitaram-nos o reencontro com o processo histórico de sua elaboração, um olhar analítico sobre a configuração que o curso apresenta atualmente e a investigação sobre o cenário profissional do pedagogo. Em 13 de dezembro de 2005, nove meses após a liberação da minuta de Resolução para apreciação, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº. 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, considerando algumas das solicitações do movimento dos educadores. A finalidade do curso de Pedagogia, definida no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.6) compreende em:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu

planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.

Este documento traz como novidade, entre outras, a ruptura com os modelos curriculares anteriores do curso, em que conteúdos e disciplinas eram estabelecidos pelas diretrizes curriculares. Segundo, BRASIL, (2005) A nova estrutura do curso de Pedagogia é constituída por três núcleos: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

A estrutura curricular do curso permanece constituída pelos três núcleos - estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e o estudos integradores:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...].(BRASIL, 2005, p.14)

Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares.

Apesar do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que fixa as diretrizes curriculares para a Pedagogia, obter aprovação unânime no Conselho Pleno do CNE, registram-se as declarações de voto de três conselheiros e em uma delas a indicação de divergência entre o artigo 14 da Resolução, que acompanha o referido Parecer, e o artigo 64 da LDB nº. 9.394/96. De acordo com o artigo 14 da Resolução, a formação dos demais profissionais da educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB. Por esta razão, o Ministério de Educação, antes de homologar a Resolução, reencaminhou o processo ao CNE, solicitando o reexame da matéria, o que ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo. Segundo Libâneo (2001) o curso de Pedagogia deveria formar um profissional apto para atuar em vários campos educativos, formais ou informais, e não apenas para a gestão administrativa e pedagógica, um profissional capaz também de propor e analisar criticamente políticas educacionais, em diferentes contextos e instâncias.

As DCN do Curso de Pedagogia (2002) definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Assim sendo, vemos neste parecer a ampla atuação do pedagogo, onde podemos encontrar nos artigos 4º e 5º deste parecer que definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas por este documento, sendo elas:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Analisando o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, Libâneo (2007, p.30) tece as seguintes considerações:

Por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. (...) Não em nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência.

Considerando como referencial as cinco modalidades de magistério definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, a saber: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, Libâneo (2007) considera que o texto legal faz referência a apenas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na concepção do autor, às demais modalidades faltam orientações quanto às definições curriculares e as modalidades de diplomação. A formação do pedagogo deve abranger integradamente à docência a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas, dentre os quais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, educação dos meninos e meninas de rua, educação à distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. No cerne da formação há que se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de três núcleos aglutinadores dos estudos: núcleo de estudos básicos para fundamentação teórico-prática; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos sobre as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Nesta perspectiva concordamos com FREIRE (1996, p. 39) quando salienta que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Dessa forma é necessário que não só pense e reflita, sobre as ações e práticas pedagógicas é essencial que as reflexões levem o docente, a agir com foco na transformação de todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo .

No tocante à carga horária, as diretrizes prevêem 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e

centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Quanto às habilitações, tradicionalmente reconhecidas na formação oferecida pelo curso, o documento inicialmente previu no seu artigo 10 (Parecer CNE/CP nº. 5/2005) que elas entrariam em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução, e no artigo 14 que a formação dos demais profissionais da educação, no caso pedagogos não docentes ou os especialistas, teriam a sua formação realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, aberto a todos os licenciados e não só aos egressos do curso de Pedagogia. No entanto, como já dito, tal proposição contrariou o que dispõe a LDB nº. 9.394/96, no seu artigo 64. Assim, o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 retificou o artigo 14, que passou a assegurar a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB nº. 9.394/96, sem, no entanto, apontar, no corpo do texto de fundamentação das diretrizes, indicativos de estruturação do curso nessa direção. Em face dessa situação, fica patente nas diretrizes a ambiguidade criada: uma proposta de curso para formar essencialmente o pedagogo docente, com direito assegurado em lei de formar também o pedagogo não docente, sem que a base desta formação esteja prevista. Nesse sentido SAVIANI (2007, p. 127) ressalta:

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se ditam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência.

No contexto dessas orientações e mudanças, estão as reformas educacionais, fazendo o itinerário da globalização econômica, através da reprodução dos interesses da classe dominante, utilizando como instrumento de poder e manipulação a educação formal, quando atribui à educação escolar a função de contribuir para o desenvolvimento das competências que a sociedade do conhecimento determina sem ao menos questionar quais caminhos e perspectivas as classes populares almejam trilhar.

No que se referem especificamente as políticas de formação de professores podemos constatar na análise das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores as múltiplas facetas das políticas de formação, definindo competências e habilidades, determinando processos avaliativos para o desempenho do professor e severas orientações curriculares que definem o

que pode e deve ser ensinado. Assim, a formação dos profissionais da educação é uma temática que tem sido discutida com os mais diferentes objetivos dentro da problemática educacional.

Os estudos realizados apontam para a necessidade de uma formação mais eficiente e crítico-reflexiva desses educadores. Diante disso, convém refletir se as reformas curriculares propostas pelas instâncias superiores que regem a educação brasileira garantem a superação do desgaste social, político e profissional dos educadores.

Segundo LIBÂNEO e PIMENTA (2002), não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares [...] faz-se necessária e urgente à definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais de educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.

Ao analisarmos o objetivo da formação em Pedagogia consideramos importante colocar o pensamento de LIBÂNEO (2001) quando diz que a pedagogia antes de desdobrar-se em docência, tem um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando a escola, os professores, o aluno, os saberes e o contexto socioinstitucional. Diante disso, entendemos que nenhuma das demais ciências da educação estuda essa problemática especificamente, por isso consideramos imprescindível refletir acerca da formação e atuação do pedagogo, percebendo quais são as reais contribuições que esse profissional pode vislumbrar no contexto escolar a partir dos saberes construído no seu processo formativo.

O discurso oficial tem desenvolvido uma habilidade de se apropriar de termos elaborados no interior dos Movimentos, em prol de uma educação e de uma formação profissional de qualidade social, tentando demonstrar que houve a contemplação das reivindicações, mas que ao se situarem fora do contexto do qual foram gerados, sofrem severas modificações em seus verdadeiros significados, sinalizando para o fato de que o debate sobre a pedagogia e a formação do pedagogo não cessou, pelo contrário, deve se acirrar, pois dada as contradições de nossa sociedade e os interesses divergentes das classes que a constituem aquilo que aparenta ser um avanço, pode ser um retrocesso.

Desse modo, a formação dos profissionais da educação exige atualmente um caráter amplo e prático, mostrando que é necessário ir além do conhecimento teórico, permitindo que os indivíduos se preparem filosoficamente, cientificamente, acima de tudo humanamente, para que consigam realizar intervenções pedagógicas significativas, priorizando as relações afetivas que se estabelecem no cotidiano escolar.

3.2 A diversidade cultural na formação do Pedagogo

Pensando em questões que fazem parte da atualidade que, na maioria das vezes, são motivos de atos preconceituosos, o Ministério da Educação e Desporto acrescentou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os Temas Transversais. Entre os temas, encontra-se a Pluralidade Cultural, viabilizando ao professor e à comunidade escolar trabalhar em prol de uma educação que colabore na formação de um cidadão participativo, reflexivo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Segundo os PCNs, BRASIL, (1997) é “bastante comum que em relação ao aluno proveniente das camadas economicamente menos favorecidas se desenvolva uma expectativa de desempenho baixo. Também a criança e o adolescente provenientes de grupos étnicos socialmente discriminados recebem o mesmo tipo de tratamento. A desigualdade traduzida na situação de pobreza, seja a favelização em áreas urbanas, seja o filho de trabalhadores rurais em condições precárias, seja, ainda, a dificuldade de adaptação do filho do migrante, lamentavelmente tem sido um estigma para muitas crianças na escola” Desenvolveu-se uma forte expectativa de um comportamento de tipo urbano, como sendo o único requerido e aceito pela situação escolar, enquanto políticas educacionais registraram a falta de atenção às diversidades regionais, às características de grupos tradicionais, como caiçaras, sertanejos, caboclos, pantaneiros, povos da floresta e populações ribeirinhas.

Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades e de seus grupos de origem.

A atitude de baixa expectativa com relação a certas camadas da população acaba por atingir, por certo tipo de “contágio de estigma”, professores e escolas que atendem a essa clientela. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a expansão quantitativa a um rebaixamento inevitável da qualidade do ensino. Associava-se, assim, a queda da qualidade ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. Portanto, é fato que a escola se encontra marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. Neste sentido outras

medidas estruturais são necessárias para que se estabeleçam condições que revertam esse processo, isso inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

SANTOMÉ (1995, p. 159) explica que é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação”. Portanto, há necessidade de um sistema educacional que contribua para situar os "diferentes" no mundo, redescobrir a sua história e recuperar a voz perdida. Assim, afirma SANTOMÉ (1995, p. 172), uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições isoladas [...] é necessário de um currículo que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estejam presentes as culturas silenciadas.

De acordo com as DCNCP, os Cursos de Pedagogia devem ser organizados visando formar professores para que propiciem a ação educativa dos cidadãos, norteadas pela:

[...] ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando ênfase à educação das relações de gênero, [...] e à educação sexual, [...] (BRASIL, 2005, p. 10).

Dentro desse contexto, o Curso de Pedagogia, possui a responsabilidade de formar professores para atuação em espaços educacionais e atuarem com a questão da diversidade Cultural. Frente a esta perspectiva, constatamos a necessidade de analisar como a diversidade cultural está presente na formação do Pedagogo, considerando relevante a formação de professores que atuam em espaços fronteiriços, local que abriga em suas escolas uma grande diversidade cultural. Na visão de SANTOMÉ (1995, p. 167):

O verdadeiro significado das diferentes culturas ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem [...] é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre a educação anti-racista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível.

Em meio a estas reflexões, não poderíamos deixar de questionar como se dava esse ‘entrave’ na escola, principalmente no curso de formação de professores. Segundo CANEN (1997) ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos [de formação de professores] estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante.

Assim, algumas questões instigaram ainda mais nossa reflexão com vistas à análise a ser desenvolvida, tal qual MOREIRA (2001) analisa a importância deste momento formativo na vida profissional do educador o autor questiona:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

No atual estado em que se encontram a maioria das escolas, o futuro professor necessita ser um questionador capaz de refletir e questionar o currículo e sua prática docente com vistas a diminuir a marginalização dos grupos subalternos. Buscamos, então, saber em que medida um curso de formação de professores trabalha o conhecimento científico e as culturas dos alunos (futuros professores) de forma articulada, bem como até que ponto, este mesmo curso, os mobilizava para trabalhar, a partir desta perspectiva, na sua prática futura.

Assim trazemos um quadro abaixo mostrando um amplo arcabouço de prescrições legais, normativas e orientações educacionais para a educação étnico-racial como superação de desigualdades, respeito às identidades e diferenças dos vários grupos que compõem a população brasileira, relacionando as leis, as resoluções e os pareceres da área da educação, em âmbito nacional que, no período de 2010 a 2014

. Muitos desses documentos referem-se às propostas pedagógicas e curriculares, alcançando também a formação de professores para a Educação Básica

Quadro1 – Documentação nacional referente à educação étnico-racial – 2010 a 2014

Ano	Documento	Assunto
2010	Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
	Resolução CNE/ CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2011	Parecer CNE/CEB nº 14, de 07 de dezembro de 2011.	Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.
2012	Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
	Resolução CNE/ CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
	Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de julho de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
	Resolução CNE/ CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
	Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

Fonte: BRASIL, MEC 2014.

Destacamos que essa vultosa quantidade de documentos resulta de intensas articulações e mobilizações de diferentes segmentos sociais e movimentos organizados, tais como Movimento Negro – em suas várias formas e grupos, entidades de defesa da criança e do adolescente, fóruns de educação infantil, movimento indígena do Brasil, pesquisadores, associações, dentre outros. Vale ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais é de suma importância na formação do futuro professor, pois a partir da construção dessas relações,

as práticas pedagógicas acenarão para uma sociedade mais justa, onde todos se sintam igualmente valorizados, tornando o espaço educacional como lugar de respeito às diversidades culturais. Educar para as relações étnico-raciais é questionar e rever as mais diversas relações, entre elas as baseadas em preconceitos, estereótipos depreciativos, atitudes e palavras que expressam sentimentos de superioridade. A superação do racismo e do preconceito é um desafio extremamente complexo na sociedade atual que se fundamenta na exploração do homem pelo trabalho, na discriminação e no preconceito de diferentes ordens.

Neste sentido, os PCN, BRASIL (1997), apontam que a escola é um ambiente no qual se encontra uma vasta miscigenação de culturas, costumes e etnias, sobretudo, quando se refere a uma escola que recebe, além dos alunos da comunidade, alunos oriundos de um assentamento rural que acolhe famílias de diferentes regiões do estado. É impossível pensar em escola sem associá-la à cultura, pois, ambas estão interligadas, dando formas ao ambiente educacional. GONÇALVES e SILVA (2006, p. 28) afirmam que [...] a pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico.

Apesar de a multiculturalidade estar presente desde os primórdios da história da humanidade, ela ainda é vista como algo novo, que causa certo desconforto e até conflitos no ambiente escolar. Trabalhar com alunos com costumes, etnias e valores diferentes é um desafio inerente ao cotidiano do professor, bem como de todos os sujeitos que atuam e transitam no ambiente escolar. Por conseguinte, todos precisam se dispuser a rever seus conceitos e suas atitudes em relação à realidade sociocultural que permeia o ambiente escolar. FREIRE (2005) já abordava a questão de professor e aluno se tornarem sujeitos de um processo em que um aprende com o outro por meio do diálogo. Diálogo este que é mediado pelas influências socioculturais presentes em cada ser e em cada lugar. No contexto escolar, a multiculturalidade existente necessita contribuir para o desenvolvimento de um aprendizado significativo, que favoreça a formação de um cidadão consciente, autônomo e emancipado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o tema pluralidade cultural visa “[...] capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática” (BRASIL, 1997, p. 47). Entretanto, apesar de cultura e escola estarem profundamente interligadas, de não ser algo novo, de ser proposto pelos PCNs e de ser um tema bastante discutido na atualidade, ainda assim, a multiculturalidade no ambiente escolar é vista como desafiadora, muitas vezes, geradora de conflitos. O multiculturalismo é visto de uma maneira distorcida, estando fortemente ligado a preconceitos e discriminações que, por sua vez, surgem em meio a diversidades culturais.

Na Nova Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) continua a ter como pressupostos o respeito, abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos. A BNCC estabelece conteúdos e competências que todo estudante deve ser capaz de fazer na educação básica, dentre as competências destacamos aqui pressupostos em que os alunos devem aprender a resolver problemas, a trabalhar em equipe com base em propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Com isso, todo o trabalho deverá ser feito com respeito à diversidade. Neste contexto o professor em formação deverá ter como base em suas práticas pedagógicas as seguintes competências:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. BRASIL(2017)

Destacamos então, que os professores em formação devem problematizar os conhecimentos perpetuados ao longo da formação acadêmica. Uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação de três dimensões: de ordem política, cultural e acadêmica, entendendo que os atuais currículos dos cursos de formação centram-se nos conhecimentos técnicos e operacionais, o que contribui para que os professores sejam meros reprodutores dos mecanismos conservadores que ainda vigoram no espaço escolar. Essa lacuna na formação dos professores pode ser superada na visão de MOREIRA E SILVA (2005,p. 139) por um currículo concebido como uma forma de política cultural que segundo os autores:

(...) deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. [...] Nesse contexto a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e

onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas.

Ao buscarmos ir além do que nos mostra este atual cenário, pode-se dizer que as respostas para os questionamentos anteriores e a construção de uma educação que tenha atenção ao multiculturalismo visando uma formação que possibilite aos futuros educadores reescreverem os conhecimentos adquiridos no espaço institucional da academia a partir do ponto de vista da realidade política e cultural das minorias. Para estes grupos, a história tem reservado momentos de exploração e negação de suas culturas, desejos e subjetividades. Nesta direção GADOTTI (1992, p. 4) enfatiza que: “A educação multicultural vem em auxílio do professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural”.

Neste contexto o autor sinaliza a importância de uma educação que oriente multiculturalmente o professor, para que em suas práticas pedagógicas as diversas culturas não passem despercebidas. Dentro de uma proposta de formação multicultural, o aspecto político pode revelar e aprimorar os conhecimentos do futuro professor sobre as diferenças de classe. Isso porque ao se fazer uma reflexão multicultural sobre os motivos pelos quais muitas culturas são silenciadas no espaço escolar é inegável a análise sobre como as diferenças de classe e condição social contribuem para que as crianças que pertencem às classes minoritárias se tornem cada vez mais marginalizadas, tendo em vista que muitas vezes a escola através de um currículo, prática e materiais de ensino atua como uma agência que reforça a distância que separa a cultura dessas crianças de uma cultura considerada dominante. Nessa perspectiva, MOREIRA (2001) não descarta a importância que outras dimensões têm no processo de formação profissional. No entanto, insiste em que o “preparo” do professor contribua para a formação do professor reflexivo.

Corroborando com MOREIRA (2001), no que diz respeito ao que se considera como professor reflexivo, PIMENTA (2005) conceitua o professor reflexivo como um profissional que pensa, analisa e questiona suas ações para que possa agir em sua prática, afim de não ser reconhecido como um reproduzidor de ideias e sim e um uma pessoa que é capaz refletir sobre sua ação para transforma sua realidade. Para ser um profissional que pensa, analisa, interpreta e questiona sua ação docente de forma sistemática, buscando construir e reconstruir sua identidade enquanto formador de opinião.

Portanto, quando o professor consegue refletir sobre sua prática e o que a mesma pode contribuir na vida dos alunos, as diversas vozes presentes nas salas de aula ganham espaço. É

necessário fazer uma reflexão multicultural sobre os motivos pelos quais muitas culturas são silenciadas no espaço escolar é inegável a análise sobre como as diferenças de classe e condição social contribuem para que as crianças que pertencem às classes minoritárias se tornem cada vez mais marginalizadas, tendo em vista que muitas vezes a escola através de um currículo, prática e materiais de ensino atua como uma agência que reforça a distância que separa a cultura dessas crianças de uma cultura considerada dominante. Além do mais na leitura que se realiza dentro da escola é incontestável o fato de que na maioria das vezes, a cultura popular da qual estas crianças participam é considerada inferior em relação a cultura escolar que se pauta numa idéia eurocêntrica do conhecimento.

Neste mesmo segmento Donald Schön, (1992) assinala para o professor reflexivo com sendo um educador que ao mesmo tempo que ensina aprende através da observação, análise e reflexão de sua prática pedagógica. Neste sentido, tal profissional da educação realiza um processo de auto formação tendo em vista sua responsabilidade enquanto educador. Assim consegue compreender que a reflexão contribuiu na sua ação enquanto docente, fazendo com que o seu exercício diário seja questionado e suas compreensões sobre conhecimento sejam revistos a todo momento. Assim sendo, o professor reflexivo faz intervenções adequadas e nos momentos oportunos, questionando sempre sua prática.

Acrescentamos então, que os cursos de formação tenham como preocupação formar o “professor descolonizador”, sendo oportunidade aos professores para uma reflexão sobre sua prática, para a valorização dos conhecimentos e experiências populares e ainda para questionar as condições materiais da realidade dos grupos em que a escola está inserida. Quando se consegue aproximar o futuro professor dentro da realidade em que ele está inserido, sua formação ganha uma nova dimensão, que não é meramente técnica como menciona Moreira (2001), mas que confere aos professores a função de intermediários entre a cultura do aluno e os conhecimentos transmitidos no espaço escolar.

Nos cursos de formação de professores, tal como, no curso de Pedagogia, uma formação sólida pressupõe ênfases nos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, portanto, não se trata de criar mais disciplinas no currículo com foco nas discussões culturais, mas compreender a diferença como inerente à condição humana e trabalhar na transversalidade. Com isso, elementos da identidade cultural, dos pertencimentos grupais e da língua passariam a respeitar as peculiaridades da realidade local e, ainda, com isso, tornando a educação e, conseqüentemente, a escola, em um lugar de aproximação e de diminuição das diferenças, sem privações que impeçam o indivíduo de ter acesso ao que há de mais de universal e permanente nas produções do pensamento humano. Nesse sentido trazemos

um olhar para as regiões de fronteira onde os professores ali formados deverão ter em suas praticas a valorização das diversas culturas que permeiam os espaços educativos. Assim abordaremos a seguir as políticas publicas educacionais para as escolas de fronteira.

3.3 Programa Escolas Interculturais nas fronteiras internacionais brasileiras

Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), segundo o documento Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012, foi desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos eram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Seu principal objetivo é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

Dessa forma, discutir sobre os limites e possibilidades da promoção de uma educação intercultural pressupõe inicialmente entender que o aluno é um sujeito com direito à educação. A educação é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) que asseguram o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p.1)

Neste sentido devemos considerar que assegurar, promover e desenvolver uma ação educativa voltada aos direitos humanos é um pressuposto para se realizar uma educação intercultural, pois respeitar o direito dos educandos significa aceitar sua individualidade. Assim sendo, o docente tem um papel fundamental na promoção de práticas para o reconhecimento e exercício desses direitos, pois:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é o local de estruturas de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate entre idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.31)

Respeitar a diversidade, incentivar a relação e a comunicação entre os grupos numa posição de igualdade, promover o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais são pressupostos de uma educação intercultural.

Nesse contexto o PEIF, que integra o Programa Mais Educação, e que atuava nas escolas beneficiadas, conforme documento que institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira expedido pelo Ministério da Educação, na portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, o documento reconhece as fronteiras como local de diversidade cultural e estabelece que as escolas interculturais de fronteira devem promover os princípios da interculturalidade, a promoção da cultura da paz, o conhecimento recíproco e a convivência dos cidadãos dos países fronteiriços.

Diante dos princípios da interculturalidade CANDAU (2008, p. 23) considera:

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Neste sentido o docente tem papel primordial no desenvolvimento de uma educação que valoriza o reconhecimento do direito à diferença, a promoção de relações dialógicas, a integração da diversidade e a realização de ações que incentivam o respeito e aceitação entre os sujeitos.

O PEIF traz como línguas oficiais o português, espanhol e guarani, além das línguas maternas de cada comunidade fronteiriça, incluindo-se a partir de 2014, a língua inglesa e francesa. Assim, o PEIF, desenvolvido nos espaços urbanos da fronteira Brasil/ Bolívia, tem como objetivo principal a integração regional de seus habitantes por meio de uma educação intercultural que desenvolva atividades relacionadas à cultura, história e tradições comuns ao contexto, além de desenvolver discussões sobre diversidade étnica, memória, identidade e pertencimento. Assim sendo, a Portaria Nº 798, De 19 De Junho De 2012, institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.

Art. 1o Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§1o As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo "Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol", da Declaração

Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010.

§ 2o As escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também participarão do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2014, p. 2)

A fronteira é um lugar que se difere das demais regiões do país, torna-se lugar de diversas potencialidades e rica em benefícios para os países envolvidos. Lugar de trocas de diverso saberes, possibilidades de conhecer e respeitar o outro, desmitificando assim estereótipos. Assim, o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, enquanto política linguística, visa a expansão das fronteiras a partir de um projeto que propõe por em contato professores e alunos luso e hispanofalantes para o desenvolvimento de atividades interculturais em que se promovam as línguas nacionais. Diante disso, surgem os objetivos e competências a serem desenvolvidas no programa supracitado, assim:

Art. 2o As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios: ao alcance dos objetivos do Programa.

Art. 5o Compete aos Estados parte e associados do Mercosul prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos.

Art. 6o Compete às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação acompanhar o desenvolvimento do programa.

Art. 7o Compete aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, detalhar, conforme o caso, as Diretrizes para o funcionamento das suas escolas valendo-se das prerrogativas legais enquanto órgãos normativos do Sistema, tendo em vista a diversidade educacional, cultural e linguística de cada fronteira específica. (LDB, art 11, incisos I, II e III).

Art. 8o Compete às Universidades a formação dos docentes que atuam no Programa.

Art. 9o Compete às escolas fronteiriças a execução e desenvolvimento do Programa. (BRASIL, 2014, p. 3)

De acordo a portaria do PEIF foi instituído com o objetivo de “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (MEC, Portaria n. 798/2012, p. 2). Diante disso, CANDAU (2008) considera as ações de interculturalidade como um desafio em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios de se colocar no lugar sociocultural do outro, descentrando nossas visões como os melhores, os verdadeiros, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos

capazes de construir algo junto/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que naturalmente surgem.

Diante disso o PEIF foi desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanti ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas.

A metodologia utilizada pauta-se em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. A contribuição importante desta forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão.

O documento assinala que, considerando as dívidas ainda pendentes em matéria de inclusão e qualidade educacional, o século XXI nos insta a trabalhar arduamente com o objetivo de enfrentar tais desafios. Neste contexto de fortalecimento das políticas de integração regional, a educação desempenha um papel estratégico, sendo o Setor Educacional do MERCOSUL – SEM, com seus vinte anos de existência e trabalho ininterruptos, instrumento essencial para a construção de um espaço educacional integrado por meio da coordenação de políticas de educação. Devem ser mencionadas também as ações vinculadas à educação em direitos humanos, educação ambiental, educação para a primeira infância, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação e diversidade e educação à distância, que no Plano 2011-2015 serão consolidadas e estruturadas. Continua o documento que o MERCOSUL tem como missão formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. Interessante notar que o documento em pauta assinala que surge núcleo de preocupações que se relacionam com a articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Esta preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são

assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. Neste sentido CANDAU (2002) assinala que:

Privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. (CANDAU, 2002, p. 138).

O PEIF poderia ter sido uma ótima oportunidade para a formação docente e construção do conhecimento da diversidade cultural da fronteira em estudo, não tivesse ele sido retirado nos últimos momentos do Governo Dilma Rouseff. No entanto, as varias experiências exitosas em muitas outras fronteiras do Brasil demonstraram que e possível trabalhar a diferença cultural com vistas ao enriquecimento do conhecimento, da convivência, do respeito mutuo, da solidariedade entre outros valores.

Entendemos então que as escolas situadas na fronteira internacional, no nosso caso especificamente de Guajará-Mirim e Guayaramerintem tem uma grande responsabilidade social, pois precisam trabalhar a diversidade cultural entre os estudantes, sobretudo a preocupação em estimular de valorização e respeito entre todos, tanto o brasileiro quanto o imigrante que chega a escola, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade de ideias, costumes e valores e ao mesmo tempo promova uma interação.

Assim traremos seção a seguir os caminhos percorridos para caracterizar nosso objeto de estudo, que se faz presente em nossa fronteira.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A seção apresenta os procedimentos metodológicos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, considerando que, para sua realização, necessita de requisitos próprios à pesquisa, como: abordagem, tipo de pesquisa, sujeitos participantes, instrumentos e técnicas. Todos esses elementos são utilizados em fases específicas, tais como para os dados coletados em campo, assim como o método de análise, que se apresentam à luz do referencial teórico para a compreensão da pesquisa.

Visando atingir os objetivos pré-estabelecidos, bem como das questões levantadas, construímos um caminho a ser seguido, dividindo o capítulo em cinco partes, sendo: Abordagem e tipo de pesquisa; *locus* da pesquisa, procedimentos metodológicos da coleta dos dados, sujeitos da pesquisa; procedimentos da análise dos dados. Como aporte teórico para a metodologia do estudo nos referendamos nos seguintes autores: LÜDKE e ANDRÉ (1986), ANDRÉ(2005), BARDIN (2009, 2011), GIL (1999) , TRIVIÑOS (1997). A partir destes aportes teóricos , apresentaremos então, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Delineamos esta pesquisa educacional por uma abordagem qualitativa e do tipo descritiva, a fim de compreendermos de forma aprofundada, a realidade da qual os sujeitos pesquisados fazem parte, fator relevante do ponto de vista qualitativo.

Assim, LUDKE e ANDRÉ (1996, p. 11) consideram que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo. Essa abordagem nos possibilitou uma análise nos discursos dos professores e gestores, identificando os pontos primordiais no que se refere a diversidade cultural presente nas escolas pesquisadas, fator relevante na coleta de dados da pesquisa, que ocorreu sem qualquer intervenção ou manipulação do pesquisador. Assim, escolhemos trabalhar com a abordagem qualitativa pela justificativa de que essa técnica seja válida enquanto instrumento científico de investigação, é o fato de ela ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Nesta perspectiva entendemos que a abordagem qualitativa como instrumento de investigação privilegia, essencialmente, a compreensão dos fatos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Portanto destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma

compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa.

Nossa opção metodológica da pesquisa é de cunho descritiva e se justifica pela necessidade em conceber instrumentos adequados ao contexto e aos sujeitos que pretendemos realizar a investigação e que atenda de modo satisfatório os anseios. Deste modo poderemos mergulhar no campo de estudo com mais compreensão e precisão dos objetivos que pretendemos alcançar

Compreendemos então que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Triviños (1997) amplia a natureza deste tipo de pesquisa e afirma que o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. Portanto, a escolha da abordagem qualitativa e a utilização do método descritivo é um procedimento que fundamentará a concretização da pesquisa, abrindo possibilidades na compreensão de dados científicos, respaldando os conceitos teóricos envolvidos na investigação do currículo, práticas pedagógicas e diversidade cultural como objeto de estudo.

4.2 Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas, situadas em Guajará-Mirim/Rondonia/Brasil e Guayaramerin/Beni/Bolivia. A escola brasileira oferece o ensino gratuito desde a pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental, a escola boliviana por sua vez, atende alunos desde a pré-escola até *educacion secundaria*, que equivale ao nosso ensino médio. Neste estudo objetivamos fazer análise comparativa dos currículos de duas escolas públicas de ensino fundamental e fronteiriças entre dois países (Brasil/Rondônia/Beni/Bolívia) verificando de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das mesmas no que diz respeito à diversidade cultural.

A escolha dessas escolas deu-se pelo motivo de que a referida escola brasileira possui em seus espaços educativos o maior número de alunos bolivianos regularmente matriculados.

A escolha da escola brasileira, no início deste projeto não era essa, pois a situação dos alunos bolivianos que estudavam no lado brasileiro era outra. Esses alunos eram atendidos na Escola de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira e que atualmente acabou sendo

fechada por conta do reordenamento escolar em nosso município. Tal escola trabalhava as questões culturais diferenciadamente das demais escolas do município, e chegou a receber no ano de 2006 o Premio Nacional de Gestão escolar. Com o fechamento dessa escola em 2017 os alunos foram remanejados para a escola em questão, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, que por receber em seus espaços uma clientela culturalmente diversificada, tem hoje a responsabilidade de incluí-los em suas práticas pedagógicas sem que os mesmos neguem ou escondam suas próprias identidades.

Consoante a escola boliviana, denominada “*Fe y Alegria*”, nossa escolha deu-se pelo motivo de que seu espaço educativo abriga alunos oriundos de diversas localidades e que essa mesma escola realiza atividades interculturais, inclusive trazendo seus alunos a interagirem como os alunos brasileiros. Nessa perspectiva propomos conhecer o currículo escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, entender até onde a formação dos professores incide na qualidade do trabalho pedagógico das referidas escolas. A seguir, abordaremos a seguir os procedimentos metodológicos da coleta dos dados da pesquisa.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram dez (04) professores e (2) gestores que atuam no ensino dos anos iniciais Fundamental das duas escolas municipais, sendo dois professores brasileiros e dois bolivianos, assim como os gestores. A escolha pelos sujeitos da pesquisa se deu, por serem professores pedagogos que atuam no ensino fundamental, turmas do 3º e 4º anos, e por entender que os anos iniciais proporcionam momentos em que os alunos possam se conhecer e reconhecer as diversas culturas que os cercam, e nesse sentido as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, faz toda a diferença. Traremos abaixo o perfil dos sujeitos.

4.4 Procedimentos metodológicos da coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada em três fases: primeiramente realizamos análise documental da proposta curricular das duas escolas em questão. Buscando fundamentação e conhecimento acerca da temática GIL (1999) diz que este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 38):

A análise documental está relacionada à obtenção de dados e informações por meio de documentos. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre fatos ou comportamentos humanos” (leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, planejamentos, arquivos escolares, entre outros) .

Os documentos surgem como fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Durante a pesquisa documental analisamos o PPP das duas escolas à luz das legislações que embasam a educação brasileira e boliviana, sendo elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN, 2010) e as novas orientações para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que subsidiam a educação básica no Brasil, bem como a *Ley De La Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”* para a educação básica boliviana dos anos iniciais. Dessa forma teremos uma visão mais ampla dos currículos trabalhados nas escolas citadas.

A partir de então, avançamos para a segunda fase da coleta dos dados, realizada por meio das entrevistas realizadas aos professores e gestores das referidas escolas. Quanto a este instrumento:

A entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm. (MOREIRA, 2002, p. 54).

Assim sendo, a entrevista surge como um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve

Realizamos, entrevista com quatro (04) professores, sendo dois de cada nação, e dois (02) gestores, um de cada nação, Brasil/Bolívia que atuam em duas escolas municipais de ensino fundamental, localizadas em Guajará-Mirim/Ro/ e Guayaramerin/Beni/Bolívia.

Como terceira fase da coleta, utilizamos a técnica de observação direta, das práticas pedagógicas de todos os (04) professores e registro do material didático pedagógico usado nas aulas. A respeito disso, LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 25) enfatizam, que para a observação se torneum “instrumento válido e fidedigno de investigação científica”, a observação precisa “ser antesde tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

A observação, assim como os autores esclareceram, nos ajudaram a compreender a teoria descrita pelos professores e gestores e assim pudemos chegar mais próximo da realidade escolar, através do olhar sobre as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aulas.

Diante das técnicas utilizadas para levantamento de informações da pesquisa, conseguimos informações que subsidiarão este estudo. Assim o próximo capítulo trás a metodologia de análise dos dados alcançados.

4.5 Procedimentos da análise dos dados

No campo da produção científica, na área da educação, há um crescente interesse pela análise de conteúdo como uma técnica coerente de dados utilizando os métodos qualitativos pela legitimidade e o rigor científico que a metodologia oferece. Desta forma, buscamos subsidiar a análise dos dados por meio da análise de conteúdo, conceituado por BARDIN (2009, p.38):

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.

Segundo a autora a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada. Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo possui duas funções básicas: função heurística – aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória e função de administração da prova – em que, pela análise, buscam-se provas para afirmação de uma hipótese.

Ainda segundo a autora, isso é possível por se agrupar os temas por categorias é coordenar os elementos construtivos por diferenciação e posteriormente reagrupá-los por analogia ou gênero, seguindo os critérios predefinidos. Essa coordenação e classificação dependerão do momento da escolha das categorias e do que se pretende ou espera encontrar (BARDIN, 1979).

A partir da Análise de Conteúdo, na modalidade temática, focamos em descobrir os sentidos que melhor representaram o nosso objeto de estudo, assim como sua contextualização. Optamos por realizar as etapas da técnica segundo Bardin (2009), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Neste processo, existem duas formas de definir as categorias de análises. De acordo com BARDIN (2008), as categorias podem ser criadas *a priori*, onde as categorias e seus

respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador. E pode-se também optar por não definir as categorias *a priori*. Neste caso, as categorias emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. Neste trabalho, as categorias de análises foram criadas *a priori*.

Nesse sentido realizamos uma pré-análise, onde organizamos o material previamente coletado, após transcrição, organizamos as falas em blocos/grupos, conforme questões norteadoras da pesquisa, o que segundo a autora trata-se da leitura flutuante, que proporciona a apreensão dos sentidos das falas dos sujeitos entrevistados. Seguimos então, para fase exploratória que é considerada por BARDIN (1979, p. 101), uma fase fatigante e longa, consistindo na fase de codificação, desconto ou enumeração. Assim, constituímos a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Neste sentido BARDIN (1997) afirma que a exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

Assim realizamos a exploração do material, com base nas entrevistas, caderno de observações, bem como os documentos PPP. Avançamos para a exploração mais aprofundada do material que consistiu na construção das palavras-chave, classificando as informações em categorias ou temáticas. A essa fase, BARDIN (1977) define codificação como o recorte das informações, separação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, previstas nas características do conteúdo.

Partimos então para a terceira fase a qual diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1997).

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por BARDIN (1997), destacam-se como a própria autora o fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

Com base nisso, apresentaremos a seguir os dados e resultados obtidos neste estudo.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Após apresentarmos a operacionalização da pesquisa, nessa seção efetivamos a análise e interpretação dos dados coletados da escola pesquisada, no PPP e nas vozes dos professores e gestores das escolas de fronteira, no que tange às contribuições do currículo na perspectiva cultural e as práticas pedagógicas adotadas na sala de aula. A análise documental do PPP teve como objetivo verificar como as escolas incluem em seu currículo a diversidade cultural correlacionando assim com as práticas pedagógicas observadas. Para tanto, os dados obtidos foram organizados em categorias estabelecidas *a priori* com base em Bardin (1997). As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (BARDIN, 1997) levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas. Essas mesmas vozes são interpretadas à luz do nosso referencial teórico apresentados neste estudo. Esta seção mostrará as categorias que embasaram o estudo, sendo: Categoria 1: Concepção de currículo; Categoria 2: A diversidade cultural e seus desafios ; Categoria 3: O currículo e a diversidade cultural; Categoria 4: O currículo e o lugar da diversidade ; Categoria 5: Os desafios das práticas pedagógicas frente a diversidade cultural ; Categoria 6: A diversidade cultural e a formação docente. Verificamos nas falas dos sujeitos a presença de palavras-chaves e fizemos então agrupamentos em categorias que serão apresentadas e discutidas à luz do referencial acima citado.

5.1 Apresentando o *locus* da pesquisa: A Escola brasileira e a Escola boliviana

As cidades de Guajará Mirim e Guayaramerin possuem em seus territórios uma população caracterizada por uma diversidade cultural peculiar as cidades de fronteira e essas peculiaridades são percebidas através da língua, comida, música, dança, literatura entre outras coisas, específicas de cada cidade fronteiriça. RAFFESTIN (2005) refere-se à fronteira não como uma linha, mas como um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais.

Na imagem 1 podemos visualizar as cidades gêmeas, que tem o rio Mamoré como marco da fronteira internacional. As cidades gêmeas são caracterizadas por serem interligadas por um sistema biossocial representado através das relações sociais, políticas, e culturais entre os sujeitos de ambos os territórios. E estas relações podem acontecer dentro da legalidade ou da ilegalidade, tudo depende do momento histórico e das reais necessidades.

Imagem 1 - Foto de satélite das cidades gêmeas: Guajará-Mirim - Rondônia/ Brasil lado direito da imagem, e Guayaramerín – Beni/Bolívia lado esquerdo da imagem.



Fonte: <https://maps.google.com.br>

Guajará-Mirim

Segundo LIMA (1997) Rondônia é um dos sete estados da região norte e possui 1.342 (um mil e trezentos e quarenta e dois) quilômetros de extensão da fronteira com a república da Bolívia. Guajará-Mirim é o segundo município mais antigo do Estado, foi fundado em 10 de abril de 1929 e atualmente possui 41.656 habitantes de acordo com o censo do IBGE/2010. O município em uma área de 24.856 km², sendo o segundo maior município do estado em extensão territorial. Guajará-Mirim, que em Tupi-guarani significa "Cachoeira Pequena" tem sua história intimamente ligada à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

O Sistema Municipal possui sob sua responsabilidade 14 escolas, sendo 12 localizadas na área urbana, 01 na área rural e 1 na área ribeirinha. Segundo a Secretaria de Educação Municipal de Educação – (SEMED) as escolas do município abrigam em seus espaços educativos 38 alunos bolivianos regularmente matriculados em seus estabelecimentos de ensino, assim como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 – Levantamento de números de alunos estrangeiros regularmente matriculados nos estabelecimentos de ensino de Guajará-Mirim no ano de 2018

ESCOLAS	Nº alunos Estrangeiro
EMEI “Bader Massud Jorge”	01
EMEI “Professora Adma Leal”	00
EMEI Prof. ^a Zuleide Costa de Assumpção	00
EMEIEF Cândida Maria Moura de Paula	09
EMEIEF “Jesus Perez”	00
EMEIEF “Irmã Hilda”	00
EMEIEF “Prof. ^a Floriza Bouez”	01
EMEIEF Saul Bennesby	00
EMEIEF “José Carlos Neri”	00
EMEIEF “Prof. Salomão Silva”	07
EMEIEF Maria Liberty de Freitas	03
EMEIEF Almirante Tamandaré	14
EMEI “Tia Chiquinha”	01
EMEIEF “São Judas Tadeu”	02

Fonte: Secretaria de Educação Municipal de Educação – SEMED

Diante disso, direcionamos nossa pesquisa para a E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré, por ser a escola que tem o maior número de alunos oriundos da Bolívia em seu espaço educativo, considerando que esses alunos migraram para tal escola pelo motivo de que a escola em que anteriormente os atendiam foi fechada pelo motivo do reordenamento escolar ocorrido no ano de 2016.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental “Almirante Tamandaré”, localizada na Avenida 12 de Outubro, nº. 1219 no bairro: Tamandaré, Município de Guajará-Mirim – Estado de Rondônia, CEP 76850-000, foi criada pelo Decreto nº 493 de 26/12/1966, Parecer de Autorização Resolução 075/96/CEE/RO; entrando em funcionamento no dia 08 de março de 1967. A construção deste Estabelecimento de Ensino teve seu fundamento pelo nome de bairro,

pois na época não tinha escola para atender a clientela em idade escolar e outros prosseguimentos de estudos provenientes dos bairros: Caetano, São José, Serraria e Centro.

O nome Almirante Tamandaré, teve fundamento em homenagem ao Oficial da Marinha do Brasil, da qual veio a ser Patrono, Almirante Tamandaré, Barão, Visconde, Conde e Marquês de Tamandaré. O Almirante foi um grande exemplo de heroísmo e espírito humanitário, salvando pessoas e tripulações perdidas. Seus restos mortais encontram-se depositados juntos ao de sua esposa, na base do monumento erguido na Praia do Botafogo, na Guanabara.

Atualmente a **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Almirante Tamandaré** surgiu com o Reordenamento acontecido no Estado, onde a escola foi repassada ao município no ano de 2016. O Reordenamento é uma parceria entre estado e município através do Decreto 20.070, de 24 de agosto de 2015, onde os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental ficariam sob a responsabilidade da administração do município e os do 6º ao 9º ano com a administração estadual. De acordo com os acontecimentos ocorridos no estado, foi daí que a escola foi criada sob o Decreto de nº 9.300/GAB. PREF/16 pelo então prefeito Dúlcio da Silva Mendes, tendo como primeira diretora a professora Sheila Maria Oliveira de Melo.

A história da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Almirante Tamandaré” em todos estes anos de existência se confunde com a própria história de Guajará-Mirim e sempre estiveram ligados aos fatos mais relevantes da história, eventos relevantes como a história do Boi Bumbá que nasceu nesta escola, e hoje é um fenômeno Cultural em Guajará-Mirim.

Guayaramerin

KENNIN (2004) caracteriza Guayaramerín como uma cidade da Bolívia, localizada no Departamento do Beni, a margem esquerda do rio Mamoré. Foi fundada por pioneiros da borracha em 1892, nesse período recebeu o nome de Porto de Palmira. Entre 1905 e 1915 foi chamado-Puerto Sucre, em seguida passou a ser chamado por seu nome atual: Guayaramerin, é uma das cidades que, ao lado de Riberalta e Cachuela Esperanza, tem mais de um século de existência, tem uma população de 40.444 habitantes conforme pesquisa dos Indicadores e Estadísticas (2001).

Todas as escolas públicas de Guayaramerin são de responsabilidade do departamento do Beni e algumas possuem convênios com igrejas católicas como é o caso da escola em que

pesquisamos e também tem as evangélicas. Das 78 escolas denominadas *Fiscales*² 34 estão localizadas na área urbana e 44 na área rural. Ressaltamos que para funcionarem as escolas dividem o mesmo prédio físico em turnos diferentes, dessa forma em um único prédio escolar podem funcionar até três escolas com nomes e níveis de ensino diferentes. Assim, traremos a nossa escola pesquisada denominada *San Jose Fe y Alegria*.

De acordo com as informações obtidas no PPP da escola, quanto a fundação da *Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria*, deu-se na data de 19 de março de 1967 onde se reuniram no bairro de San Jose, pela preocupação na criação de uma escola naquele bairro, o professor Víctor Rodríguez Córdova, que apoiado pelos vizinhos: Sr. Alejandro Camama, Enrique Vaca, Vitoriano Achivare. Romano de Benito Cabrera, Manuel Gomez, Maria Moye e outros. No dia 20 de março de 1967 convocou uma reunião de autoridades do distrito e o do bairro para fundar a Escola Urbana "SAN JOSÉ", que iria correr a partir de 28 de março do mesmo ano com as series iniciais, ou seja, do primeiro ao quinto ano. A Fundação da escola nova foi assinada por todos os presentes e e possível ler a cópia do certificado original, hoje zelosamente mantida nos arquivos da escola como um documentário de relíquia. Professores colaboraram com um grão de areia, trabalhando de acordo com as necessidades de cada tempo. Assim apresentam o lema da escola: "Crescer é uma lei fundamental de fé e alegria, porque servir exige crescimento".

5.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Passamos a apresentar os sujeitos de nossa pesquisa e imagens de ambas as escolas.

BLOCO 1- ESCOLA BRASILEIRA

Imagem 2: Escola Almirante Tamandaré



Fonte: Autora

² Termo da língua espanhola que refere-se a escola Estadual

Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré				
Formação		Tempo de experiência	Ano/série que atua	Nº de alunos Bolivianos na turma
Gestor	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em psicopedagogia e gestão escolar.	9 anos	-	-
Professor 1	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Sociologia e educação.	02 anos	4ºano	3
Professor 2	Licenciatura em Pedagogia/ Especialização em Gestão, Supervisão e orientação escolar	25 anos	3º	5

BLOCO 2- ESCOLA BOLIVIANA

Imagem 3: Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria



Fonte: Autora

Unidad Educativa Fé y Alegria					
Formação		Tempo de experiência	de	Ano/série	
Gestor	Licenciada em Filosofia/ Especializada em Filosofia	01 ano			
Professor 1	Licenciatura em ciência da educação/ Especialização em Administração Educativa	24 anos		4ºano	
Professor 2	Normalista	27 anos		3º ano	

No sentido de que para entender o contexto é necessário refletir em toda uma história, falar sobre formação dos professores nos dias atuais requer um olhar sobre as licenciaturas e suas modalidades de ensino, as *tics* e outros, nos leva a refletir na formação docente em nosso país, fazendo com que essa formação esteja articulada às reais necessidades locais. Neste sentido, TARDIFF E LESSARD (2005) afirmam que o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender suas transformações .

Ao passo disso, é necessário falar também da formação inicial do professor boliviano que outrora era desenvolvida em escolas normais: Bolívia sendo o único país (mas apenas na América Latina) onde a formação de professores é submetido ao regime normal; pois na maioria dos países do mundo a formação do professor é feita pelas universidades. Na Bolívia, este sistema de formação de professor é fortemente centralizado institucional e curricular, sendo isso é a “coordenação nacional do normal” cuja relação com as instituições é direta. Nos dias atuais com a nova Ley 0.70 o perfil de formação de professores está em fase de mudança, pois esta *ley* obriga a formação através da licenciatura realizada nas universidades.

5.2 O currículo oficial das duas nações

Considerando que a educação está interligada com as questões culturais (CANDAU, 2005), há a necessidade de se reinventar a educação para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e a repercussão destes nos processos de construção das políticas curriculares

principalmente no que corresponde ao movimento de recontextualização destas políticas de currículo.

O currículo não é um objeto estático assim como a realidade. Ganha significado com base nos seus objetivos, funções.

É nesse sentido que abordaremos os currículos de duas escolas Brasil/Bolívia.

Assim, as DCN (2013) definem em seu artigo 9º o currículo como:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes

No sentido de construção de identidade consideramos que as escolas de fronteira precisam de um olhar mais humanizado, tendo em vista que os sujeitos que permeiam os espaços educativos são marcados pelas diversas culturas que se entrecruzam. A educação do município de Guajará-Mirim segue as diretrizes nacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/96). O artigo 11 inciso V da referida lei dispõe em seu parecer que os municípios incumbir-se-ão de: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. Este inciso mostra que o sistema educacional municipal tem sob sua responsabilidade gerar condições para as escolas usufruam da melhor qualidade de ensino possível, infelizmente o nosso município ainda não conseguiu atingir essa qualidade em seu sistema de ensino. Percebemos que existem escolas que se destacam através das médias conquistadas nas avaliações nacionais como o SAEB³ e a Provinha Brasil⁴, mas são resultados isolados e, merecem um estudo a parte.

De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de:

- I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II. Educação superior

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica – Instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

⁴ Avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes.

Para este estudo direcionaremos nossas discussões utilizando como elemento comparativo apenas o inciso I desta lei.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Educação Básica está organizada em três níveis. São eles:

Artigo 29 Educação Infantil:

Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos. (LDB, 2013, p.21)

Artigo 32 - O ensino fundamental:

Obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. (LDB, 2013, p. 22)

Artigo 35- O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LDB, 2013, p.24)

Sendo estes alguns princípios que normatizam o sistema de educação do nosso país, e que são base para construção do currículo escolar das escolas. Diante desses pressupostos para a educação brasileira trazemos os princípios que norteiam a educação do sistema de ensino da Bolívia .

Atualmente o sistema educacional boliviano, vem se adequando a nova lei que rege seu sistema educativo, Lei 070 *Avelino Siñani/Elizardo Perez*, de 2010. Esta lei é válida para todo o sistema educacional boliviano. O seu principal objetivo é contribuir para o fortalecimento de identidades dos cidadãos que fazem parte do Estado plurinacional, promovendo o desenvolvimento cultural dos povos indígenas e camponeses.

A Lei 070 em seu artigo 1º afirma que o sistema educacional esta baseado na educação aberta, é um sistema humanístico, científico, técnico e tecnológico, produtivo, territorial, teórico e prático, libertador e revolucionário, crítico e solidário. É plurilíngue, intercultural e intracultural em todo o sistema educacional.

Os níveis de ensino, segundo a Lei nº 070, estão respectivamente organizados em:

Educación Inicial em Família Comunitária, no Escolarizada. Com duração de três anos (de zero a três anos de idade). É de responsabilidade compartilhada entre a família, a comunidade e o estado, recupera, fortalecem e promovem a identidade cultural da criança, sendo um suporte orientador para o ambiente da família na prevenção e promoção da saúde e boa alimentação para o seu desenvolvimento psicomotor, sócio afetiva, cognitiva e espiritual.

Educación Inicial em Família Comunitária, Escolarizada. Com duração de dois anos (de quatro a cinco anos de idade). Desenvolvem habilidades e capacidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras, sócio emocionais, espirituais e artísticas para promover atitudes de autonomia, cooperação e a tomada de decisão no processo de construção do seu pensamento, ocorre o início do processo de aprendizagem sistemático.

-Educación Primária Vocacional. Com duração de seis anos (com idade de 6 a 11 anos), inclui a formação de base, processo de formação contínua e plurilingue, intercultural e intracultural. Conhecimento e formação qualitativa dos alunos, na relação e afinidade com o conhecimento, ciência, cultura, natureza e o trabalho criativo, direciona sua vocação. Esse nível fornece as condições necessárias de permanência dos alunos; desenvolve o seu potencial, conhecimento, comunicação, recursos ético-moral, espirituais e emocionais, argumentos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos, produtivos, físico desportivo e artístico. A educação compreende a formação básica, preparatória para o próximo nível.

Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Com seis anos de duração (com idade de 12 a 17 anos)

Verificamos que a legislação que rege os sistemas educacionais dos países Brasil/Bolívia difere-se em poucos aspectos um deles é o ensino técnico associado ao ensino médio, além de ser uma educação voltada aos aspectos comunitário e vocacional. Assim, como também verificamos que todas as ações realizadas pela escola boliviana estão voltadas a questão da diversidade cultural, assim como aponta a *Lei 0.70* do sistema educativo da Bolívia.

5.3 O PPP das duas escolas e a diversidade cultural

Nessa subseção analisamos o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2017 das escolas participante desse estudo. A análise desse documento teve por objetivo investigar se o currículo da referida escola estava construído para atendimento às questões da diversidade cultural. Em acordo com os fundamentos e princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, nos seus artigos 12º, 13º e 14º encontramos o aporte

legal da escola para a elaboração de sua proposta pedagógica concebendo a autonomia para a elaboração e execução das propostas pedagógicas, incluindo a participação de todos os profissionais da educação e a comunidade escolar. Isso implica em dizer que um Projeto Político Pedagógico deverá ser construído a partir da realidade para a qual será operacionalizado.

Para LIBÂNEO (2002) o Projeto Político Pedagógico é também uma prática educativa, manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão, e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Neste sentido trazemos para reflexão o PPP da E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré e *Unidad Educativa San José Fé y Alegria* respectivamente.

A estrutura do PPP do ano de 2017 da E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré foi revisada, reavaliada e alterada para o ano de 2018, fazendo referências quanto a construção da identidade da escola:

A Escola passa por um processo de mudança da esfera estadual para a esfera municipal e busca traçar uma identidade própria, com uma gestão democrática efetivada com a participação do Conselho Escolar. Trazer os pais pra dentro da escola é nosso maior desafio. (PPP, p.11)

Assim sendo, o projeto pedagógico objetiva construir sua identidade de acordo com os sujeitos que fazem parte de seus espaços. E nesse momento entendemos que a diversidade cultural deve ser evidenciada nas ações a serem construídas na escola. Concordamos com GADOTTI (2000) quando afirma que o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo com sua coragem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espaço. Consoante a essas idéias VEIGA (2005) afirma que para enfrentarmos essa postura ousada, necessitamos de um referencial que fundamente a construção deste projeto, tendo clareza de a qual referencial temos que recorrer para compreensão de nossa prática pedagógica.

Diante disso buscamos compreender de que forma a escola dentro de suas ações trabalha a diversidade cultural, visto que na construção da identidade escolar, o imigrante é um sujeito que faz parte da realidade escolar, assim:

Uma escola surgida para educar a população da cidade e que foi se adequando as exigências que o crescimento da cidade lhe impunha e que hoje recebe alunos oriundos tanto do próprio bairro (Tamandaré) onde está inserido, quanto de bairros distantes. **Além de famílias procedentes do país vizinho**, famílias de ex-ferroviários, que contribuíram, muitas vezes, com a vida para o progresso de Guajará-Mirim, se sentaram nas carteiras do “Almirante Tamandaré”, alunos que vieram a se destacar em todas as áreas da sociedade. (PPP, p. 9,10, Grifos nossos)

Para tanto, a construção do Projeto Pedagógico deve aproximar-se da realidade escolar, considerando as diversas identidades que se fazem presentes. Ao deixarmos de pensar nas singularidades dos alunos dentro do PPP fica comprometida não somente a prática, mas a formação de sujeitos e o papel da escola. Sensibilizar-se sobre a importância da valorização da pluralidade cultural, é formar uma sociedade mais consciente e ao mesmo tempo é dar voz as diversas culturas que muitas vezes são silenciadas. De acordo com MOREIRA & MACEDO (2002) as concepções de identidade e de diferença adotadas no pensamento pós-moderno são úteis para orientar a formulação de currículos voltados para produzir identidades contestadoras e críticas, empenhadas na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim fazer com as identidades culturais se façam presentes, tem um grande valor para toda a comunidade escolar.

Nesta perspectiva a E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré, em seu PPP (2017) esclarece:

Além dos problemas relacionados ao ensino – aprendizagem, faz-se necessário adequar a estrutura física à nossa clientela e precisamos também estabelecer e fortalecer parcerias para as novas realidades educacionais, levando em consideração que os alunos sejam reconhecidos, pela sociedade, como seres engajados em uma vida íntegra e digna. (PPP, p. 11,12)

Assim sendo, no projeto pedagógico deve ser o lugar onde as diversas culturas se façam presentes. Tornando a escola um ambiente acolhedor e provedor de ações que favoreça e fortaleça a voz dos grupos excluídos. FREIRE (2008) afirma que a questão da diversidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Neste segmento encontramos ainda quanto a diversidade cultural da escola, a visão sobre este tema:

No contexto da diversidade é que a escola desenvolve o papel educativo buscando sempre o bom atendimento, a qualidade nos serviços, um ambiente inclusivo e de respeito mútuo. (PPP, 2017, p. 12)

É fator imprescindível que os atores escolares reflitam sobre a inserção de suas identidades nos currículos, e ainda perceber que a partir das singularidades e alteridades, são formado o coletivo. Os currículos das instituições educacionais precisam de um olhar mais humanizado no que diz respeito a diversidade cultural, tratando todos com igual valor em suas diferenças.

Analisando o PPP da E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré, verificamos que a diversidade cultural aparece em alguns momentos, ainda que sutilmente essa questão faça-se presente nas falas dos professores, como será mostrado na próxima subseção.

Direcionamos agora um olhar para o PPP da escola da Bolívia Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria, onde as ações promovidas por esta instituição são embasadas na *LEY DE*

LA EDUCACIÓN N° 070 “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ que traz em seu Artigo 1º: Todo pessoa tem o direito de receber educação em todos os níveis de forma universal, produtiva, livre, integral e intercultural, sem discriminação. (LEY 0.70, p. 11, Tradução nossa) A interculturalidade, na nova *Ley Educativa*, ganha novos aspectos de ação governamental e social, considerando a pluralidade cultural do país. Dentro desta ação (intercultural) está localizado em um dos seus níveis, a ação reflexiva permanente, voltada para o tipo de sociedade que se quer formar, neste sentido conseguimos ver em IMBERNÓN (2011) que a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Pois o projeto curricular da escola deve centrar na ideia de qual sociedade pretende construir, partindo da realidade em que a sociedade enfrenta atualmente; paradigmas, economia, diversidade, nas condições dos avanços das ciências. Neste sentido a *Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria* diz que seu projeto pedagógico é dirigido à população excluída para construir um projeto de transformação social, baseado em valores cristãos de Justiça, participação e solidariedade. (PPP, 2017, p.07)

Considerando que a escola tem seus princípios cristãos, por se tratar de uma escola Católica, seu projeto pedagógico, está direcionado a legislação vigente, que traz como fator primordial a valorização das diversidades culturais presentes nos espaços educativos, assim de acordo com a Ley 070 em seu Artigo 3º a educação ofertada:

É intracultural, intercultural plurilíngue em todo o sistema educacional. Partir da capacitação de sabedoria, conhecimento e línguas de nações e povos originalmente indígenas de agricultores, interculturais e afrobolivianas, promove o inter-relacionamento e a coexistência, em igualdade de oportunidades para todos, para através da valorização e do respeito mútuo entre as culturas. (LEY .0.70, p. 04, tradução nossa)

Assim, compreendemos que a visão sobre a diversidade cultural na educação boliviana é tratada com maior abrangência, assim como IMBERNÓN (2000) considera:

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia (p.86-87)

Desta forma, é necessário nos níveis da diversidade que se tenham respostas pedagógicas no sentido de promover de fato ações tão conhecidas nos discursos, e fazer uma educação com novas idéias, e com estratégias que distanciem do modelo escolar vigente, que seleciona, classifica, expulsa e exclui. É um desafio constante que perpassa pelo trabalhoso caminho em

incentivar a escola que integre as diferenças respeitando conhecimento intercultural. Assim, a *Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria* em seu projeto pedagógico, aponta que ações pedagógicas devem estar pautadas em:

Um mundo onde todas as pessoas têm a possibilidade de desenvolver todas as suas habilidades e viver com dignidade, construindo uma sociedade participativa, mais justa e da solidariedade; um mundo onde todas as estruturas, especialmente a igreja, estão comprometidas com o ser humano e a transformação das situações que geram a desigualdade, a pobreza e a exclusão. (PPP, p.07, tradução nossa)

Neste sentido SOUZA (2010) diz que mesmo que a cultura seja uma das responsáveis por questões complexas como as diferenças sociais, ela sozinha não responderia e não daria conta de todas as realidades a que o homem contemporâneo é submetido. Por isso a importância do trabalho interdisciplinar, pois a cultura sozinha não avança muito, ela precisa estar atrelada a outros valores e conhecimentos, para ser concretizada no currículo e nas práticas pedagógicas.

CANDAU (2002) avança dizendo que a escola, na perspectiva intercultural, só poderá ser eficaz se não se deixar vencer pela lógica do sistema e se propuser a promover comportamentos e práticas que resultem em uma progressiva construção de conhecimentos, atitudes e práticas que conduzam à emancipação dos grupos subordinados por meio de uma transformação das relações assimétricas de poder entre os diferentes grupos socioculturais, o que pressupõe que sejam implementados processos de empoderamento. Assim sendo, os itens revelados pelo projeto pedagógico e Ley 0.70 da referida escola estão de acordo com as ações promovidas pela escola, o que a questão da valorização das diversas culturas nos espaços educativos é um ponto forte e visível na educação boliviana.

Em análise realizada no PPP da escola brasileira e boliviana, conseguimos encontrar pontos divergentes, pois no caso da escola brasileira, a diversidade cultural aparece de forma superficial, sendo trabalho em datas comemorativas, já no caso da escola boliviana, consideramos que as questões que abordam a identidade cultural são mais evidentes, tratadas de forma explícita, tendo em vista que já seu foco é desenvolvimento de habilidades para a formação do cidadão crítico, participativo e consciente, e a construção do conhecimento como forma de autonomia e inserção do estudante no mundo social, objetivando trabalhar a partir do reconhecimento e do trato com a identidade cultural, pois é através do trabalho a partir de suas raízes culturais que há a formação de um cidadão consciente de seu papel no seu lugar de origem, inserindo-o dessa maneira no mundo.

Diante disso, trazemos nas próximas subseções de forma mais clara e específica como as escolas norteiam suas práticas no que se refere a diversidade cultural presente em seus espaços.

5.4 As vozes dos sujeitos da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos os questionamentos e as respostas dos professores e gestores da E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré e da *Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria* dos municípios de Guajará-Mirim/Rondônia/Brasil e Guayaramerin/Beni/Bolívia, as quais envolveram indagações sobre as seguintes questões: currículo, PPP, planejamento das aulas, a diversidade cultural em sala de aula e as orientações da Secretaria de Educação para o atendimento a diversidade cultural aos professores para as suas ações pedagógicas em sala de aula. Com base nas falas dos sujeitos da pesquisa elencamos as categorias que serão expostas.

5.4.1 Os gestores

A discussão sobre o respeito à diversidade não fica restrita ao contexto interno da escola. A globalização da sociedade nos traz a cultura global e a local. A convivência com as diferenças torna-se, neste âmbito, uma necessidade das sociedades contemporâneas. A diversidade vista do ponto de vista cultural pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, que foram construídas pelos sujeitos. Para CANDAU (2011, p. 235) essa é a direção que deverá ser seguida para a concretização de uma escola democrática e justa, no sentido de promover a igualdade sem negar a diferença. A autora considera que:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e desujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Diante disso o grande desafio da escola é se propor a atuar de forma ativa com a heterogeneidade, legitimando as diferenças, valorizando o outro. Neste sentido fizemos o primeiro questionamento às gestoras, identificadas como *Gestora Brasil e Gestora Bolívia*:

As respostas das Gestoras às indagações nos permitiram criar as categorias de análise a seguir.

Categoria 1: Concepção de currículo

Buscamos nesta categoria compreender o que as Gestoras entendiam por currículo, assim obtivemos as seguintes respostas:

É um apanhado de conteúdos, que você trabalha em sala de aula, né? Que é organizado previamente. (Gestora Brasil)

O currículo que nos é dado pelo ministério de educação com conteúdos básicos para o ensino, podendo ser alterado. (Gestora Bolívia, tradução nossa)

Nesse sentido SACRISTÁN (2000) ressalta que o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar, podemos entender através das falas das gestoras que as práticas desenvolvidas nas escolas são subsidiadas pelos conteúdos curriculares, assim SILVA (1990) acaba afirmando que quando se pensa em currículo não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo. É preciso termos consciência de que os efeitos provenientes da ação curricular não se encerram na expressão gráfica ou discursiva daqueles enunciados, pois todos os conteúdos (compreendidos como princípios formativos dotados de intenções) constituintes do currículo são avaliados e selecionados com o interesse de expressar seus ideais formativos. Percebemos que o campo curricular projeta uma ação intencional desejando consolidar-se.

A segunda indagação que fizemos foi: *Questão 2: No currículo da escola, a diversidade cultural é contemplada?* A análise das falas dos sujeitos, abaixo relacionadas, referente a esta questão, permitiu criar a categoria a seguir:

Categoria 2: A diversidade cultural e seus desafios

Pensando nos espaços escolares de fronteira, devemos considerar que os sujeitos que por ali permeiam, trazem consigo suas raízes culturais e que precisam ser incluídos integralmente nas práticas educativas que fazem parte, assim questionamos as gestoras sobre a diversidade cultural enquanto parte integrante do currículo escolar.

Olha, pra te ser sincera, assim, no sistema municipal esse currículo é primeiramente elaborado na secretaria, então esse ano nós não fizemos adequações do currículo, né?! Não sentamos ainda pra discutir o currículo, pra gente trabalhar. . Mas assim, dentro da medida do possível, a gente procura trabalhar essa diversidade, com atividades extra classe e com projetos. (Gestora Brasil)

Considerando o papel da escola no que tange a saberes, conhecimentos e culturas que nela permeia, concordamos com Sacristán (1995, p. 97), quando afirma que:

A cultura dominante da sala de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo, e muitos outros temas que parecem ‘incômodos’. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.

Segundo a reflexão acima mencionada, sugere uma cultura escolar que, na maioria das vezes, ignorando a realidade plural dos contextos, “apresenta um caráter monocultural” (CANDAU, 2000, p. 64). Nesta perspectiva, o território da escola como uma arena sociocultural, acaba sendo o espaço onde há, inevitavelmente, processos de encontros/desencontros culturais. Teoricamente, os avanços na discussão do caráter plural da educação são significativos, seja retrospectiva ou prospectivamente, porém, no plano prático, a escola brasileira, salvo exceções, ainda se alicerça numa linha monocultural e universalista, assim como nos aponta (MOREIRA e SILVA, 1995).

Vale ressaltar que pensar a escola como um espaço que pode favorecer o cruzamento de culturas, nos emerge a uma discussão mais ampla considerando que a escola é parte integrante de um contexto onde a tensão entre modernidade e condição pós-moderna parece marcar, de modo significativo, a vida cotidiana e, conseqüentemente, o projeto de educação das novas gerações, a escola e suas propostas curriculares. As barreiras impostas, às vezes de forma sutil, pela cultura curricular acadêmica que, historicamente perpetua e reproduz os parâmetros hegemônicos dos conhecimentos socialmente aceitos e legitimados, dá lugar ao silenciamento dos grupos sociais e culturais minoritários, particularmente, de seus saberes e valores. Diante disso, Santomé (1995,) assinala que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Portanto, vemos que a escola Almirante Tamandaré é conhecedora das diversas identidades culturais que se faz presente em seus espaços, porém os alunos bolivianos são vistos de forma superficial, estão inseridos, mas não reconhecidos nas práticas escolares. Diante disso concordamos com CANDAU (2000), quando diz que é preciso ultrapassar uma visão reducionista de cultura, que dá ênfase às suas dimensões artística e intelectual, e privilegiar uma perspectiva que vê a cultura como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc. E assim reconhecer a dimensão cultural de todos os sujeitos, tanto no nível individual quanto no coletivo, dando assim voz àqueles que estão presentes, porém por vezes, sem serem percebidos.

No entanto, percebemos através da fala da gestora da Escola Fé y Alegria que a diversidade cultural é trabalhada na interdisciplinaridade.

Sim, trabalhamos a diversidade cultural durante o ano inteiro, temos vários projetos que incentivam essa questão, trabalhamos dentro de todas as disciplinas, isso é fundamental para nossa educação. (Gestora Bolívia)

A fala da gestora vai ao encontro ao projeto pedagógico da escola, onde encontramos a diversidade trabalhada na interdisciplinaridade, e esse é um dos pontos mais fortes e visíveis da educação boliviana, isso ocorre devido a *Ley 0.70*, ter como princípio fundamental a valorização das diversas culturas que estão presentes em seus espaços educativos, assim como descrito em seu Artigo 5º no que tange aos objetivos da educação boliviana:

7. Formar mulheres e homens com identidade e consciência da diversidade territorial, económico, social e cultural do país, para consolidar a integração do Estado Plurinacional.

18. Garantir plenamente a qualidade do ensino em todo o sistema educacional plurinacional, implementando estratégias de monitoramento, medição, avaliação e participação social. No âmbito da soberania e identidade multinacional, levantar indicadores internacionais, parâmetros de avaliação da qualidade da educação que irá responder à diversidade sócio-cultural e linguística do país. (*Ley 0.70*, p.11, tradução nossa).

Assim sendo vemos que a escola trabalha no intuito de conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva, desenvolvendo ações que dialogam com os diversos conhecimentos, saberes e linguagens fazendo uso de distintas estratégias, entendendo a relevância de promover o reconhecimento das diferenças sociais, de defender e buscar os direitos, e de evitar preconceito

e discriminação e assim tornar a escola um lugar plural. Portanto, é possível compreender que as ações curriculares estão essencialmente ancoradas em perspectivas de projetos formativos racionais, os quais estão, por sua vez, fundamentados em relações de poder político, econômico, ideológico, cultural pautadas por intencionalidades específicas e construídas historicamente, e nesse sentido a educação boliviana traz não apenas em suas teorias, mas também em suas práticas que os cidadãos que permeiam os espaços escolares serão formados sob a ótica da educação intercultural, intracultural e pluricultural. Diante disso, ficamos de certa forma encantados quando a Gestora respondeu ao nosso questionamento com firmeza e serenidade enfatizando que a diversidade cultural era peça fundamental para a educação desse país. Nessa perspectiva SANTOMÉ (1995) defende que:

Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas. (SANTOMÉ 1995, p. 172)

E isto supõe que a escola busque novas formas de conceber o currículo reconhecendo a condição dos sujeitos nas relações que estabelecem com o todo social e material, como seres inconclusos nas feições da existência, das experiências, nos modos que inspiram e desafiam a compreensão da realidade.

Categoria 3: O currículo e a diversidade cultural

Esta categoria nos faz refletir o quanto a escola é desafiada a redescobrir meios de encadeamentos da cultura com o currículo podendo reinventar, assim, outras possibilidades de educação como prática social e reconstruir-se como espaço público plural, onde eticamente as particularidades possam ser respeitadas, sentidas, representadas, discutidas, combinadas. Conforme IMBERNÓN (2002, p. 82), “assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social”. Reconhecer as diferenças compreende lidar com as múltiplas dimensões e complexidades das interações entre sujeitos culturais diferentes, colocando-nos de forma consciente sobre a constituição das alteridades, sobretudo, no sentido de uma conscientização que, para FREIRE (1980, p. 26) “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Assim questionamos as gestoras com intuito de saber *quais ações são desenvolvidas para avaliar e reconstruir o currículo da escola? Em que momento essa questão é debatida?*

A gente tá trabalhando em cima ainda do currículo do ano passado, já erapra ter feito uma reunião pedagógica pra tá discutindo, mas como agora nós esse mês temos a escolha do livro didático que também é em cima da BNCC, então, a gente já tá procurando, adequar os livros didáticos, conforme a BNCC, já pra quando a gente sentar no final do ano com a equipe pedagógica, a gente tá já elaborando o currículo. (Gestora Brasil)

Trabalhamos através de talheres (oficinas) todos os bimestres, em cima do que consta no nosso currículo, fazemos essas ações tentando verificar se de fato os alunos estão respondendo aos objetivos contidos no currículo. E ao final do ano, sentamos com todos os professores para refletirmos nossos erros e acertos para tentar melhorar no o ano seguinte. (Gestora Bolívia, tradução nossa)

Assim, é necessário refletir e compreender até que ponto o currículo escolar, que diz respeito aos percursos formativos, desafios frente às questões culturais, responde aos anseios, desejos e interesses de uma educação que atenda às demandas sociais de reconhecimento e valorização das diversas culturas. Quando a gestora brasileira diz que estão trabalhando em cima do currículo do ano anterior, e que ainda vão ‘sentar’ para então reconstruir o currículo atual percebemos então que o desafio de trabalhar um currículo voltado para as reais necessidades dos alunos, trás consigo a necessidade em discutir as relações raciais como alteridade, e não como sinônimo de desigualdade mas exige uma reinvenção da escola. Nesse sentido CANDAU (2006) pontua a necessidade de superar a padronização monocultural que existena escola e da construção de uma prática referenciada nos diferentes contextos culturais e socioeducativos. Por outro lado vemos que na visão da escola boliviana a lógica da reconstrução e avaliação curricular é instaurada e assumida como projeto compartilhado, participativo e que se potencializa democraticamente e assim movimenta novos olhares e saberes, outros modos de ver a realidade necessários à formação dos sujeitos que ali serão formados. Assimsendo, FREIRE (2005) aponta que o currículo edificado no encontro, no diálogo, no confronto, na construção intersubjetiva caracteriza-se como promissor para a formação cidadã. Neste sentido a escola deve ter como propósito construir espaços onde diferentes vozes culturais possam colocar-se abertamente, exprimindo àquilo que lhe é específico e singular, entrecruzando posições e ações, e superando fronteiras bem demarcadas pelas hierarquizações e relações desiguais de poder.

Na sequência indagamos as gestoras verificando a compreensão das mesmas sobre PPP e suas articulações.

Documento que você traça ali toda a meta da escola. Nós, esse ano fizemos a re-elaboração do PPP, que o ano passado já tinha o PPP, mas o refizemos e ele está fresquinho, fresquinho. (Gestora Brasil)

Projetos direcionado as ações que serão feitas na gestão escolar, todo gestor deve fazer o seu, no meu caso ficarei na gestão de 2018 ate 2020, então ao tomar posse entreguei na secretaria de educação o projeto institucional que trabalharei enquanto gestora desta instituição. (Gestora Bolívia, tradução nossa.)

O Projeto Político Pedagógico está consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, artigo 12, para que os estabelecimentos de ensino respeitem as normas comuns e as de seu sistema de ensino tendo a missão de: elaborar e executar sua proposta pedagógica.

No sentido de que o PPP, elemento integrador do currículo e que trás consigo um conjunto de ações e metas que são direcionadas ao sujeitos que permeiam os espaços educativos SILVA e MOREIRA (2013, p. 38) afirmam que “o currículo está, assim, no centro das relações de poder”. Como questão central nas relações de poder é um campo de construção, desconstrução, significação, ressignificação de sentidos, valores, espaço de lutas e possibilidades para a construção de uma educação pautada na igualdade de direitos.

Faz sentido cada vez mais pensar a educação e o currículo a partir da perspectiva intercultural para a construção de um tempo espaço em que seja possível o diálogo entre diferentes saberes, diferentes culturas, como um veículo de articulação da diferença com a igualdade de direitos no processo de construção constante de sujeitos que possam viver sua diferença sem serem vistos como inferiores, voltamos nosso olhar para as escolas de fronteira pois são espaços acolhedores de diversas culturas e assim, precisam conter em seus currículos ações direcionadas a educação intercultural para então acreditar que seja possível reinventar a escola e que outros conhecimentos possam ser construídos e as outras culturas até então negadas, silenciadas possam ser significadas, ressignificadas e incluídas no espaço/tempo escola. Diante disso buscamos ainda mais fundamentos para compreender se a diversidade cultural é parte integrante do PPP das escolas e assim obtivemos as seguintes respostas:

Está inserida no nosso PPP, não assim diretamente, não é uma ação, a gente não tem uma ação específica, dentro do PPP, mas ela ta inserida nas diversas atividades que a gente realiza numa forma bem

geral e nós não recebemos especificamente orientações da secretaria de educação a respeito da diversidade. (Gestora Brasil)

A diversidade cultural é parte integradora do nosso projeto institucional, na verdade a Ley .0.70 obriga todos os sistemas educativos a trabalharem nessa vertente, e a secretaria oferta especialização direcionada a essa temática, porém não é obrigatório o professor fazer essa especialização. (Gestora Bolívia, tradução nossa.)

De acordo com a legislação nacional brasileira o currículo precisa constituir-se de duas partes que devem ser integradas através do Projeto Político Pedagógico. A primeira parte é a Base Nacional Comum, que corresponde a todos os conteúdos exigidos em todos os currículos nacionais para que os alunos tenham a oportunidade de ter os conhecimentos mínimos necessários para a sua formação. A outra é a parte diversificada do currículo, que deve incluir conteúdos relacionados à realidade local, regional e cultural a qual a escola está inserida.

Na construção do Projeto Pedagógico é fundamental que as identidades que fazem parte do processo educativo ganhem lugar, vez e voz, tornando a escola, lugar que valoriza e respeita as diversas culturas. A existência de um PPP é imprescindível para que a escola conquiste a sua autonomia, pois de acordo com VEIGA (2009) o projeto político pedagógico é um instrumento que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar aos resultados, ele implica na valorização da identidade da escola, dando responsabilidade a todos os seus agentes. Diante disso percebemos através da fala da gestora da escola brasileira que ainda há muito a trilhar para que de fato as diversas identidades sejam trabalhadas na teoria e na prática, faz sentido cada vez mais pensar a educação e o currículo a partir da perspectiva intercultural para a construção de um tempo espaço em que seja possível o diálogo entre diferentes saberes, diferentes culturas, como um veículo de articulação da diferença com a igualdade de direitos no processo de construção constante de sujeitos que possam viver sua diferença sem serem vistos como inferiores.

Na perspectiva intercultural da educação, é necessário reconhecer a complexidade da educação, questionando os aspectos centralizadores, monoculturais do currículo nos instigando a pensar sobre os múltiplos aspectos de forma radical. Não mais é possível considerar as diferenças culturais de maneira superficial, somos desafiados a pensar o currículo a partir dos sujeitos que ali estão considerando e valorizando todas as diferenças estão presentes. A educação intercultural que defendemos é aquela defendida por CANDAU (2014), baseada na

interculturalidade crítica que problematiza, tensiona os encontros, as semelhanças e as diferenças. Que entende o currículo não como uma construção sólida, mas como uma construção líquida, fluída.

Ao passo disso, verificamos que a escola boliviana tem a diversidade cultural como prática pedagógica ainda que isso seja um desafio, essa questão não está passando despercebida, assim como descrito

Atualmente o país e especialmente a nossa população está vivendo um processo de descolonização, que não é fácil e este é um desafio para os professores, que são profundamente enraizados por costumes deixados pelo colonialismo, marginalização, discriminação de todos os tipos tais como cultural, político, racial, de gênero, entre outros. (Projeto Institucional, 2018 p. 3, tradução nossa).

Diante disso concordamos com MOREIRA e CANDAU (2003), quando afirmam que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Nesse sentido a escola não pode desvincular o seu currículo do trato com a identidade cultural.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico deve ser legitimada uma proposta de educação que busque a igualdade, o respeito e a tolerância, fomentando uma sociedade que se entenda culturalmente democrática. A partir disso percebemos que é no ambiente escolar que o aluno também se apropria de uma cultura, cabendo ao professor oportunizar a compreensão dessas diferenças e, a partir delas, ajudar o aluno a constituir a sua própria identidade.

Assim daremos continuidade a este campo investigativo relatando as vozes dos professores, apresentadas na subseção a seguir.

5.4.2 Os professores

Considerando que a profissão docente traz consigo a responsabilidade, pela formação dos cidadãos no contexto social, concordamos com IMBERNÓN (2011) quando aponta que a profissão docente exerce a função de: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade, a capacidade reflexiva em grupo. Neste sentido NÓVOA (1992), aprofunda ao afirmar que é impossível imaginar uma mudança na educação que não passe pela formação de professores, que serão os agentes diretos da mudança na escola. Assim indagamos os professores quanto as questões da diversidade cultural, os desafios que encontram em suas práticas pedagógicas diante dessa temática e assim categorizamos as respostas recebidas. Os professores serão identificados como: Professor Brasil

1, Professor Brasil 2, Professor Bolívia 1 e Professor Bolívia 2 . Assim iniciamos nosso estudo com nossa primeira categoria, a saber:

Categoria 4: O currículo e o lugar da diversidade cultural

Nesta categoria de análise que delimitamos *a priori* nesta pesquisa, está relacionada à concepção de currículo e sua articulação, assim obtivemos as seguintes respostas:

Currículo no sentido de conteúdo. Eu acho que ele não coincide, não condiz com a realidade que a gente aborda aqui na escola. (Professor Brasil 1)

O currículo, ele é muito importante dentro de uma escola, aonde ele vai direcionar todas as atividades pedagógicas, pra que os professores eles façam o melhor possível em sala de aula.. (Professor Brasil 2)

Entendo que seja uma parte do que trazem os conteúdos, e como se fosse nossa história conglomerado naquilo que é definido pelas disciplinas e tudo aquilo que vai reger o fazer educativo. (Professor Bolívia 1, tradução nossa)

Tudo que se demonstra e se ensina, aquilo que nós ministramos através do que vivemos, do ensino e da aprendizagem que será ofertada às crianças.. (Professor Bolívia 2, tradução nossa)

Partimos, assim, do pressuposto de que a escola é território onde transitam e se entrecruzam distintas identidades culturais, faz-se necessário reconhecer a diversidade como inerente ao cotidiano de práticas escolares e atributo essencial nos processos decisivos na elaboração curricular, assim como estabelecer alternativas e estratégias didáticas e metodológicas para o tratamento das questões culturais que transversalizam a escola. Neste sentido SILVA (2005) assinala que as questões multiculturais como campo teórico, de forma mais ampla, se constituem numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta em sociedades plurais, na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais. Percebemos, assim, que “tornou-se lugar-comum

destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Para tanto, inicia-se um período de questionamento dos critérios de seleção dos conhecimentos escolares. O currículo passou a ser compreendido como instrumento de dominação e agente reprodutor de relações desiguais. Diante disso vemos nas falas dos professores a visão de cada uma neste contexto, no primeiro discurso do *Professor Brasil 1*, é possível associar seu conceito à fala da *Gestora Brasil*, quando a mesma diz que o currículo trabalhado é o do ano anterior e que o currículo só será atualizado no final do ano. Já na voz do *Professor Brasil 2* é percebido apenas a visão das atividades pedagógicas direcionando-as à qualidade de ensino.

Diante disso SILVA, (2001) questiona-se dessa forma a omissão de vozes muitas vezes ocultadas por interesses econômicos e políticos no decorrer da história humana. Trata-se, portanto, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações, uma vez que o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. Assim, o mesmo atua ao estabelecer mecanismos de controle e manutenção ocultados através de estratégias didáticas e metodológicas aceitas como necessárias no cenário educacional. O currículo passa a ser um campo de produção de múltiplos significados e sentidos sobre a sociedade, a cultura e os sujeitos históricos que se constituem em interações complexas e multifacetadas. Nesse sentido, “não pode haver, então, educação multicultural separada dos contextos de lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos. (MOREIRA e CANEN, 2001).

No Brasil, a perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo escolar se configura nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1997). As temáticas transversais remetem à situação social atual do país, as necessidades de convivência e transformação, têm como objetivo proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas em princípios éticos e democráticos. Para isso perpassam as disciplinas, transitando entre os conteúdos escolares, contextualizando-os, ou seja, situando-os em realidades particulares.

Na Bolívia, na população há registros de mais de 30 línguas, assim o *quechua*, *aymara* e o espanhol, são maioria no planalto e áreas centrais nas terras baixas do leste podem ser observadas uma grande diversidade de povos de línguas Guaraní e amazônicas. A persistência dos idiomas indígenas para o "atraso" das áreas rurais foi historicamente associada e pensava-se que o avanço e a consolidação dos espanhóis foram inexoráveis nas cidades. No entanto, a migração produzidos no século XX, em direção a áreas urbanas e o surgimento de organizações que defendem a valorização da identidade indígena e a manutenção das línguas e tradições

nativas. (EDUCABOLIVIA, 2007, p.3). Isso nos leva a refletir diante das falas dos professores da Bolívia, quando conceituam o currículo com algo referente à sua própria história, isso também é mostrado na legislação vigente do país, onde na Ley 0.70 em seu artigo 10, no que tange aos objetivos da educação:

Fornecer elementos históricos e culturais, para consolidar a identidade cultural e desenvolver atitudes de relacionamento intercultural. Reconstituir e legitimar o conhecimento e a experiência dos povos nativos indígenas camponeses, no diálogo intercultural com o conhecimento de outras culturas. (LEY 0.70, p. 15, tradução nossa)

Esse é um dos pontos fundamentais da educação boliviana garantido pela constituição em seu Artigo 1º define a Bolívia, livre, independente e soberano, multiétnico e pluricultural, constituído em uma república unitária, adota para seu governo a forma representativa democrática, fundada na União e a solidariedade de todos os bolivianos (CONSTITUIÇÃO BOLÍVIA, 1994: citado em Lopez, 2006)

Diante disso, ressaltamos que a escola, exerce sua função ao se organizar de forma sistemática através do planejamento de práticas de ensino condizentes com as intenções que o currículo abarca. Assim, SACRISTÁN (1998) afirma que o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola defende num contexto social e histórico concreto. Portanto, entendemos que o currículo voltado a interculturalidade e multiculturalidade rompe as noções de neutralidade e homogeneidade predominantes nos espaços escolares e contribui com que o processo de construção da cultura compreendido através de seus conflitos e contradições, dentro de um contexto histórico de vozes silenciadas.

Assim, prosseguimos com nosso campo investigativo e avançamos para nossa próxima categoria.

Categoria 5: Os desafios da práticas pedagógicas, frente a diversidade cultural

Abordamos os professores com as seguintes questões: *Considera que a diversidade Cultural está contemplada no currículo da escola? E no seu planejamento, a Diversidade Cultural é contemplada? De que forma?* Com base nesse questionamento surgiram as seguintes respostas:

Nas vozes dos professores brasileiros, conseguimos compreender que existem dificuldades para trabalhar a diversidade cultural, e que em seus planos de aula são feitos em “momentos oportunos” ou “quando possível”. Diante disso CANDAU (2012) afirma que reconhecer as diferenças é garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas possam se expressar. De fato, diante a uma realidade educativa que foi sempre pautada em uma formação monocultural, romper com essa perspectiva se torna um desafio. Por esse motivo, precisamos pensar em uma escola que reinvente o seu papel educacional para acolher a diversidade valorizando as diferenças no processo educativo, e principalmente, nos ambientes de formação docente.

No caso da escola boliviana as práticas pedagógicas são pensadas na perspectiva da educação intercultural. Neste sentido CANDAU (2012) afirma que a escola precisa ser reinventada para a aceitação da diversidade e a superação da lógica tradicional e homogeneizadora de educação. Em sala de aula, é importante que os professores saibam mediar situações em que se reconheça o “outro” sabendo ouvir, ver, reconhecer, valorizar e interagir com ele, mesmo que isso possa gerar conflitos, é a partir daí, segundo CANDAU (2008) que se conquista um verdadeiro reconhecimento mútuo, para que assim sejamos capazes de construir algo junto/as. Nessa perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. A realidade social e educacional exige uma educação que valorize a diversidade cultural e a perspectiva intercultural como princípio de valorização das diferenças, das culturas e dos movimentos nos diferentes processos educativos e sociais. Diante disso conseguimos compreender a forma com que a diversidade cultural é praticada em nossa fronteira.

Na próxima categoria veremos como a formação docente contribui para as práticas pedagógicas no que diz respeito a diversidade cultural.

Categoria 6: A diversidade cultural e a formação docente

Os professores foram questionados da seguinte forma: *Considera que o Currículo do curso de sua formação contribuiu para suas práticas pedagógicas no que diz respeito a diversidade cultural?*

Não. Falamos muito, mas conversas muito superficiais. (Professor Brasil)

Olha, na prática, como eu já era professora, pouco, me influenciou por que nós já estávamos acostumados a trabalhar, né?! Pra gente foimais questão mesmo de ter mais um aprimoramento. (ProfessorBrasilII)

Não, porque na época não existia lei para essa temática, diferente de hoje. (Professor Bolívia 1, tradução nossa)

Não, as prática que eu aprendi sobre a diversidade cultural, foram adquiridas recentemente por conta da nova lei, mas mesmo assim sempre busquei fazer minha aulas direcionados ao respeito e valorização das diversas cultura.(Professor Bolívia 2, tradução nossa)

De acordo com GADOTTI (2003) o novo professor é um profissional do sentido. Ao assumir essa nova postura de ensinar e aprender, o professor adquire uma nova consciência de sua prática pedagógica, o que possibilita a compreensão de que educar é uma atividade complexa, a qual implica uma nova atitude, uma maneira complexa de pensar a realidade. Por esse motivo, emergem novos conceitos e caminhos que visam superar o paradigma educacional tradicional para uma nova dimensão educativa e de formação do sujeito e, também, pela necessidade de pensar a educação para um pensar complexo, transdisciplinar e intercultural.

Ao considerar o ser humano um ser em constante transformação, considera-se também o professor como aquele que deve estar sempre pronto para a mudança, sempre em busca do conhecimento, de inovar e criar, de aprender e reaprender, ressignificar o já aprendido, aperfeiçoar a sua prática conforme o compromisso que assumiu consigo e com seus alunos. Nesse sentido, CANDAU (2008) fala que questões relacionadas ao multiculturalismo, interculturalidade e diversidade cultural estão recém sendo incluídas nos currículos dos cursos de licenciatura, ao contrário do que já acontece em cursos de formação continuada. Dessa forma, a formação continuada apresenta-se como uma grande aliada à formação inicial no sentido de preparar os professores para lidar com a diversidade cultural no contexto escolar, discutir e refletir sobre novos caminhos e possíveis avanços. Vemos nesta categoria que os quatro professores foram unânimes ao afirmarem que a formação inicial deles não contribuiu para as práticas pedagógicas que hoje reconhecem como necessidade. Assim sendo, entendemos que promover aprendizagem não é uma tarefa fácil para a atual função docente, o que demanda compromisso e responsabilidade bem como, estar disposto a buscar novas metodologias, através da formação continuada, cabendo, portanto à escola oferecer aos seus professores momentos de atualização profissional. Por outro lado, vale lembrar que a escola

não é a única responsável pela formação continuada de seus professores, mas sim uma parceira, quando também cabe ao professor, buscar autonomamente a sua formação continuada, principalmente quando se faz parte de um ambiente fronteiriço, caracterizado por diversas culturas nos espaços escolares.

6 As práticas pedagógicas em atendimento a diversidade cultural

Embora na fronteira Brasil-Bolívia em estudo não tenha havido ações oficiais do PEIF nem apoio governamental para as iniciativas culturais e pedagógicas, alguns professores do campus de Guajará-Mirim vêm realizando projetos de integração cultural visando às trocas culturais interescolares, e, embora com as dificuldades inerentes a projetos sem o apoio institucional, esses encontros demonstraram a possibilidade de uma mudança paradigmática nas relações educacionais na fronteira. No entanto, o fechamento da Escola Durvalina Estilben de Oliveira, como já mencionamos, escola de ensino fundamental que abrigava diretamente os alunos bolivianos, atraindo-os pelo modo acolhedor, receptivo e comprometido de seus educadores, espalhando essas crianças e adolescentes por várias outras escolas, esse efeito negativo e devastador num primeiro momento, em sua dialética tem demonstrado que a escola de fronteira não precisa necessariamente ser aquela mais próxima geograficamente do rio que separa as duas nações, mas todas as escolas do pequeno município brasileiro podem e devem se abrir para a educação intercultural, e os projetos de integração não devem parar.

Pensar em educação intercultural e multicultural nos leva a pensar em políticas que promovam a valorização e o reconhecimento das diferenças, enxergar o outro em sua totalidade, tornando as práticas pedagógicas e curriculares como fator fundamental para obtenção do êxito. Segundo MOREIRA (2010, p. 178) “pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrentes do maior intercâmbio cultural do interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades”. Neste sentido, trataremos nesta subseção as práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento a diversidade cultural, com base nas observações.

6.1 E.M.E.I.F. Almirante Tamandaré

De acordo com as falas da gestora e professores entrevistados, e análise do PPP da escola e as observações, foi possível identificar as ações desenvolvidas no que diz respeito a diversidade cultural.

A escola como instituição social, caracteriza-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi sendo legitimada nas práticas

e nas políticas educacionais reprodutoras da ordem social. Atualmente, muito se fala em diversidade, em inclusão nos âmbitos social e educacional. No entanto, as práticas discriminatórias, preconceituosas e estigmatizadoras ainda encontram-se “em alta” nos dias atuais. Nesse contexto histórico-crítico, a partir do momento de democratização da escola, é evidentemente observado o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo grupos indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola”. (BRASIL, 2008, p. 1). Neste sentido, verificamos que a diversidade cultural é trabalhada em algumas datas específicas tais como: Dia do Índio e Consciência Negra, assim como mostram as imagens a seguir.

Imagem 4- Comemoração Dia do Índio



Fonte: Direção Escolar

Imagem 5 - Comemoração Dia do Índio



Fonte: Direção Escolar

Imagem 6: Projeto Consciência Negra



Fonte: Direção Escolar

Imagem 7: Projeto Consciência Negra



Fonte: Direção Escolar

Pensar numa prática pedagógica voltada para a diversidade nos leva a repensar novos paradigmas, e reconhecer as pessoas como sujeitos do processo educativo. Assim sendo, “[...] é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades,

saberes, valores e convicções, horizontes de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo” (Candau, 2005, p.19). É necessário que se trabalhe a diversidade, principalmente quando se trata de escolas de fronteira, pois os sujeitos que fazem parte do processo educativo, são provindos de culturas diversificadas. Nesse sentido, a escola tem a incumbência de mudar o modelo monocultural passando a assumir uma proposta intercultural e multicultural visando um melhor atendimento às necessidades da sociedade e dos sujeitos nela inseridos. Conseguimos então, perceber que a escola em questão aborda a diversidade de forma superficial, apenas nas datas comemorativas e tais ações não estão presentes no currículo da mesma.

Diante disso, salientamos a necessidade de se buscar um currículo mais adequado, pertinente e enriquecedor, que esteja articulado com as reais necessidades da escola e assim mediar os conflitos e desafios existentes nas salas de aula e no espaço escolar como um todo, tornado assim o ambiente escolar prazeroso e significativo para toda a comunidade escolar.

6.2 Unidad Educativa San José Fe y Alegria

Na atualidade, o contexto da Educação boliviana exigiu ao estado a implementação de políticas educacionais que promovessem a compreensão, aceitação e participação dos diversos povos, raças, culturas e classes e a coexistência do país é de todos os que nela vivem, sendo respeitado em todos os aspectos. A educação está direcionada para as orientações e práticas de educação intercultural para todos, considerando a reforma educacional vigente. Com base nas entrevistas, observações e análise dos documentos escolar, verificamos que a diversidade cultural está presente, não apenas na teoria, mas também na prática. Nossa observação nos possibilitou conhecer aquilo que até então tínhamos conhecimento na legislação do país, trazemos abaixo algumas imagens:

Imagem 8- Apresentação de danças típicas



Fonte: Direção Escolar

Imagem 9- Apresentação de danças típicas



Fonte: Direção Escolar

Imagem 10- Festival cultural



Fonte: Direção escolar

Imagem 11- Festival cultural



Fonte: Direção escolar

Entre os princípios do currículo da Bolívia estão: o currículo que atende a diversidade, que cuida das necessidades básicas de aprendizagem e que atende os problemas reconhecidos pela sociedade boliviana. A atenção para a diversidade é expressada como um princípio fundamentais no sistema educativo boliviano.

A diversidade cultural e lingüística da Bolívia assume-se como um potencial para o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos que fazem do processo educativo. Esta perspectiva reflete-se na abordagem de educação que reconhece e valoriza as diferentes manifestações culturais, ou seja, uma educação intercultural. Durante o período da nossa observação, conseguimos verificar que a diversidade cultural se faz presente em todas as ações da escola, durante o ano letivo são desenvolvidos diversos projetos que fomentam a valorização das diversas culturas que estão presentes no referido país, a família trabalha juntamente com a escola na realização de tais projetos, assim conseguem alcançar êxito em suas ações. Isso ocorre porque entre os propósitos da formação docente, se inclui incentivar os professores com um profundo conhecimento da sua realidade e fazer com que haja interesse sobre a diversidade cultural por parte dos alunos. Com base nesses aspectos o sistema educativo da Bolívia alcança seus objetivos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse estudo, retomamos o objetivo pretendido para apresentação das considerações a respeito dos resultados, o qual teve como foco analisar comparativamente os currículos de duas escolas públicas de ensino fundamental fronteiriças entre dois países (Brasil/Rondônia/Bolívia/Beni) verificando de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das mesmas no que diz respeito à diversidade cultural. Para isso delineamos os seguintes objetivos específicos: analisar comparativamente os documentos curriculares de ambas as escolas, que tratam as legislações pertinentes de ambos os países: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN, 2010) e as novas orientações para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em construção no Brasil, bem como a *LEY DE LA EDUCACIÓN N° 070 “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”* para a educação básica boliviana dos anos iniciais, descrever o projeto político pedagógico das duas instituições de ensino, com base nas concepções teóricas apresentadas, matriz curricular e metodologias de ensino, identificando de que forma abordam a diversidade cultural das culturas específicas, identificar no discurso dos professores como concebem sua formação docente (inicial e continuada) a respeito do preparo para o trabalho com a diversidade na escola, e de que forma esta incide sobre suas práticas pedagógicas, identificar as práticas pedagógicas em ambas as escolas identificando instrumentos, momentos e projetos que valorizem a diversidade cultural voltadas especificamente para as culturas presentes na escola. O estudo sinalizou a importância de se trabalhar um currículo elaborado com base nas realidades dos sujeitos que fazem parte do espaço educativo fronteiriço, assim sendo, as ações direcionadas à diversidade cultural e a interculturalidade local precisam ser desenvolvidas com base nas orientações legais que regem o sistema educacional.

Com base nos resultados da análise da Matriz Curricular e demais documentos curriculares das escolas brasileira, e boliviana correspondendo ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa verificamos que o currículo da escola brasileira ainda precisa de um novo olhar, novas práticas que valorizem as diversas culturas presentes em seus espaços. Ao passo disso a escola boliviana, traz em todos os documentos a presença do trabalho direcionado a valorização da diversidade cultural, sendo percebido na teoria e na prática.

Em relação ao PPP das escolas fronteiriças, que corresponde ao segundo objetivo específico do estudo, constatamos que a escola brasileira trabalha apenas em datas comemorativas, tais como: Dia do Índio e Consciência Negra, assim (CANDAUI, 2002, p. 36)

afirma que “um grande desafio lançado à sociedade atualmente é o de articular, da melhor maneira possível, os valores de autonomia, liberdade, direito à diferença e os valores da solidariedade e da igualdade”. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no diz respeito a valorização da diversidade cultural, pois as ações realizadas no âmbito escolar podem contribuir para o reconhecimento das identidades ali presentes. No caso da escola boliviana, foi possível identificar várias ações voltadas as questões culturais, identificamos na legislação educacional vigente diversos parágrafos que incentivam o modelo de educação intercultural, o currículo é trabalhado de forma significativa, valorizando e respeitando as diversas culturas que se fazem presente em seus espaços.

Quanto a formação docente e práticas pedagógicas no que diz respeito ao preparo para o trabalho com a diversidade na escola, verificamos no caso dos professores brasileiros que eles trabalham em alguns momentos mas suas práticas não aparecem em seus planejamentos. Neste sentido FREIRE (2007) afirma que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar e valorizar as diversas identidades. Ao contrario da realidade da escola brasileira, a escola boliviana trabalha diariamente a valorização e o respeito pelas diversas culturas, as ações trabalhadas podem ser notadas nas aulas e por conseguinte nos planos de aula.

A partir da análise dos documentos legais dos sistemas educativos Brasil e Bolívia e das práticas pedagógicas concluímos que as escolas situadas na fronteira internacional de Guajará-mirim e Guayaramerintem tem uma grande responsabilidade social, pois precisam trabalhar a diversidade cultural entre os estudantes, sobretudo a preocupação em estimular a valorização e respeito entre todos, tanto o brasileiro quanto o imigrante que chega a escola, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade de ideias, costumes e valores e ao mesmotempo promova uma interação, Neste sentido verificamos que a escola Almirante Tamandaré enfrenta dificuldades para trabalhar e construir um Projeto Pedagógico diferenciado, próprio específico para a realidade.

No caso da *Unidad Educativa San Jose Fe y Alegria*, verificamos que os professores são formados visando o respeito e a valorização das diversas culturas e que as ações realizadas podem ser vista todo momento nas salas de aula.

Entendemos que não é fácil tornar o espaço educativo em um espaço de inclusão verdadeiro, além dos constantes conflitos vividos dentro da escola há ainda o contexto político do sistema de educação, que muitas vezes pouco contribuiu para as reais necessidades da escola. Precisamos ainda levar em conta o papel da escola que não é apenas o de transmitir um

determinado conhecimento, mas que é, também, lugar de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente.

Os resultados da pesquisa sinalizam a importância de se trabalhar um currículo elaborado com base nas realidades dos sujeitos que fazem parte do espaço educativo fronteiriço, e as ações direcionadas à diversidade cultural e a interculturalidade local precisam ser desenvolvidas com base nas orientações legais que regem o sistema educacional. No que tange ao sistema educacional da Bolívia verificou-se que a diversidade cultural está presente em seu currículo e nas práticas pedagógicas. Conclui-se que a relevância dessa investigação consiste em apresentar indicadores para a construção de um currículo que atenda à diversidade cultural nas escolas de fronteira, aproximando-se efetivamente das reais necessidades locais, promovendo dessa forma uma educação que de voz a todas as culturas presentes nos espaços educativos.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em cursos Acreditados (MARCA)**. Relação de cursos universitários participantes do Programa Marca em 2009. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/marca>. Acesso em: mar. 2017.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, DF: SEED, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais**. Brasília, DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006.

CANEAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANEAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. ed. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANEN, Ana. **Competência pedagógica e a pluralidade cultural: eixo na formação de professores?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.102, p.89-107, nov./1997.

CANEN, Ana e Oliveira, Angela M. A. Multiculturalismo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED. Editora: Autores Associados, n. 21, 2002.

_____. **Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo**. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n.15, p.49-57, jan./jun. 2003.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf> Acesso em: 01/09/2018.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-44, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão: Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretaria de Educação, 2001.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. Decisão nº 07/95. Protocolo de Integração Educativa e Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e Reconhecimento e Estudos de Nível Médio Técnico. Montevideo, Uy.: MERCOSUL. CMC, 1995.

_____. Conselho do Mercado Comum. Decisão nº 11/96. Protocolo de Integração Cultural do MERCOSUL. Montevideo, Uy.: MERCOSUL. CMC, 1996.

_____. Conselho do Mercado Comum. Decisão nº 17/2008. Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados. Montevideo, Uy: MERCOSUL. CMC, 2008a.

_____. Conselho do Mercado Comum. Programa-Quadro de Ciência, Tecnologia e Inovação do MERCOSUL, período 2008-2012, de 30/06/2008. Montevideo, Uy.: MERCOSUL. CMC, 2008

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Moreira, A. F. B. (2001). **Currículo, cultura e formação de professores**. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Eucaris Joelma, OLIVEIRA, Ozerina Victor. Currículo e identidade: (re) significações no campo curricular. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.383-395, Setembro a Dezembro de 2013.

SACRISTÁN, G., J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001. 120 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA,

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 10 ed. Campinas, SP: Papirus , 2000.

_____. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista Professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista do professor.

PERFIL DA FORMAÇÃO

1- Nome:

2 - Qual sua Formação? (mais de uma: informe)

() Graduação Local: Ano de conclusão

() Especialização Local: Ano de conclusão

3 _ Tempo que atua na Docência na Educ. Básica anos iniciais? _____ anos

4 – Instituição em que atua: _____

5-O que entende por currículo?

6 – Você conhece o currículo da escola? Ele é atual?

- _____

7- Você conhece o PPP da escola? É atual?

8- Você considera que a diversidade Cultural está contemplada no currículo da escola ?

9- No seu planejamento a Diversidade Cultural é contemplada? De que forma?

10 -Você tem alunos bolivianos, índios , negros? Quantos? Como é a interação entre eles? Existe alguma ação que prejudica essa interação?

11-Considera que o Currículo do curso de sua formação contribuiu para suas práticas pedagógicas no que diz respeito a diversidade cultural? Comente

12 – Você já leu a nova BNCC? Quais as orientações sobre a temática em questão? Em especial ao anos iniciais do ensino fundamental.

13_ Você considera que é possível promover uma prática docente que estimule as interações culturais através do respeito e da conscientização com o outro? Como

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista Gestor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista Gestor

PERFIL DA FORMAÇÃO

1- Nome:

2 - Qual sua Formação? (mais de uma: informe)

() Graduação Local: Ano de conclusão

() Especialização Local: Ano de conclusão

3 _ Tempo que atua como gestor ? _____ anos

4 – Instituição em que atua: _____

5_ O que entende por currículo

7 –No currículo da escola, a diversidade cultural é contemplada?

7 _ Quais ações são desenvolvidas para avaliar e reconstruir o currículo da escola? Em que momento essas questão é debatidas?

8 O que é o PPP e quando foi feita sua ultima atualização?

9- Na elaboração do PPP da escola a diversidade cultural é parte integrante

10 - No que tange a diversidade cultural, a Secretaria de Educação disponibiliza orientações específicas sobre esta temática?

11- Você considera que o Projeto Político Pedagógico da escola é elaborado com base nas necessidades de aprendizagem revelada pela diversidade presente nesta instituição? Como a gestão estimula praticas pedagógicas que atendam essas necessidades?

12– A escola realizou nesse ano letivo alguma ação ou projeto com a temática em questão? Existe alguma ação programada com este tema?

13- Você considera que é possível promover uma prática docente que estimule as interações culturais através do respeito e da conscientização com o outro? Como?

APÊNDICE C - Termo de consentimento de livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Apresentamos nosso acadêmico, mestrandia Pricila Suarez Carvallo Com a pesquisa intitulada: O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolivia. A pesquisa tem como objetivo Analisar comparativamente os currículos de duas escolas públicas de ensino fundamental fronteiriças entre dois países (Brasil/Rondônia/Beni/Bolívia) verificando de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das mesmas no que diz respeito à diversidade cultural.

Você está sendo convidado (a) à participar da pesquisa por estar na gerencia de uma escola publica e, certamente, por compreender a relevância da inclusão escolar.

Alguns esclarecimentos importantes:

- 1 – Você foi selecionado (a) por ser: a) professor(a) formador(a) da rede publica da da educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, e atender alunos publico alvo da educação especial.
- 2 – A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- 3 – Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.
- 4 – O objetivo desta pesquisa é colher informações e opiniões de docentes dentro da escola em relação ao currículo de duas escolas públicas de ensino fundamental fronteiriças entre dois países (Brasil/Rondônia/Beni/Bolívia) verificando de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas das mesmas no que diz respeito à diversidade cultural.
- 5 – Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder os seguintes instrumentais:
 - a) Entrevista
 - b) Observação
 - c) Projeto Político Pedagógico da Escola

6 – A sua participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual.

7 – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária.

8 – As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

9 – Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

10 – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.

11 – Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone do pesquisador e e-mail da sua Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e de sua participação, agora ou a qualquer momento

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Pricila Suarez Carvalho
Mestranda em Educação
Pricilasuarez23@gmail.com
(69) 99204-2663

Carmem Tereza Velanga
Orientadora
carmenvelanga@gmail.com
(69) 984334826

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, AUTORIZO a minha participação na pesquisa acima citada.

Participante da Pesquisa

Guajará-Mirim, ____/____/ 2017

